

PERSPECTIVAS

revista trimestral
de educación comparada

NUMERO CIENTO CATORCE
114

DOSSIER

EL PROFESIONALISMO EN LA ENSEÑANZA

REDACTORES INVITADOS:
ANDY HARGREAVES
Y LESLIE N. K. LO



OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

Vol. XXX, n. 2, junio 2000

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

Perspectivas se publica también en las lenguas siguientes:

ARABE

مستقبلات

المجلة الفصلية للتربية المقارنة

ISSN: 0254-119-X

CHINO

教育展望

国际比较教育季刊

ISSN: 0254-8682

FRANCES

PERSPECTIVES

revue trimestrielle d'éducation comparée

ISSN: 0304-3045

INGLES

PROSPECTS

quarterly review of comparative education

ISSN: 0033-1538

RUSO

перспективы

ежеквартальный журнал сравнительных исследований в области образования

ISSN: 0207-8953

Los precios y las condiciones de suscripción a *Perspectivas* figuran en el formulario que encontrará al final de este número. Para las ediciones en las diferentes lenguas, envíe el formulario de suscripción:

- al agente de ventas de las publicaciones de la UNESCO en su país (véase la lista de agentes al final de este número);
- o bien al servicio de suscripciones de *Perspectivas*: Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas (Bélgica).

NUMERO CIENTO CATORCE

P E R S P E C T I V A S

revista trimestral de educación comparada

Vol. XXX, n° 2, junio 2000

POSICIONES/CONTROVERSIAS

Un nuevo sentido para los objetivos escolares:

los retos de la educación y de la cohesión social
en Asia, África, América Latina, Europa
y Asia Central

*Stephen P. Heyneman
y Sanja Todoric-Bebic* 157

DOSSIER: EL PROFESIONALISMO EN LA ENSEÑANZA

Una profesión paradójica:

la docencia al comenzar el siglo

*Andy Hargreaves
y Leslie N. K. Lo* 181

El profesional regido por principios

Ivor F. Goodson 197

Proyectos estratégicos para los profesionales
en escuelas de calidad mundial

Brian J. Caldwell 207

Profesionales y padres: ¿enemigos personales
o aliados públicos?

Andy Hargreaves 221

Cuando cambia la enseñanza,
¿puede quedar rezagada la formación
de los docentes?

Miriam Ben-Peretz 235

El desarrollo profesional en los Estados Unidos:
políticas y prácticas

*Ann Lieberman
y Milbrey W. McLaughlin* 247

Reforma de la educación y perfeccionamiento docente
en Hong Kong y en China Continental

Leslie N. K. Lo 261

De agentes de la reforma a sujetos del cambio:
la encrucijada docente en América Latina

Rosa María Torres 281



Los artículos firmados expresan la opinión de sus autores, y no necesariamente la de la UNESCO o de la redacción.

Las denominaciones empleadas en *Perspectivas* y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, por parte de la Secretaría de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Se ruega dirigir toda correspondencia relativa al contenido de la revista *Perspectivas* a la Oficina Internacional de Educación, Casilla postal 199, 1211 Ginebra 20, Suiza.

Para mayor información sobre la Oficina Internacional de Educación, sus programas, actividades y publicaciones, véase la página principal de la OIE en Internet: <http://www.ibe.unesco.org>

Sírvase enviar la correspondencia concerniente a las suscripciones a: Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas (Bélgica).
E-mail: jean.de.lannoy@infoboard.be
(Ver el formulario al final de este volumen.)

Publicado en 2000
por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP
(Francia)

Impreso por SADAG, Bellegarde (Francia)

ISSN: 0304-3053

© UNESCO 2000

PERSPECTIVAS

COMITE EDITORIAL

DIRECTOR DEL COMITE

Jacques Hallak

MIEMBROS DEL COMITE

Cesar Birzea

Norberto Bottani

Mark Bray

Antonio Guerra Caraballo

Lawrence D. Carrington

Elie Jouen

Kenneth King

P.T.M. Marope

Mamadou Ndoye

Fernando Reimers

Bikas C. Sanyal

Buddy J. Wentworth

Yassen N. Zassoursky

Muju Zhu

REDACCION

DIRECTOR DE EDICION: John Fox

REDACTORA ADJUNTA: Nadia Sikorsky

ASISTENTE DE REDACCION:
Brigitte Deluermoz

REDACCION ESPAÑOLA:
José María Domínguez

REDACCION FRANCESA:
Guy-Claude Balmir, Françoise Bouillé,
Claudia Querner-Cysne

REDACCION INGLESA:
Graham Grayston, Kerstin Hoffman

UN NUEVO SENTIDO PARA

LOS OBJETIVOS ESCOLARES:

LOS RETOS DE LA EDUCACION

Y DE LA COHESION SOCIAL

EN ASIA, AFRICA, AMERICA

LATINA, EUROPA Y ASIA CENTRAL

Stephen P. Heyneman y Sanja Todoric-Bebic

Versión original: inglés

Stephen P. Heyneman (Estados Unidos de América)

Profesor adjunto en el Departamento de Sociología, American University, Washington DC. Presidente de ComparativeEducation.com, empresa privada de consultoría. Durante más de veinte años ha trabajado con el Banco Mundial en investigación pedagógica y reforma de políticas, formación de ministros de educación y otros altos funcionarios. Ha sido consejero principal de educación para las regiones de Europa y Asia Central. Ha trabajado en problemas relacionados con la educación en sesenta países. Autor de más de cien publicaciones (libros y artículos) sobre estos temas. Licenciatura en la Universidad de California, en Berkeley, Maestría en estudios africanos en la Universidad de California en Los Ángeles, Maestría y doctorado en educación comparada en la Universidad de Chicago. Correo electrónico: sheyneman@aol.com

Sanja Todoric-Bebic (Croacia)

Ha trabajado en temas de formación, diseño de programas y desarrollo del currículo desde 1994, centrándose en la educación para refugiados, inmigrantes y minorías. En los últimos meses, ha sido coordinadora del Programa de Orientación Cultural para los refugiados kosovares en Estados Unidos. Actualmente, está preparando una maestría en formación y educación internacional en la American University. Sus investigaciones giran en torno a la función de la educación en las sociedades antes y después de los conflictos y las alternativas propuestas por las minorías a la educación regida por el estado. Licenciatura en estudios ingleses y americanos (Smith College). Correo electrónico: sdbebic@aol.com

En la segunda mitad del siglo XX, más de cien países nuevos han emergido en África, Asia, América Latina Europa y Asia central. Muchos son los que, con grandes disparidades, han promulgado nuevas constituciones que garantizan las libertades individuales, promovido organizaciones económicas y sociales privadas, legalizado la propiedad privada, fomentado la empresa privada y las nuevas relaciones políticas y comerciales con organizaciones internacionales y países extranjeros. Muchos han garantizado la libertad de culto, la libertad de movimientos tanto dentro como fuera del país de origen, la participación en el debate político y la libre elección de los gobernantes.

Ahora bien, estas libertades no siempre se han entendido debidamente ni ha bastado su formulación para hacerlas efectivas en la práctica. La novedad de los principios democráticos ha obstaculizado su funcionamiento en la creación de una auténtica política nacional, a causa de las tensiones históricas que han surgido entre grupos étnicos, religiosos o lingüísticos. La incompatibilidad entre las instituciones legislativas y el rápido aumento de la desigualdad de la renta, la propiedad y el poder económico han provocado también nuevas tensiones. Algunos países han tenido que afrontar los retos de la delincuencia a gran escala, la corrupción pública y la pérdida de la legitimidad de las instituciones públicas. Los mecanismos de adjudicación, los funcionarios de la policía y las fuerzas de seguridad, los tribunales y las propias leyes no han sido capaces de adaptarse al ritmo que imponían las necesidades cambiantes del medio. Además, los medios de comunicación y los funcionarios locales elegidos han demostrado en ocasiones ignorar en qué consistían sus nuevas funciones, desconocer las tradiciones democráticas, carecer del suficiente profesionalismo para juzgar con imparcialidad y caer con facilidad en la corrupción, todo lo cual ha desembocado a menudo en un aumento de las tensiones sociales.

Cabe preguntarse si los mecanismos de la educación pueden reducir las tensiones sociales y mejorar la cohesión social. ¿Qué experiencia se tiene hoy de la utilidad social de los mecanismos de la educación? En este artículo se exponen y sintetizan experiencias recientes de África, Asia, América Latina, Europa y Asia Central en su intento de conseguir una mayor cohesión social y, por ende, el desarrollo económico. Al final se resumen brevemente las tres conclusiones.

La primera de ellas es que **la función que cumple la educación en la cohesión social constituye el núcleo del sistema educativo de todas las naciones** y es uno de los principales motivos por el que éstas invierten en la educación pública. La **segunda** es que **algunos sistemas de educación cumplen esta función mejor que otros**. De hecho, tanto puede juzgarse el rendimiento de un determinado sistema escolar por lo que aporta a la cohesión social como por el logro de sus objetivos didácticos. La **tercera conclusión** es que **los objetivos y los problemas que plantea la cohesión social no son los mismos** en todo el mundo. En algunos países, el problema básico es la identidad étnica, mientras que la corrupción pública o la delincuencia es el problema por antonomasia en otros. Ahora bien, al margen del interés que suscite la cohesión social en las distintas regiones, hay indiscutiblemente un elemento común a todas: los países que afrontan tendencias separatistas utilizan la educación pública para contrarrestarlas.

África subsahariana

Los países de África subsahariana han sufrido desde la independencia un sinnúmero de regímenes dictatoriales. Éstos se han ido reduciendo en los últimos años, y los avances hacia la democracia han ido acompañados de un cierto auge de la sociedad civil. Aparte de ello, se ha producido en los últimos decenios un claro retroceso económico que ha desbaratado los programas de las instituciones públicas. Se pueden distinguir cuatro formas distintas de plantearse la construcción de la nación.

El desarrollo de una nacionalidad común en el respeto de las lenguas y culturas minoritarias. Nigeria tiene más de 90 millones de habitantes, 250 grupos étnicos, 400 lenguas y una gran variedad de religiones. Es independiente desde 1960; en 1967 estalló una guerra civil, y desde entonces ha habido disturbios civiles periódicos. En la política nacional de educación figura la unificación como uno de los objetivos básicos. Más de 10 millones de personas hablan hausa, igbo y yoruba, pero la lengua nacional oficial es el inglés. El plan de educación primaria general empezó en 1976. Con miras a forjar la unidad nacional, el currículo se centra en cuestiones globales, no locales, cultiva el nacionalismo y, a la vez, la importancia y el valor de la diversidad.

El desarrollo rápido de una nueva cultura única, resultante de la síntesis de los grupos existentes. Este enfoque, que es el que se adoptó en Chad, Ghana, Mozambique y la República Unida de Tanzania, otorga a la educación una función primordial en la creación de una conciencia nacional, con empleo de una lengua de enseñanza central y unos libros de texto y currículos impuestos desde el centro. El Frente de Liberación de Mozambique (FRELIMO), por ejemplo, adoptó una estrategia de fusión, centrando la política de educación en temas globales y nacionales. Se impusieron currículos y libros de texto a nivel central y se adoptó como lengua de enseñanza el portugués. Según los críticos, este enfoque subestimaba la complejidad de la realidad sociocultural mozambiqueña (Cross y Mkwanazi-Twala, 1998, pág. 230). El concepto era estático y no tenía en cuenta la diversidad cultural.

El desarrollo progresivo de una cultura nacional, centrada en la expansión de la infraestructura educativa. El gobierno de Zimbabwe, por ejemplo, ha preferido abordar los aspectos cualitativos del sector educativo (objetivos de la educación, programa obligatorio común y metodologías) a un ritmo mucho más lento, más flexible y sin intervención estatal directa. Aunque el sistema escolar ha experimentado una expansión extraordinaria, subsisten las diferencias urbano/rural. Los nuevos libros de texto dan preferencia a los relatos “que reafirman la dignidad y el orgullo africanos, el rico patrimonio de la historia precolonial y la opresión de la era colonial” (Cross y Mkwanazi-Twala, 1998, pág. 25). No obstante, no hay en este enfoque “estrategias positivas y proactivas para terminar con los desequilibrios a escala nacional” (*ibid.*, pág. 26). Subsisten los obstáculos para acceder a la educación.

El desarrollo de la unidad dentro de la diversidad. En Sudáfrica, lo primordial es forjar la unidad nacional sin merma de la diversidad. El enfoque de la diversidad no es meramente aditivo, es decir, no se limita a añadir unidades o lecciones sobre los diferentes grupos étnicos, sino transformativo, con la finalidad de cuestionar y

transformar los “cánones, premisas y finalidades subyacentes en el currículo” (Nkomo, 1998, pág. 139). Este enfoque se basa en el supuesto de que “las actitudes y conductas basadas en prejuicios, aprendidas por medio de una cultura socialmente construida, tienen que ser forzosamente eliminadas y reconstruidas a lo largo del proceso de la educación multicultural” (*ibíd.*, pág. 141). El énfasis no se pone aquí tanto en la creación de una nación como de una “conciencia cívica hecha de conceptos universales o ideales comunes genéricos que sean unificadores y a los que todos los ciudadanos puedan suscribir” (*ibíd.*, pág. 142). En Sudáfrica se discute si el programa obligatorio común, fundamental para alcanzar este objetivo, se debe elaborar por medio de una consulta democrática con todos los distritos electorales o si debe imponerlo el Gobierno. La meta final es la creación de una conciencia cívica que “fomente un sentimiento de ciudadanía común, con valores genéricos, pero complaciente y tolerante con respecto a otras identidades” (*ibíd.* pág. 144).

En el caso de Sudáfrica, el intento de reconciliar la unidad nacional con la diversidad cultural se ve dificultada por la presencia de minorías étnicas y lingüísticas, las aspiraciones regionales de autonomía e identidad cultural, la influencia de los migrantes y el conflicto socioeconómico (Cross y Mkwanzazi-Twala, 1998, pág. 30).

LA EDUCACION Y LA COHESION SOCIAL

La lengua de enseñanza. La rivalidad étnica ha impedido con frecuencia el uso de una sola lengua indígena, por lo que muchos países han optado por el inglés, el francés, el portugués o el español como lengua de enseñanza. Otros han escogido algunas lenguas locales para los primeros años de escolaridad, con la idea de hacer más tarde una transición más suave a una lengua nacional. Somalia y la República Unida de Tanzania escogieron lenguas locales para estimular la integración nacional, pese a que ninguna de esas lenguas se habían utilizado antes en la educación superior. Sudáfrica escogió el inglés en vez del afrikaan. En Namibia, al producirse la independencia en 1990, sólo hablaba inglés el 5% de la población; no obstante, se adoptó esta lengua como oficial con el propósito de “unir a todos los namibios, de todas las razas, en una entidad nacional” (Lemmer, 1998, pág. 310). Sin embargo, la mayoría de los profesores namibios no conocen el inglés lo bastante bien como para que su enseñanza en esta lengua sea efectiva. Además, en muchas aulas existe una situación de “trilingüe: inglés, afrikaan y la lengua materna. Algunos observadores temen que se esté creando una nueva élite” (Lemmer, 1998; Datta, 1984). Se discute si las expectativas que se habían puesto en el inglés como vía de movilidad social, política y económica eran realistas.

En Zimbabwe, donde el 80% de la población habla shona y 15% ndebele, se adoptó como lengua oficial el inglés tras la independencia en 1980, aunque el shona y el ndebele fueron elevadas al rango de lenguas oficiales. En el África de habla inglesa, el inglés se considera mayoritariamente como la lengua de la movilidad ascendente, lo que ha ocasionado con frecuencia la sustitución de una elite racial por una elite social, pues el uso del inglés beneficia desproporcionadamente a las poblaciones ricas y urbanas.

Algunas de las ventajas que se esperan de la adopción de una lengua internacional como lengua de enseñanza, y en especial del inglés, son: una familiaridad más rápida con los términos y conceptos técnicos, una movilidad profesional ascendente, una mejor construcción de la nación, una cooperación internacional y panafricana más fácil y un aumento de la participación democrática. En los países que han adoptado el inglés, se recurre a símbolos en la educación para poner de relieve la africanidad y fomentar la unidad nacional en vez de las lenguas indígenas.

ENFOQUES ESTRUCTURALES DE LA COHESION SOCIAL

La igualdad de oportunidades. Algunos países africanos han hecho experimentos con instituciones educativas en las que se selecciona por cuotas a los alumnos de las diferentes regiones (como las Escuelas del Gobierno Federal de Nigeria) o escuelas secundarias (frecuentes en África Occidental y de lengua inglesa). Estas políticas de selección parten de la idea de que poner en contacto a personas de distintos grupos étnicos, raciales, religiosos o lingüísticos es útil para desarrollar la tolerancia. Algunos observadores señalan que la posibilidad de interacción entre las diversas comunidades étnicas es necesaria, pero no suficiente para la construcción de la nación. El contenido de la comunicación es lo que básicamente cuenta (Datta, 1984). Además, si la sociedad en general no fomenta ni acepta la interacción entre los grupos étnicos, las políticas educativas tendrán una repercusión muy limitada. Por último, el relativo aislamiento de las comunidades de origen puede favorecer actitudes de elitismo y exacerbar las diferencias derivadas del nivel de educación. Por otro lado, sin la interacción interregional, las poblaciones más desperdigadas en una nación grande y variada pueden carecer de la menor oportunidad de entrar en contacto con ninguna otra población, ni siquiera en la escuela secundaria.

La enseñanza primaria universal. Son muy frecuentes los programas orientados a reducir los desequilibrios regionales, étnicos y religiosos en África subsahariana (Lemmer, 1998, pág. 261). Sin embargo, suelen persistir los desequilibrios en los niveles posteriores a la enseñanza primaria. Las rivalidades políticas, el programa oculto, la organización escolar y la oposición entre enseñanza formal e informal pueden interferir con la función aglutinante que cumple la educación formal. Los currículos oficiales favorecen a veces una orientación nacional, pero los docentes o los administradores no siempre la respetan en la práctica. No son pocos los países en los que el sistema escolar es objeto de disputas regionales o étnicas. En el caso de los Institutos de Tecnología Harambee (Kenya), en el decenio de 1970 se inauguraron doce para atender la demanda de los políticos de nuevos centros en sus propios distritos. La distribución de los centros educativos no respondía a ninguna necesidad real ni a un planeamiento minucioso, sino a los caprichos de los políticos locales. Las tendencias del empleo, así como las divergencias de nivel de prosperidad económica que existen dentro de los grupos correspondientes y entre los distintos grupos, pueden también mermar los efectos de la educación como fuerza motriz para el cambio.

La administración, la organización y el gobierno de la escuela. Enseñar las prácticas y relaciones sociales en el aula puede reforzar o desvirtuar el contenido de

la enseñanza. En muchos países africanos, la clase está jerárquicamente estructurada por lo que respecta a la distribución del espacio y a la comunicación. La mayoría de las escuelas africanas conservan una estructura jerárquica tradicional de la autoridad y no tienen una estructura participativa y democrática. A veces hay un gran contraste entre los objetivos democráticos y el ambiente de la clase. En la práctica, las directivas del propio Ministerio de Educación, que apenas dan cabida a la responsabilidad de los profesionales, pueden reforzar actitudes y conductas en abierta oposición con el contenido de los programas de educación cívica.

La función del maestro en la socialización política. Cuando las clases están organizadas en torno al docente, los alumnos no pueden tener la necesaria experiencia de interacción y adopción de decisiones que puede prepararlos de manera efectiva para sus futuras funciones de ciudadanos democráticos y participativos. La adopción por parte del maestro de prácticas y modelos democráticos y participativos en la clase puede contribuir a la formación de valores democráticos en el alumnado.

América Latina

Por primera vez en su historia, la mayoría de los países latinoamericanos tienen gobiernos elegidos democráticamente, hecho esperanzador en una región que ha soportado durante varios decenios una situación de gran inestabilidad. Por otra parte, en el aspecto económico, ha habido un aumento de la polarización social imputable a la transformación de la economía. La estratificación social es uno de los principales obstáculos para la cohesión social en la región. La violencia social, política y económica es un problema grave, y la delincuencia (en especial el narcotráfico y la corrupción institucional) supone una amenaza para los objetivos y metas nacionales.

Resulta más difícil acabar con estas prácticas por la inexperiencia de las instituciones democráticas de muchos países de América Latina, que se observa, por ejemplo, en el práctico desconocimiento por parte de los ciudadanos de los privilegios y derechos, así como de las obligaciones y responsabilidades que conlleva la ciudadanía. En el ámbito de la educación, los temas más importantes en la agenda regional son las cuestiones relativas a la privatización y a la crisis cualitativa.

La mayoría de los países de América Latina y el Caribe no se encuentran en las fases iniciales de constitución de la nación. Los debates sobre la cohesión social y la construcción de la nación fueron prioritarios en el siglo XIX (y siguieron siéndolo en las sociedades revolucionarias de Cuba en el decenio de 1960 y de Nicaragua en el de 1980), pero hoy el debate gira en torno al desarrollo económico y a la estabilidad social. Los sistemas educativos de América Latina, aunque son diferentes entre sí, se caracterizan por las desigualdades estructurales, profundamente arraigadas, que existen entre los sistemas privados y los estatales. Esta desigualdad sistemática hace que la gente no crea en la igualdad de oportunidades, que es un puntal necesario para la cohesión social. El contraste entre los sistemas educativos privados destinados a los hijos de los ricos con los sistemas escolares, generalmente de calidad inferior, para los hijos de los no privilegiados, hace que el sistema escolar se convierta en un obstáculo para el objetivo de la cohesión social.

LOS PROBLEMAS DE LA COHESION SOCIAL

En el ámbito de la educación, las desigualdades se hacen más evidentes entre las poblaciones urbanas y las rurales (que a veces se corresponden con diferencias lingüísticas y culturales) y dentro de los grupos urbanos, entre las clases sociales y económicas.

Una estructura de desigualdad da origen a identidades distintas, lo que supone un obstáculo para crear un sentimiento unificado de identidad nacional, pues las elites pueden ser muy diferentes de las masas en su compromiso político con la nación y en su relación psicológica con ésta. En este contexto, el sistema de selección de elites para los puestos dirigentes incide directamente en la identidad nacional. Por un lado, como señala Albornoz, “ofrece una continuidad, eficiencia y estabilidad considerables, pero la corrupción y el tráfico de influencias, que invaden todo el sistema, minan la confianza del público”. Del mismo modo, el sistema marginaliza a los pobres y a las clases medias no privilegiadas, lo que genera una tensión constante (Albornoz, 1993, pág. 4).

Algunos creen que en América Latina los miembros de las elites de la sociedad tienen características semejantes en toda la región, lo que hace que la cohesión social se base más en la noción de clase que en la de nación. Según Albornoz, por ejemplo, la elite latinoamericana

ha desarrollado una cierta homogeneidad. Los hijos de las clases altas tienen un currículo más homogéneo que sus compañeros de las escuelas pobres incluso dentro del mismo país. Venezuela, por ejemplo, tiene dos subsistemas muy diferentes, uno para los ricos y otro para los pobres, uno administrado por el sector privado y el otro por el Estado (Albornoz, 1993, pág. 117).

En toda la región, las escuelas urbanas tienen más recursos que las rurales, las de los grupos de renta altos y medios están mejor equipadas, y en las sociedades mixtas desde el punto de vista étnico, las escuelas “blancas” funcionan mejor que las escuelas para niños de orígenes étnicos mixtos o “puros”. Algunos países tienen menos problemas que otros. En Argentina, Chile, Brasil, Costa Rica, Cuba, Guayana, Jamaica, México y Venezuela, las desigualdades en las escuelas son menos pronunciadas que en Bolivia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Perú y Suriname.

El alejamiento geográfico y determinadas orientaciones religiosas o lingüísticas pueden anular el sentimiento de nacionalidad. Algunas poblaciones indígenas de zonas muy remotas pueden no tener conciencia de pertenecer a una nación.

Aunque existe a escala nacional una legislación para garantizar la igualdad de acceso a la educación de las poblaciones indígenas e inmigrantes, su implantación es todavía insuficiente. México, con su mezcla de tradiciones españolas e indígenas, ha experimentado una dicotomía entre los derechos escritos y las prácticas diarias en lo referente a las lenguas locales, e incluso en los sitios donde el quechua ha sido elevado a rango de lengua nacional, como Perú, no se ha conseguido la igualdad de acceso a la educación ni a la movilidad social.

Algunos señalan que las escuelas latinoamericanas han difundido la ideología y cultura de la Nación-Estado, pero lo han hecho disociándose ellas mismas de la sociedad civil y permaneciendo cerradas a la adopción de decisiones participativas (Puiggrós, 1999). Aunque la mayoría coincide en que las escuelas educan para la democracia, tanto de forma explícita como a través de una “pedagogía espontánea de la democracia”, la educación cívica ha hecho hincapié en los hechos más que en las capacidades y valores democráticos (Tenti-Fanfani, 1993, págs. 58-60; Villegas-Reimers, 1994, pág. 24). Lo normal es que los ministerios de educación presenten los cursos de formación cívica bien como asignaturas independientes o como un tema incorporado a otras asignaturas (Tibbitts y Torney-Purta, 1999, pág.13). En un trabajo de investigación latinoamericano de 1993, se llegaba a la conclusión de que la forma más frecuente de impartirla era a través de lecturas tradicionales (*ibid.*, pág. 17). Este currículo explícito rara vez va acompañado de la promulgación de ideales democráticos en el currículo oculto (metodología participativa y una implicación activa de los alumnos en la adopción de decisiones relativas al aula o a la escuela y a la organización de la escuela, en general).

A finales del decenio de 1980 surgió otro enfoque alternativo que reclamaba un nuevo modelo que hiciera hincapié en la construcción de la democracia fomentando las competencias interactivas y sociales. Los programas de historia empezaron a incorporar a las poblaciones indígenas, los inmigrantes, las mujeres, las distintas religiones y las diferencias regionales, con el objetivo final de reconstruir “imágenes compartidas” que son los cimientos de una identidad nacional común. Por ejemplo, el currículo de la provincia de Río Negro en Argentina incorpora un curso de historia en el que los alumnos de los institutos trabajan conjuntamente en un proyecto llamado “Los adolescentes de aquí y de allá, entonces y ahora”. Su objetivo es descubrir la diversidad de sus orígenes e indagar acerca de la diversidad cultural en las generaciones pasadas y presentes de argentinos. Al final, los alumnos no sólo adquieren capacidad de análisis, sino que también “reconstruyen y enriquecen unas imágenes compartidas que son la base de la identidad nacional” (Braslavsky, 1993, pág. 48).

La Escuela Nueva polivalente de Colombia es otro modelo de educación para la democracia. Creada en 1975, está siendo implantada en unas 20.000 escuelas colombianas (Puiggrós, 1999, pág. 51). Este enfoque se centra directamente en la innovación metodológica y se orienta al alumno para enseñarle y fomentar en él actitudes y valores referentes a la adopción de decisiones y participación democráticas (Tibbitts y Torney-Purta, 1999, pág. 25). La Escuela Nueva se creó para aumentar al máximo la implicación de los alumnos, dándoles la oportunidad de adoptar decisiones y aportar sus propios conocimientos al entorno. De esta forma, se espera que los alumnos aprendan la democracia experimentándola directamente a través de su participación en el gobierno del alumnado y en los comités de acción. Los padres y las comunidades también se implican activamente en el proceso educativo.

Asia

Asia está formada por una multitud de sociedades diferentes, desde los países islámicos y socialistas a las democracias capitalistas, muchas de las cuales se caracteri-

zan además por un multiculturalismo complejo. Estas circunstancias hacen que la etnicidad, las lenguas y la religión sean preocupaciones primordiales en el contexto de la construcción de la nación y la cohesión social. En general, la mayoría de los países de la región han dado prioridad en sus planes educativos o bien a la unidad nacional o bien al desarrollo económico y a la preparación de la mano de obra.

ENFOQUES PARA LA CONSTRUCCION DE LA NACION

En las sociedades diversas, como la India, Indonesia y Malasia, se resalta más la importancia de la educación para la construcción y mantenimiento de la unidad nacional, mientras que en los países más homogéneos, como Japón, se destaca la contribución de la educación a la formación de la mano de obra. Un tercer grupo de países, entre los que figuran China y Singapur, han hecho de la cohesión social y el desarrollo económico los temas prioritarios de su política educativa.

La educación al servicio de la unidad nacional. Malasia ha puesto en práctica un enfoque de la política educativa propio de una sociedad multirracial: creación de una identidad unificada que fomenta el desarrollo de una cultura nacional “basada en las culturas de los grupos étnicos de la región, incorporando elementos de otras culturas que se crean convenientes y adecuados, y con el Islam como elemento importante en su formulación” (Thomas, 1992, pág. 22). La misión fundamental del sistema educativo del país es la consecución de una mayor unidad de todos los pueblos, de una forma de vida democrática, de una sociedad justa en la que se comparta la riqueza, de una consideración liberal de la diversidad y de una sociedad moderna orientada hacia la ciencia y la tecnología, así como la creencia en Dios y la lealtad hacia el país.

La importancia de la educación moral en el desarrollo de la cohesión nacional. Para fomentar la cohesión y la unidad nacional, bastantes países asiáticos han optado por la introducción de la educación moral, no sólo en los currículos de la enseñanza primaria sino también en los de secundaria. En sociedades diversas como la India, Indonesia y Malasia, los encargados del planeamiento educativo han basado el contenido de los programas de educación moral en un consenso de la sociedad sobre los “valores universales” que trascienden determinadas religiones o etnicidades. En ambientes asolados por conflictos entre los grupos debidos a cuestiones de religión o etnia, es de esperar que esta asignatura, al centrarse en los valores compartidos y no en las diferencias, contribuya a crear un sentimiento de identidad nacional.

El Currículo Integrado para la Educación Secundaria, de Malasia, cita 16 valores universales que no entran en conflicto con ninguna de las religiones, culturas o normas de la sociedad malasia; son los siguientes: compasión/empatía, confianza en sí mismo, humildad/modestia, respeto, amor, justicia, libertad, valor, higiene física y mental, honradez/integridad, diligencia, cooperación, moderación, gratitud, racionalidad y tenacidad pública (Hashim, 1996).

Sin embargo, en la práctica hay diferencias entre los valores adoptados por los encargados del planeamiento y la realidad de su implantación. Por ejemplo, los

alumnos musulmanes de Malasia son más proclives a asistir a las clases de educación islámica, por lo que las clases de educación moral están dedicadas casi exclusivamente a los no musulmanes. La segregación de los musulmanes con respecto a los no musulmanes en el área de la educación moral “no contribuye a mejorar el entendimiento y aprecio de los valores entre las diversas comunidades” (*ibíd.*, pág. 147). Igualmente, las lenguas distintas del malayo, inglés y árabe se enseñan muy poco y las no malayas están representadas en los libros de texto de forma sólo esporádica y con frecuencia incorrectamente. Un análisis de los libros de texto más empleados en Malasia puso de manifiesto, por ejemplo, que la mayoría de los textos parecen haber identificado “malasio” con “malayo” y apenas incluyen otros grupos, como chinos, indios, ciudadanos de Sabah y Sarawak. Asimismo, de los fragmentos analizados, los que mostraban que los diversos grupos interactuaban unos con otros en el trabajo o en el juego eran menos de 15%” (Mukherjee y Khairiah, 1988, pág. 153).

La multiplicidad de lenguas de enseñanza, reto para la cohesión social. Muchos países de la región están luchando por encontrar el equilibrio justo para respaldar las culturas y lenguas de sus poblaciones heterogéneas sin fomentar el separatismo que pueda derivarse de éstas. Un problema fundamental a este respecto es la lengua de enseñanza.

En Malasia, por ejemplo, los niños de las escuelas son segregados a edad temprana, en la enseñanza primaria, porque la mayoría de los niños chinos y tameses asisten a escuelas distintas con el mandarín y el tamil respectivamente como lenguas de enseñanza (Hashim, 1996, pág. 143). En realidad, los alumnos de los distintos grupos étnicos no empiezan a tratarse y socializarse hasta la escuela secundaria, lo que no se puede considerar que fomente la unidad nacional. Si en la experiencia escolar faltan las oportunidades de discusión y deliberación y de ejercitar la adopción democrática de decisiones, los intentos de forjar una unidad nacional duradera seguirán siendo limitados y superficiales.

China ha optado, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria, por una fórmula de tres lenguas, el hindi, la lengua local y el inglés. No obstante, esta política plantea muchos retos. En primer lugar, la comunicación entre los distintos grupos en una nación tan enorme puede resultar complicada porque, en realidad, muy poca gente puede comunicarse en su lengua natal, en hindi y en inglés. Asimismo, la fórmula de las tres lenguas no ha sido aceptada universalmente e, incluso donde lo ha sido, su implantación ha sido desigual. Además, en las zonas en las que se habla hindi, apenas se enseñan otras lenguas aparte del hindi y el inglés (Singh, 1993).

La existencia de políticas múltiples para regular la educación de las minorías de las sociedades multiculturales, si bien es esperanzadora, no garantiza su adecuada implantación. Aparte de esto, hay que estudiar otras consideraciones importantes sobre los currículos. ¿Cómo se presentan las relaciones de autoridad o entre superior y subordinado en los materiales curriculares? ¿Qué perfil de interacción emerge entre los grupos dominantes y minoritarios? ¿Hasta qué punto las políticas aíslan a las minorías étnicas? ¿Existe en los textos un equilibrio entre los valores dominantes y los valores de las minorías? (Mukherjee y Khairiah, 1988, pág. 162). Los prejuicios en la representación son también muy abundantes.

Los libros de texto y la cohesión nacional. Las nacionalidades “minoritarias” de China ascienden a 80 millones de personas, es decir, un 8% de la población total. Como señala Bass:

Para la estabilidad y prosperidad de China es de vital importancia que todas sus nacionalidades se identifiquen con China. Siempre se ha dicho que ésta era la razón política principal para promover “la educación de las minorías” [...] Mientras que los chinos de etnia eran educados para convertirse en el personal técnico necesario para el desarrollo económico, el objetivo primordial de la educación de las nacionalidades “minoritarias” era fomentar la lealtad política hacia China y aumentar la estabilidad en las zonas fronterizas (Bass, 1998, pág. 10).

En el fondo, el currículo está directamente ligado a la “estabilidad” de todo el país.

Lo que el partido único de China quiere y necesita es un sistema de educación bilingüe capaz de producir personas que sean a la vez “étnicos y expertos” (Postiglione, 1999, pág. 124). Mientras que anteriormente la multiplicidad de lenguas y religiones se interpretaba como una amenaza para la unidad nacional, desde que empezó el período de las “Cuatro Modernizaciones”, se da mucha importancia a las lenguas nacionales de las minorías y a la necesidad de reducir las diferencias de rendimiento educativo entre las minorías y la etnia han. Pero todavía quedan muchos problemas: escasean los materiales didácticos en las lenguas nacionales minoritarias, sobre todo en ciencias; debido a la multiplicidad de lenguas, los alumnos de las diversas minorías étnicas asisten a escuelas distintas, lo que hace que la segregación étnica esté muy extendida; los hablantes de las lenguas minoritarias que no dominan la lengua de la mayoría ven limitadas sus oportunidades profesionales, etc. (Postiglione, 1999).

Una cuestión clave es la referente a “la función de la escuela con respecto a la cultura de las minorías a través de la representación, libros de texto, y nociones de atraso de algunos grupos minoritarios, como los tibetanos”. (Postiglione, 1999, pág. 14). La incidencia de la educación en la identidad étnica y nacional depende de lo que se enseñe, cómo se enseñe y cómo se evalúe. La diversidad entre las poblaciones minoritarias de China no parece estar plenamente reflejada en los contenidos de la educación, aunque en muchas regiones se dé mucha importancia a las lenguas de las minorías. En el decenio de 1990, ante lo que el gobierno chino interpretaba como un brote del nacionalismo tibetano, se reescribieron los libros de texto para hacer mucho más hincapié en la unidad indisoluble del Tíbet y China.

En algunos casos, el contenido de los libros de texto se ha considerado como una contribución al conflicto civil. Un ejemplo es Sri Lanka.

La población de Sri Lanka está dividida en muchos grupos, pero los dos más extendidos son el sinhalés (74%) y el tamil (18%) que tienen lenguas y religiones distintas (budismo e hinduismo). La identidad nacional era una cuestión importante en Sri Lanka en el decenio de 1950, como lo es hoy para los nuevos países de Europa y de Asia Central. Partiendo de la interpretación dominante hace cuarenta años acerca de los “derechos de las minorías”, las poblaciones escolares de Sri Lanka fueron segregadas por etnias, igual que todos los libros y materiales didácticos. El con-

tenido y el tono de la historia del país fue decidido por el Ministerio de Educación a escala central. En un estudio publicado años más tarde, se puso de manifiesto que los materiales didácticos distaban mucho de ser iguales y de basarse en un consenso entre etnias, tanto por el contenido como por el tono. La imagen histórica dominante que se ofrecía en los primeros libros de texto era la de una “nación sinhalesa gloriosa pero con muchos problemas, que se había tenido que defender reiteradamente, tanto ella como sus tradiciones budistas, de los estragos causados por los invasores tamiles” (Nissan, 1996, pág. 34). En todos los libros de texto sinhaleses aparecían diseminados mensajes negativos que transmitían imágenes de los tamiles como enemigos históricos. Se escogieron héroes nacionales cuya fama se debía, entre otras cosas, a sus victorias sobre los tamiles en guerras étnicas. En ningún texto había ilustraciones positivas referentes al otro grupo étnico. No había ningún intento de enseñar la contribución de los reyes tamiles a la tradición budista o los vínculos entre los reinos sinhaleses y los centros budistas de la India. Los textos escritos eran monoculturales en su contenido, con muy pocas referencias a otros grupos étnicos (*ibíd.*, pág. 36).

Puesto que los textos eran insultantes desde el punto de vista cultural y no había ningún intento de contrarrestar los prejuicios procedentes de fuera de la clase con ilustraciones y experiencias más positivas dentro del aula, se puede decir que las escuelas de Sri Lanka han logrado lo contrario de los objetivos de todos los buenos sistemas públicos de educación. En lugar de poner los cimientos para la armonía y cooperación nacionales, que es la razón de ser de la educación pública, estaban sentando las bases intelectuales para el conflicto social y la guerra civil.

Fomentar la cohesión social a través de la homogeneidad: Japón. La “unicidad” de la cultura japonesa, la “homogeneidad” de los japoneses y el “ser japonés” son los conceptos más importantes de la educación cívica, porque se dice que trascienden el sectarismo y tienen una función unificadora (McVeigh, 1998, pág. 193). El “ser japonés” se define en términos étnicos, y la identidad, de acuerdo con los rasgos físicos. El valor de la “homogeneidad” japonesa viene reforzado por la inclusión de la lengua japonesa en la educación moral. Muchas escuelas imparten “el buen uso del lenguaje” como parte de la educación moral. Entre los ritos “nacionalizantes” están el himno y la bandera nacionales “no oficiales” que el Ministerio de Educación en los últimos años ha “aconsejado” emplear en los actos escolares, pese a las objeciones de algunos, que creen que en todo ello se pueden ver reminiscencias del pasado imperial del Japón (*ibíd.*, pág. 114).

La organización escolar es otro procedimiento para inculcar en los alumnos japoneses el sentimiento de pertenencia a un grupo y, por extensión, a una nación. Los alumnos son miembros no sólo de sus cursos, sino también de grupos “formados verticalmente a través de los diferentes cursos, lo que hace que un alumno esté más integrado en la vida de la escuela” (*ibíd.*, pág. 155).

Un elemento primordial para llegar a ser un buen ciudadano es la formación moral. Desde 1962, el Ministerio de Educación de Japón exige que todos los alumnos de las escuelas primarias (de 1 a 6 años) y de las escuelas secundarias elementales (de 7 a 9 años) reciban 35 horas de educación moral al año. Lo más importante de

estas clases es aprender a interactuar mejor con los demás dentro de un grupo. La exigencia se basa en la idea de que autocultivarse debidamente genera la armonía familiar que conduce al gobierno efectivo de la nación y, en última instancia, del mundo. Aunque parece que tanto las escuelas japonesas como las americanas inculcan con éxito los valores morales, los valores escogidos por su relevancia difieren sustancialmente. El sistema americano da más importancia al respeto al alumno, mientras que en el sistema japonés lo más importante es la responsabilidad del alumno (Ban y Cummings, 1999, pág. 81).

El Ministerio de Educación también dictamina los 22 valores que deben aprender los alumnos de las escuelas primarias y secundarias y que se ordenan en cuatro categorías, siendo la cuarta: “la relación con el grupo y la sociedad”. Entre los valores esenciales que se agrupan bajo este epígrafe figura “amar a la nación cobrando plena conciencia de lo que significa ser japonés” y “ser consciente de lo que supone ser japonés en el mundo” (McVeigh, 1998.). La sociedad civil está involucrada en la construcción de la nación y en el mantenimiento de un entorno disciplinado, predecible y controlado que conduce a la consecución de las metas económicas.

Europa y Asia Central

EL RETO DE SUPERAR LA HERENCIA RECIBIDA

Una idea muy extendida es que la educación en el régimen de partido único era eficaz y excelente. Si bien las pruebas de la calidad académica pueden ser discutibles, está claro que el sistema educativo en ese régimen era un logro real. El acceso a la educación era universal, incluso en las zonas rurales; el analfabetismo en los adultos era prácticamente inexistente y la representación femenina en la educación superior, prácticamente igual a la masculina. Puesto que las estructuras estaban ya implantadas al principio de la transición, ¿podría ocurrir que el sistema perdiera su eficacia?

El reto educativo de una sociedad abierta. Crear un sistema de educación eficaz y excelente en una sociedad abierta y democrática con pluralidad de partidos es muy distinto y mucho más complejo de lo que era con el partido único. En Europa y Asia Central se tiene poca experiencia en atender las nuevas demandas.

Los problemas que plantea el currículo en las sociedades en transición se agrupan generalmente en tres categorías. En primer lugar está el aspecto pedagógico. El punto principal es que hay que atender a las dificultades de aprendizaje del alumno, que son independientes del contenido de la enseñanza. A continuación está el problema de introducir materias nuevas que no suelen tener precedente en la región: la economía occidental, los métodos de contabilidad, la legislación de derechos civiles, la administración de empresas y cosas de este estilo. La última, y con mucho la más compleja, es la referente a los cambios que hay que introducir en la enseñanza de la educación cívica, los estudios sociales y la historia.

El aprendizaje de los alumnos. En el régimen de partido único se consideraba a los alumnos como meros receptáculos de información. Pese a la existencia de una

larga tradición liberal local (Ushinsky, Vygotsky y Tolstoi), los soviéticos habían reducido su pedagogía a unos pocos principios entre los que no se encontraban las diferencias de los alumnos en cuanto a intereses, motivación y orientación.

Es más sencillo formular los cambios en la filosofía pedagógica que introducirlos en el aula. Está claro que hay mucho camino que recorrer antes de que los cambios en el ámbito de la filosofía pasen a ser una realidad para los alumnos. No obstante, los problemas de implantación en la transición no tienen por qué ser significativamente más complejos que en otros sistemas de educación de todo el mundo. Y no se deben subestimar los logros alcanzados hasta aquí. La aceptación general de la necesidad de pasar de un patrón fijo a tratar a los alumnos en función de sus intereses y ritmos de aprendizaje es uno de los mayores logros de la transición. De todas formas, cabe pensar que este éxito se debe a que la demanda del cambio en el aspecto pedagógico surgió a escala local y los mecanismos para llevarlo a cabo han sido de creación nacional. No se puede decir lo mismo de las otras dos categorías de problemas.

Las materias nuevas. Administrar una economía por medio de la planificación y de un sistema que impone unas políticas sin posibilidad de debate conlleva una serie de fundamentos intelectuales muy diferentes de los que se necesitan en una democracia abierta y en una sociedad de mercado. En el régimen de partido único, estudiar “economía” equivale a lo que para los occidentales sería seguir un curso de formación para la administración pública. Lo único importante era planificar. Por otra parte, en el régimen de partido único había una amplia gama de estudios de ingeniería, porque la tecnología se consideraba políticamente “segura” y útil para la producción del Estado.

Actualmente, en la región de Europa y Asia Central hay ejemplos de contenidos curriculares en muchas de estas nuevas áreas de estudio. Sin embargo, los nuevos programas proceden a veces de un trasplante directo, y con frecuencia imperfecto, de sus precedentes occidentales y puede ocurrir que se introduzcan en el aula con un estilo didáctico empobrecedor, característico del régimen de partido único. Por lo tanto, un cambio de currículo no es necesariamente la solución del problema.

Por otra parte, hay muchos ejemplos de buenos precedentes en los que los nuevos currículos se elaboran especialmente para los alumnos de la región de Europa y Asia Central, y con métodos modernos al servicio de los nuevos principios pedagógicos. Un ejemplo es el currículo de economía elaborado en colaboración por el SLO (la organización danesa para el currículo nacional) y la Universidad Estatal de Pedagogía de Moscú. En él se explica la naturaleza de la economía, y cómo los diversos aspectos de la economía difieren según el papel y la función de cada uno. Hay capítulos que obligan a los alumnos a considerar la economía desde distintos puntos de vista: el de un ciudadano corriente, o un propietario de fincas, un productor, un consumidor, un participante en un mercado financiero, un asegurador y, por último, un cabeza de familia con un presupuesto ajustado (Levitsky y van den Broek, 1995).

La educación cívica, los estudios sociales y la historia. El mayor reto educativo en la región de Europa y Asia Central, y el que más implicaciones tiene fuera de ella, es sin duda el de la educación cívica, los estudios sociales y la historia. Ello se

debe básicamente a tres razones importantes. La primera es que, de las 20 naciones que constituyen la región, no hay ninguna que no sea plurilingüe, pluriétnica o plurirreligiosa.

La segunda es que, aunque la organización del sistema escolar no es igual en toda la región, la competencia para elaborar el currículo corresponde actualmente a muchas instancias locales. Ya no hay un único partido político que imponga las mismas materias y los mismos contenidos. Incluso donde hay un currículo nacional, como en la Federación de Rusia, su aplicación no es estándar. Los maestros en el aula tienen más libertad profesional para interpretarlo, organizar los contenidos y métodos a su manera e insistir donde sea necesario y dependen de las autoridades locales. ¿Cómo puede un país fijar unos niveles para toda la nación y al mismo tiempo fomentar el control local de currículo? Un buen método es el que se ha empleado en Hungría.

Los niveles de rendimiento en este país se inspiran en valores democráticos. Se han establecido pensando en dar la misma importancia a los intereses personales y a los comunitarios y en hacer que estos niveles nacionales que contienen las “áreas” fundamentales, necesarias para todos los ciudadanos, estén equilibrados con una considerable libertad en la elección curricular y pedagógica, lo que viene a apoyar la autonomía profesional e institucional. Los niveles nacionales de rendimiento ocupan menos de dos tercios del tiempo lectivo, dejando un tercio de libre disposición, según las preferencias locales en relación con los objetivos y el contenido. Los objetivos de rendimiento están organizados no por materias, sino por áreas más amplias, lo que permite a las escuelas seleccionar, fijar y agrupar el material de la manera que crean más eficaz. Tampoco determinan los objetivos por cursos, sino por etapas, que hay que haber cumplido al acabar los cursos 6º y 10º. Los maestros tienen que conocer los materiales didácticos y elegir entre una gran variedad de ellos, producidos por empresas privadas. Todo ello obliga a un mayor nivel de profesionalidad por parte de los maestros que cuando todos los materiales se decidían y enviaban por la autoridad central (Hungría, Ministerio de Cultura y Educación, 1996).

La tercera razón es que las diferencias étnicas, lingüísticas, raciales, nacionales y religiosas tienen en la región de Europa y Asia Central unas características distintas que en otras partes del mundo. No está claro, desde un punto de vista lingüístico, qué se entiende por “nacionalidad” y qué por “etnicidad”. Hasta 1997, por ejemplo, los ciudadanos rusos llevaban un carné de identidad (un pasaporte interior) en el que figuraba su “nacionalidad”: buriato, judío, alemán, kazako, ruso, etc. Todos eran “ciudadanos rusos” pero con diferentes “nacionalidades”.

Además, muchos episodios históricos étnicos y religiosos son desagradables debido a la tradición política especialmente dura de la región. Existen resentimientos en los antiguos países de partido único, que en general no tienen paralelo en Occidente, y que dan lugar a complicaciones en la educación (Broxup y Bennigsen, 1983, Broxup, 1992, 1994; Anweiler, 1992; Rywkin, 1990; Kirkwood, 1991; Karavetz, 1978; Shadrikov, 1993; Wheeler, 1962; Shorish, 1991, 1984).

En los antiguos Estados de partido único, las minorías estaban obligadas en muchos casos a cambiar de residencia por razones políticas. Los que hablaban ale-

mán fueron enviados a Siberia, lejos del frente de la guerra y los que hablaban coreano, a Asia Central. Los judíos, cosacos, tártaros, buriatos, polacos, georgianos, y otros muchos, fueron enviados a territorios lejanos y desconocidos. Hasta ahora, estos pueblos desplazados no tenían verdadera voz ni voto en lo referente al currículo que deseaban enseñar a los jóvenes. Actualmente, en general, tienen voz y voto. Y lo que es más importante, apenas hay tradición institucional de procedimientos democráticos, como los consejos escolares locales, para poner limitaciones. Enmendar “viejos errores” por medio del currículo es una de las primeras demandas de las autoridades étnicas locales. Habida cuenta de su historia de persecuciones en tantos sitios y desde tantos frentes, no es de extrañar que la primera tentación para las autoridades étnicas sea enmendar los errores pasados a través del currículo en las escuelas públicas, lo que a su vez da origen a nuevos problemas.

Como no existe tradición de consultas sobre cuestiones relacionadas con el currículo y sí existe una larga tradición de imposición forzosa del currículo, es natural que los currículos nuevos, elaborados localmente, puedan exacerbar tensiones más que reducirlas. Un ejemplo de esto es el de Bosnia y Herzegovina, donde el currículo se diseñó (dentro del mismo país) por diferentes autoridades étnicas sin ninguna obligación de consenso.

Además, en los relatos de historia recogidos en los libros de texto, los prejuicios étnicos y el odio son evidentes. En un capítulo de un libro bosnio titulado “Genocidio y limpieza étnica” se puede leer:

Los serbios montenegrinos cometieron horribles crímenes contra las poblaciones no serbias de Bosnia y Herzegovina y los *chetnik* nacionales fueron destinados a crear un área étnicamente limpia en la que sólo pudiera vivir el pueblo serbio. Para llevar esta monstruosa idea a la práctica, planearon matar o expulsar a cientos de miles de bosnios y croatas. Tenían a su disposición todo el equipamiento técnico y el armamento de la antigua JNA [...] Los criminales empezaron a llevar a cabo sus planes con la mayor crueldad. El horror recorrió pueblos y ciudades. Saqueos, violaciones y matanzas [...] gritos y alaridos de la gente que estaba sufriendo los horribles suplicios que sufrió el pueblo bosnio [...]. Europa y el resto del mundo no hicieron nada para impedir que los criminales destruyeran y masacraran a gente inocente (Heyneman, 2000, de próxima aparición).

La reflexión de si este texto es adecuado o no, no tiene nada que ver con que los hechos narrados ocurrieran en la realidad, son dos cuestiones independientes. La escuela pública trata de conseguir de los futuros ciudadanos una conducta deseable. Por lo tanto, los ciudadanos de todos los grupos étnicos deben sentirse cómodos con el contenido del currículo de la escuela pública. Si uno o más grupos no se sienten cómodos, el sistema escolar está fallando. Este fragmento de un libro bosnio es un ejemplo de ello. Bosnia necesita una política de libros de texto con discernimiento para aprobar los libros que van a usarse en todas las escuelas, de manera que no agudicen los problemas para relacionarse con sus vecinos.

El dilema de la educación central. En la región de Europa y Asia Central hay dos principios alternativos, igualmente legítimos, que entran en conflicto uno con

otro. Uno es la demanda de identidad nacional por parte de las 27 naciones. El problema es dónde trazar la línea de separación entre la necesidad de una cultura nacional y los derechos de las minorías locales. ¿Estarán los intereses de las minorías mejor protegidos en un país independiente como Kazakstán de lo que lo estaban cuando este país formaba parte de la URSS? Esta pregunta no se refiere sólo a Kazakstán, sino a toda la región de Europa y Asia Central en distintos grados.

La otra parte del problema es la referente a los derechos de la mayoría o de la comunidad nacional. Sus intereses educativos no son menos apremiantes: los kazakos de Kazakstán; los letones de Letonia; los rumanos de Rumanía, etc. ¿Hay que proteger a la comunidad nacional de las versiones históricas extremistas que aparecen en los currículos elaborados por las minorías? ¿Qué derechos tiene la comunidad nacional en lo referente al compromiso y la dignidad histórica que las minorías de su propio país atribuyen a su cultura nacional? ¿Qué protección tiene la comunidad nacional ante la posibilidad de que una comunidad minoritaria dentro del mismo país fomente la lealtad a otra nación en la que su grupo étnico sea más abundante? El problema de la educación cívica tiene muchos orígenes y por lo tanto debe contar con múltiples soluciones. No todas las soluciones se pueden poner bajo el epígrafe “derechos de las minorías”. Ninguna de estas convenciones soluciona la otra cara de la cuestión.

Por otra parte, la comunidad profesional de educadores ha tomado recientemente algunas iniciativas para establecer una serie de modelos internacionales de educación cívica. Éstos inciden directamente en la necesidad de compromiso. En lugar de intentar fijar los derechos y privilegios de las poblaciones minoritarias, pretenden establecer las obligaciones y responsabilidades de todas las poblaciones, ya sean mayorías o minorías.

Las directrices internacionales propuestas abarcan niveles de muchos tipos: niveles referentes al contenido del currículo (ofreciendo, por ejemplo, diferentes perspectivas históricas y distintas opiniones sobre su relevancia actual). Abarcan una serie de términos para identificar los distintos niveles de pensamiento crítico: ser capaz de identificar un concepto; describirlo; explicarlo; evaluar una postura sobre él; asumir y/o defender una postura. También abarcan una serie de niveles para la “participación” en la educación cívica: ser capaz de manejar un conflicto, llegar a un acuerdo, influir en los demás moderando las opiniones de algunos, etc. Por último, se proponen niveles de terminología empleada en educación cívica: sociedad civil, derechos constitucionales, opinión personal, obligaciones en tanto que ciudadanos, etc. El resultado de estos componentes supone un precedente internacional porque por primera vez se fija un nivel internacional de excelencia de currículo en educación cívica.

El objetivo de establecer un modelo profesional internacional es crear activamente una serie de principios en función de los cuales cada país y cada autoridad local responsable del currículo puede medir su propio currículo de educación cívica (Centro de Educación Cívica, 1994; CIVITAS, 1995; Heyneman, 1995*b*, 1995*c*, 2000). Si esta iniciativa tiene éxito, las autoridades nacionales de toda la región tendrán un parámetro profesional con el cual podrán exigir responsabilidades a las

autoridades locales encargadas del currículo. También es válido a la inversa: las autoridades encargadas del currículo local y de grupos minoritarios dispondrán de un baremo internacional gracias al cual podrán juzgar hasta qué punto las autoridades nacionales tienen una visión justa y equilibrada de la historia, los derechos civiles y las responsabilidades.

Conclusión

No sería justo llegar a la conclusión de que las escuelas, aun siendo eficaces, podrán evitar totalmente la tensión social o a crear ciudadanos responsables. Tampoco sería justo insinuar que un currículo, por bien elaborado que esté, será capaz de reducir los conflictos internacionales. Lo que sí es justo afirmar es que al final del siglo XX se está pidiendo a la escuela que cumpla más o menos la misma función que se le pedía a principios del siglo XVII.

Se le pide que haga de los jóvenes ciudadanos responsables, a veces en ambientes en los que los adultos o las instituciones públicas pueden no serlo. Se le pide que sea un lugar libre de prejuicios cuando la comunidad en general está llena de ellos. Y se le pide que cree sentimientos de igualdad cuando los propios sistemas escolares están viviendo situaciones de desigualdad.

¿Qué enseñanza podemos sacar de este panorama de la experiencia regional? ¿Habremos de llegar a la conclusión de que la labor de la escuela no ha de servir para nada? ¿De que tendrá un efecto marginal? La respuesta es negativa. No es justo llegar a la conclusión de que la escuela no está a la altura requerida. Por otro lado, ¿aumentarían las posibilidades de armonía civil si no hubiera escuelas? ¿Habría más probabilidades de que los ciudadanos fueran responsables? ¿Se entenderían mejor las exigencias económicas? Obviamente, la misión de la escuela es similar en todos los lugares del mundo, pero no idéntica. En la región de Europa y Asia Central, su misión consiste en preparar a una nueva generación para las responsabilidades democráticas e inculcar un sentimiento de nacionalidad superando la nacionalidad étnica. En África, es introducir a los ciudadanos de todos los orígenes étnicos en sus instituciones públicas y crear una expectativa común y razonada para el sector público. En América Latina es combatir las excesivas distorsiones de los propios sistemas escolares, inculcar el sentido de la eficacia en la responsabilidad local y comunitaria y llegar a un consenso sobre la conducta pública legítima. En Asia, la misión de la escuela es introducir los conceptos democráticos de responsabilidad y transparencia compatibles con la cultura regional. El hecho de que solamente un “tigre” asiático tenga un currículo en el que se define la “corrupción” indica que un reto regional importante es combatir el pecado de la omisión.

En general, las escuelas ofrecen a los jóvenes una experiencia en educación cívica necesaria pero insuficiente. Por otra parte, en ningún momento de la historia ha habido tanta demanda de conducta y actitudes cívicas. El futuro parece alentador para la eficacia de las escuelas. Los niveles internacionales para la educación cívica se están poniendo al día. Nuevas instituciones y organizaciones se están interesando por la educación cívica por razones de seguridad y diplomacia internacio-

nales. Y la propia UNESCO está en condiciones de ser apreciada por el mundo en razón de una de sus funciones primarias y únicas: la de fomentar y evaluar la eficacia de la educación cívica en todo el mundo.

En este artículo hemos tratado de discutir la idea de que la educación pública volverá a reflexionar sobre sus finalidades en el próximo siglo. Desde nuestro punto de vista, es claro que la función de fomentar el espíritu cívico, una de sus funciones primarias de la educación pública, seguirá siendo una de las más importantes y apreciadas en el futuro.

Referencias y bibliografía

- Albornoz, O. 1993. *Education and society in Latin America* [Educación y sociedad en América Latina]. Pittsburgh, Pennsylvania, University of Pittsburgh Press.
- Alexander, N. 1998. Building a new nation: promoting unity and accommodating diversity [La construcción de una nueva nación: fomentar la unidad y adaptarse a la diversidad]. En: Cross, M.; Mkwanazi-Twala, Z.; Klein, G., (comps.). *Dealing with diversity in South African education*. Kenwyn, Sudáfrica, Juta.
- Altbach, P. G.; Kelly, G. P. 1988. *Textbooks in the Third World: policy, content and context* [Los libros de texto en el Tercer Mundo: política, contenido y contexto]. Nueva York y Londres, Garland Publishing.
- Anweiler, O. 1992. Some historical aspects of educational change in the former Soviet Union [Algunos aspectos históricos del cambio educacional en la Antigua Unión Soviética]. En: Phillips, D.; Kaser, M., (comps.). *Oxford studies in comparative education* (Wallingford, Reino Unido), n° 2, págs. 29-39. (Número especial dedicado a la educación y el cambio económico en Europa Oriental y la antigua Unión Soviética.)
- Ayittey, G. B. N. 1998. Africa's failed renaissance [El renacimiento fallido de África]. *Civnet journal* (civnet.org/journal/journal.htm), vol. 2, n° 5 septiembre-octubre.
- Ban, T.; Cummings, R. 1999. Moral orientations of schoolchildren in the United States and Japan [Orientaciones morales de los escolares en los Estados Unidos y Japón]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 43, n° 1, febrero, págs. 86-110.
- Banco Mundial 1995. *Russia: education in the transition* [Rusia: la educación en la transición]. Washington, DC, Banco Mundial.
- Bass, C. 1998. *Education in Tibet: policy and practice since 1950* [La educación en el Tíbet: política y práctica desde 1950]. Londres, Tibet Information Network y Zed Books.
- Bosnia-Herzegovina, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 1994. *Poznavanje prirode i društva* [Naturaleza y sociedad]. Sarajevo.
- Braslavsky, C. 1993. Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional. En: Filmus, D., (comp.). *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires, TESIS.
- Bray, M.; Clarke, P.; Stephens, D. 1998. Education and nation building [La educación y la construcción de la nación]. En: Nwomonoh, J., (comp.). *Education and development in Africa: a contemporary survey*, págs. 257-272. San Francisco, Londres y Bethesda, International Scholars Publications.
- Brock, C.; Lawl, H. 1985. *Education in Latin America* [La educación en América Latina]. Londres, Croom Helm.

- Broxup, M. B., (comp.). 1992. *The North Caucasus barrier: the Russian advance toward the Muslim world* [La barrera del Cáucaso Norte: el avance ruso hacia el mundo musulmán]. Nueva York, St Martin's Press.
- . 1994. Islam and atheism in the North Caucasus [El Islam y el ateísmo en el Cáucaso Norte]. En: Jones, A., (comp.). *Education and society in the new Russia*. Armonk, Nueva York, M.E. Sharpe Publishers.
- Broxup, M. B.; Bennigsen, A. 1983. *The Islamic threat to the Soviet State* [La amenaza islámica al Estado soviético]. Nueva York, St Martin's Press.
- Carnoy, M.; Samoff, J. 1990. *Education and social transition in the Third World* [La educación y la transición social en el Tercer Mundo]. Princeton, Nueva Jersey, Princeton University Press.
- Centro de Educación Cívica. 1994. *National standards for civics and government* [Los modelos nacionales para la educación cívica y el gobierno]. Calabasas, California, Centro de Educación Cívica.
- CIVITAS. 1995. *Strengthening citizenship and civic education, East and West* [El fortalecimiento de la ciudadanía y la educación cívica, Este y Oeste]. Washington, DC, United States Information Agency.
- Covey, A., et al. 1997. *Pupil's perceptions of Europe* [Las percepciones de los alumnos acerca de Europa]. Londres, Cassell.
- Cremin, L. A. 1976. *Public education* [La educación pública]. Nueva York, Basic Books.
- Cross, M.; Mkwanzizi-Twala, Z. 1998. The dialectic of unity and diversity in education: its implications for a national curriculum in South Africa [La dialéctica de la unidad y la diversidad en la educación: sus implicaciones]. En: Cross, M.; Mkwanzizi-Twala, Z.; Klein, G., (comps.). *Dealing with diversity in South African education*. Kenwyn, Sudáfrica, Juta.
- Datta, A. 1984. *Education and society* [La educación y la sociedad]. Nueva York, St Martin's Press.
- De Young, A. J.; Suzhikova, B. De próxima aparición. Issues in post-Soviet secondary school reform: the case of Kazakstan [Los problemas de la reforma de la escuela secundaria postsoviética: el caso del Kazakstán]. *International journal of education reform* (Lancaster, Pennsylvania)
- De Young, A. J.; Valyayeva, G. 1997. Post-Soviet secondary school reform in Kazakhstan: the views of the 149 classroom teachers [La reforma de la escuela secundaria postsoviética en el Kazakstán: las opiniones de 149 profesores]. *Central Asia monitor* (Fair Haven, Vermont), vol. 3, págs. 22-34.
- De Young, A. J.; Nadirbekzy, B. 1996. Redefining schooling and communism in post-Soviet Kazakhstan [La nueva definición de la escuela y del comunismo en el Kazakstán postsoviético]. *Politics of education association yearbook* (Nueva York), págs. 71-78.
- Delors, J., et al. 1996. *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana/UNESCO.
- Edwards Risopatron, V.; Osorio Vargas, J. 1995. *La construcción de las políticas educativas en América Latina: educación para la democracia y modernidad crítica en Bolivia, Chile, México y Perú*. Lima, Perú, CEAAL.
- Eklof, B.; Dneprov E. 1993. *Democracy and the Russian school: the reform movement since 1984* [La democracia y la escuela rusa: el movimiento de reforma desde 1984]. Boulder, Colorado, Westview Press.
- Fagerlind, I.; Saha, L. J. 1989. *Education and national development* [La educación y el desarrollo nacional]. Oxford, Pergamon Press.

- Filgueira, C. H.; Marrero, A. 1995. El caso uruguayo. En: Puryear, J. M.; Brunner, J. J., (comps.). *Educación, equidad y competitividad económica en las Américas*. Washington, DC, OEA/OAS.
- Freer, D. 1998. Establishing priorities: the need for a common core curriculum [Fijar las prioridades: la necesidad de un currículo básico común]. En: Cross, M.; Mkwanazi-Twala, Z.; Klein, G., (comps.). *Dealing with diversity in South African education*. Kenwyn, Sudáfrica, Juta.
- Gandal, M.; Finn, C. E., Jr. 1992. Teaching democracy [Enseñar la democracia]. Washington, DC, United States Information Agency. (Freedom Papers.)
- Glenn, C. L. 1988. *The myth of the common school* [El mito de la escuela común]. Amherst, Massachusetts, University of Massachusetts Press.
- . 1995. Educational freedom in Eastern Europe [La libertad educativa en la Europa del Este]. Washington, DC, Cato Institute.
- Harber, C. 1997. *Education, democracy, and political development in Africa* [Educación, democracia y desarrollo político en África]. Brighton, Reino Unido, Sussex Academic Press.
- Hashim, R. 1996. *Educational dualism in Malaysia: implications for theory and practice* [El dualismo educativo en Malasia: implicaciones en la teoría y práctica]. Kuala Lumpur, Oxford University Press.
- Heyneman, S.P. 1990. Education on the world market [La educación en el mercado mundial]. *American school board journal* (Alexandria, Virginia), vol. 177, n° 3, marzo, págs. 28-29.
- . 1994. Issues of education finance and management in ECA and OECD countries [Los problemas de la financiación y administración de la educación en Europa y Asia Central y en la OCDE]. Washington, DC, Banco Mundial. (HRO documento de trabajo, n° 26.)
- . 1995a. Education in the Europe and Central Asia region: policies of adjustment and excellence [La educación en la región de Europa y Asia Central: políticas de ajuste y excelencia]. En: Mertens, F. J. H., (comp.). *Reflections on education in Russia*, págs. 23-53. Amersfoort, Países Bajos, Acco.
- . 1995b. Thoughts on social stabilization [Consideraciones sobre la estabilización social]. CIVITAS: 1995. Praga, CIVITAS.
- . 1995c. America's most precious export [La exportación más valiosa de América]. *American school board journal* (Alexandria, Virginia), marzo, págs. 23-26.
- . 1995d. Economía de la educación: frustraciones y potencialidades. *Perspectivas* (París), vol. XXV, n° 4, diciembre, págs. 559-583.
- . 1997a. Education and social stabilization in Russia [La educación y la estabilización social en Rusia]. *Compare* (Abingdon, Reino Unido), vol. 27, n° 1, págs. 5-8.
- . 1997b. El desarrollo económico y el comercio internacional en la reforma de la educación. *Perspectivas* (París), vol. XXVII, n° 4, diciembre, págs. 501-531.
- . 1997c. Russian vocational and technical education in the transition: tradition, adaptation, unresolved problems [La formación profesional y técnica en la transición: tradición, adaptación, problemas sin resolver]. *Institute for the Study of Russian Education newsletter* (Bloomington, Indiana), mayo, págs. 22-34.
- . 1997d. Educational choice in Eastern Europe and the former Soviet Union [La elección educativa en la Europa del Este y en la Antigua Unión Soviética]. *Education economics* (Abingdon, Reino Unido), vol. 5, n° 3, diciembre.

- . 1998. Transition from Party/State to open democracy: the role of education [La transición del partido único a la democracia: función de la educación]. *International journal of educational development* (Oxford, Reino Unido), vol. 18, n° 1, págs. 21-40.
- . 2000. From the Party/State to multi-ethnic democracy: education and social cohesion in the Europe and Central Asia region [Del partido único a la democracia multiétnica: la educación y la cohesión social en la región de Europa y Asia central]. *Educational evaluation and policy analysis* (Washington, DC). De próxima aparición
- Hoffer, E. 1958. *The true believer* [El verdadero creyente]. Nueva York, New American Library.
- Hungría, Ministerio de Cultura y Educación. 1996. *National core curriculum* [El currículo nacional básico]. Budapest, Ministerio de Cultura y Educación.
- Karavetz, N. 1978. Education of ethnic and national minorities in the USSR: a report on current developments [La educación de las minorías étnicas y nacionales en la URSS: informe sobre los desarrollos actuales]. *Comparative education* (Abingdon, Reino Unido), n° 10, págs. 193-200.
- Kerr, S. T. 1990. Will glasnost lead to perestroika? Directions of educational reform in the USSR [¿Desembocará la transparencia en la perestroika? Orientaciones de la reforma de la educación en la URSS]. *Educational researcher* (Washington, DC), 19 de octubre, págs. 26-31.
- . 1994. Diversification of Russian education [La diversificación de la educación en Rusia]. En: Jones, A., (comp.). *Education and society in the new Russia*. Armonk, Nueva York, M.E. Sharpe, págs. 27-47.
- Kirkwood, M. 1991. Glasnost: "The National Question" and Soviet language policy ["La cuestión nacional" y la política lingüística soviética]. *Soviet studies* (Oxford, Reino Unido), n° 43, págs. 61-81.
- Lemmer, E. 1998. Issues in language in education policy with specific reference to Namibia and Zimbabwe [Los problemas lingüísticos en la política educativa con referencias concretas a Namibia y Zimbabwe]. En: Nwomonoh, J., (comp.). *Education and development in Africa: a contemporary survey*. San Francisco, Londres y Bethesda, International Scholars Publications, págs. 303-319.
- Levitsky, M. L.; van den Broek, L. 1995. *Economics education: a core curriculum* [La educación en economía: currículo básico común]. La Haya. Enschede, Países Bajos, Bureau Cross y Educaplan.
- Maier, K. 1998. Africa's successful renaissance [El renacimiento de África]. *Civnet journal* (civnet.org/journal/journal.htm), vol. 2, n° 5, septiembre-octubre.
- McVeigh, B. 1998. *The nature of the Japanese State: rationality and rituality* [La naturaleza del Estado japonés: racionalidad y ritualidad]. Londres y Nueva York, Routledge.
- Minnis, J. R. 1998. Education, the State and civil society in Malawi [La educación, el Estado y la sociedad civil en Malawi]. En: Nwomonoh, J., (comp.). *Education and development in Africa: a contemporary survey*, págs. 273-285. San Francisco, Londres y Bethesda, International Scholars Publications.
- Mitter, W. 1996. Democracy and education in Central and Eastern Europe [La democracia y la educación en Europa central y oriental]. En: Oldenquist, A., (comp.). *Can democracy be taught?* Bloomington, Indiana, Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Mohan Trehan, V. 1993. *Education for national integration* [La educación al servicio de la integración nacional]. Nueva Delhi, Foundation for Amity and National Solidarity.

- Mukherjee, H.; Khairiah, A. 1988. The quest for national unity: language textbooks in Malaysia [La búsqueda de la unidad nacional: los manuales de lengua en Malasia]. En: Altbach, P. G.; Kelly, G. P., (comps.). *Textbooks in the Third World: policy, content and context*. Nueva York y Londres, Garland Publishing.
- Nissan, E. 1996. *Sri Lanka: a bitter harvest* [Sri Lanka: una amarga cosecha]. Londres, Minority Rights Report.
- Nkomo, M. 1998. Unity, diversity, reconciliation and the curriculum: musings on the thesis and the rejoinders [Unidad, diversidad, conciliación y currículo: reflexiones sobre la tesis y sus defensores]. En: Cross, M.; Mkwanazi-Twala, Z.; Klein, G., (comps.). *Dealing with diversity in South African education*. Kenwyn, Sudáfrica, Juta.
- Olcott, M. B. 1987. *The Kazaks* [Los kazakos]. Stanford, California, Hoover Institute Press.
- Postiglione, G. A., (comp.). 1999. *China's national minority education: culture, schooling, and development* [La educación de las minorías nacionales de China: cultura, escuela y desarrollo]. Nueva York y Londres, Falmer Press.
- Prucha, J. 1992. Trends in Czechoslovak education [Tendencias de la educación en Checoslovaquia]. En: Mitter, W.; Weiss, M.; Schaefer, V., (comps.). *Recent trends in East European education*. Frankfurt, Institute for International Education Research.
- Puiggrós, A. 1991. *América Latina: crisis y prospectiva de la educación*. Buenos Aires, Aique.
- . 1999. *Neoliberalism and education in the Americas* [El neoliberalismo y la educación en las Américas]. Boulder, Colorado, Westview Press.
- Puryear, J. M. 1994. *Thinking politics: intellectuals and democracy in Chile 1973-1988* [Reflexiones políticas: los intelectuales y la democracia en Chile]. Baltimore, Maryland, Johns Hopkins University Press.
- Puryear, J. M.; Brunner, J. J., (comps.). 1995. *Educación, equidad y competitividad económica en las Américas*. OEA/OAS.
- Rama, G.W., (comp.). 1980. *Educación y sociedad en América Latina y el Caribe*. Nueva York, UNICEF.
- Rywkin, M. 1990. *Moscow's Muslim challenge : Soviet Central Asia* [El reto musulmán de Moscú: Asia central Soviética]. Londres, M. E. Sharpe,
- Shadrikov, V. 1993. Ethnic cultural and national requirements in the education policy of the former Soviet Union [Las exigencias étnicas culturales y nacionales en la política educativa de la Antigua Unión Soviética]. En: Schleicher, K., (comp.). *Nationalism in education*, págs. 135-151. Berna, Peter Lang Publishers.
- Shorish, M. M. 1984. Planning by decree: Soviet language policy in Central Asia [El planeamiento por decreto: la política lingüística soviética en Asia Central]. *Language problems and language-planning* (Amsterdam, Países Bajos), vol. 8, n° 1, primavera, págs. 35-49.
- . 1991. The Uzbeks and Tajiks: conflict resolution and the Soviet experience [Los uzbekos y los tajiks: la resolución de conflictos y la experiencia soviética]. En: Dash, P. L., (comp.). *The Russian dilemma: the ethnic aftermath*, págs. 53-73. Cuttack, India, Prakashan Publishers.
- Singh, L. P. 1993. National integration [La integración nacional]. En: Trehan, V. M. *Education for national integration*, págs. 94-141. Nueva Delhi, Vimot Publishers.
- Soudien, C. 1998. The debate on equality and equity in South African education [El debate sobre la igualdad y la equidad en la educación de Sudáfrica]. En: Cross, M.; Mkwanazi-Twala, Z.; Klein, G., (comps.). *Dealing with diversity in South African education*. Kenwyn, Sudáfrica, Juta.

- Tenti Fanfani, E. 1993. Escuela y política: formación del ciudadano del año 2000. *En*: Filmus, D., (comp.). *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires, Tesis.
- Thomas, M. R. 1992. *Education's role in national development plans: ten country cases* [La función de la educación en los planes de desarrollo nacionales: estudio de diez países]. Nueva York, Westport y Londres, Praeger.
- Tibbits, F.; Torney-Purta, J. 1999. *Citizenship education in Latin America: preparing for the future* [La educación para la ciudadanía en América Latina: preparación para el futuro]. Washington, DC, Banco Interamericano de Desarrollo. (Monografía realizada para la División de Programas Sociales.)
- Torres, C. A.; Puiggros, A. 1997. *Latin American education: comparative perspectives* [La educación latinoamericana: perspectivas comparadas]. Boulder, Colorado, Westview Press.
- Villegas-Reimers, E. 1994. *Civic education in the school systems of Latin America and the Caribbean* [La educación cívica en los sistemas escolares de América Latina y el Caribe]. Washington, DC, United States Agency for International Development. (Working Papers, Education and Development.)
- Wheeler, G. 1962. Racial problems in Soviet Muslim Asia [Los problemas raciales en el Asia soviética musulmana]. Londres, Oxford University Press.
- Young Y. R. 1995. School as the epitome of the society: education and social change in Taiwan [La escuela como epítome de la sociedad: la educación y el cambio social en Taiwán]. *En*: Postiglione, G. A.; Lee, W., (comps.). *Social change and educational development: Mainland China, Taiwan, and Hong Kong*. Hong Kong, Centro de Estudios Asiáticos, Universidad de Hong Kong.

EL PROFESIONALISMO EN LA ENSEÑANZA

UNA PROFESION PARADOJICA:

LA DOCENCIA

AL COMENZAR EL SIGLO

Andy Hargreaves y Leslie N. K. Lo

Introducción

La docencia es una profesión paradójica. En realidad, hoy día es una profesión esencialmente paradójica. De todos los trabajos que son profesiones o aspiran a serlo, el de enseñar es el único sobre el que recae hoy la enorme responsabilidad de crear las aptitudes y capacidades humanas que permitirán a las sociedades sobrevivir y pros-

Versión original: inglés

Andy Hargreaves (Canadá - Reino Unido)

Director y profesor en el Centro Internacional para el Cambio Educativo del Instituto de Estudios sobre la Educación de Ontario, fundador y codirector de la red Actividad Profesional y Cultura de Enseñanza [Professional Actions and Cultures of Teaching: PACT], a la que hay que agradecer los artículos que integran este número. Su libro *Changing teachers, changing times* [Docentes en evolución, tiempos en evolución] obtuvo en 1995 el premio "Outstanding Writing Award", que concede la Asociación Americana de Facultades de Magisterio. Es además redactor jefe de *Journal of educational change* [Revista del cambio educativo], así como fundador y coeditor del *International handbook for educational change* [Manual internacional para el cambio educativo]. Entre sus obras recientes figuran *Teachers' professional lives* [La vida profesional de los docentes] (con Ivor Goodson), y *What's worth fighting for out there?* [¿Qué hay en el mundo por lo que merezca luchar?] (con Michael Fullan).

Leslie N. K. Lo (Hong Kong-China)

Director del Instituto de Investigación sobre Educación de Hong Kong y profesor del Departamento de Gestión y Política Educativas de la Universidad China de Hong Kong. Ha participado en diversos proyectos de investigación y desarrollo sobre temas que van desde la reforma educativa hasta la eficacia de las escuelas y la adecuación de los programas educativos en Hong Kong y China. Sus artículos sobre política y reforma educativas han aparecido en diversas revistas especializadas. Forma parte de los consejos editoriales de varias publicaciones científicas, y ha sido profesor invitado de quince instituciones chinas de educación superior. En su cargo de codirector internacional de la red PACT, trabaja con Brian Caldwell, de la Universidad de Melbourne.

perar en la era de la información. Incluso en los países en desarrollo, cuando no especialmente en ellos, se espera del cuerpo docente, más que de cualquier otro grupo, que construya comunidades de aprendizaje, dé origen a la sociedad del conocimiento y fortalezca la capacidad de innovación, la flexibilidad y la predisposición al cambio que tan necesarias resultan para prosperar económicamente en el siglo XXI.

Al mismo tiempo, el gasto público, la seguridad social y la educación figuran entre los primeros elementos de los que decide prescindir el Estado a la hora de aplicar los recortes que parecen imponer las sociedades de la información y las economías correspondientes. Cuando más se espera de ellos, los docentes cuentan con menos apoyo, respeto y margen para la creatividad, la flexibilidad y la innovación que nunca.

En otras palabras, los docentes se ven atrapados en un dilema: al mismo tiempo que se les atribuye la función de catalizadores básicos de la sociedad de la información, figuran entre las primeras víctimas que esa misma sociedad se cobra. Esta contradicción se traduce en problemas cotidianos para los propios profesores, y en dificultades de orden político para los que desean reformar y mejorar la docencia. En los artículos que hemos reunido para este *dossier* se examinan las paradojas que afectan a la situación presente y futura de la enseñanza, y se considera cuál podría o debería ser la nueva definición del quehacer profesional de los docentes en estos tiempos tan paradójicos, inciertos y vertiginosos.

Cada uno de los artículos explora las ideas subyacentes y las realidades del ejercicio de la docencia en la sociedad de la información y posmoderna de hoy. Ivor Goodson, por ejemplo, busca lo que él denomina una profesionalidad más anclada en los principios. Un desempeño profesional, sostiene, que no copie los modos clásicos del ejercicio del derecho o la medicina, que podrían llevar a los docentes a posturas interesadas y a distanciarse de los niños y las comunidades a cuyo servicio están, ni se aferre tampoco a la realidad hasta el punto de incapacitar a los profesores para entender el mundo exterior a la escuela y establecer conexiones con él. Brian Caldwell busca una posible “tercera vía” de la docencia, que pueda abrir de algún modo un camino que se sustraiga a la reciente rivalidad entre Mercado y Estado y logre trascenderla. ¿Seremos capaces de superar una situación en la que los profesores tienen un empleo seguro (aunque privado de independencia) en el sector público, o bien son empresarios independientes con contratos temporales que forjan su propia carrera profesional (pero también pueden llegar a privilegiarla en exceso)? Andy Hargreaves sugiere que, abriéndose más a los padres y a las comunidades e impulsando un nuevo movimiento social en pro del cambio educativo, los profesores cobrarían más confianza en su propia labor y conseguirían para ella mayor apoyo público y financiero. Leslie Lo, por su parte, se pregunta hasta qué punto la noción occidental del ejercicio de la docencia se corresponde con las tradiciones asiáticas de enseñanza que se aplican en Hong Kong y China continental.

Catalizadores y víctimas

Desde los inicios de la escolarización masiva, y con su generalización en el mundo, la educación pública ha debido asumir una y otra vez la expectativa de que puede sal-

var a la sociedad. De la escuela y los profesores se ha esperado que libren a los niños de la pobreza y la exclusión; que reconstruyan la nación después de una guerra; que hagan realidad la alfabetización universal como trampolín de la supervivencia económica; que preparen a trabajadores competentes, aun cuando escasee la demanda; que fomenten la tolerancia entre los niños en países donde los adultos se enfrentan por motivos étnicos o religiosos; que cultiven sentimientos democráticos en sociedades marcadas a fuego por el totalitarismo; que mantengan la competitividad económica de los países desarrollados y ayuden a conseguirla a los países en desarrollo; y, tal y como se declaraba en los *Objetivos de la educación para 2000* de los Estados Unidos: la preparación que los educadores dispensen a las generaciones del futuro debería eliminar la drogadicción, acabar con la violencia en la escuela y expiar todos los pecados de la generación actual.

Durante los treinta años que siguieron a la Segunda Guerra Mundial, las economías más potentes del mundo tendían a entender la educación como una inversión en capital humano y desarrollo científico y tecnológico, como un camino hacia el progreso (Halsey, Floyd y Anderson, 1961). La demografía galopante de lo que Eric Hobsbawm (1995) denomina “la edad de oro de la historia” provocó una mayor demanda de docentes y una corriente de optimismo en cuanto al poder de la educación, mientras la condición de profesional ganaba prestigio a medida que una joven generación de docentes iba adquiriendo suficiente poder negociador para conseguir mejoras salariales, ennoblecer la profesión con un nivel creciente de preparación y diplomas, obtener mayor reconocimiento y disfrutar – en ocasiones – de flexibilidad y discreción con respecto al ejercicio de su labor. Es lo que Hargreaves (2000, en prensa) denominó *la era del profesional autónomo*, cuando tantos profesores se beneficiaron del auge demográfico y económico y de la benevolencia de los gobiernos.

Muy otro, sin embargo, fue el legado que heredaron los países en desarrollo, con el agravante de gozar sólo de una minúscula parte de la riqueza mundial para hacerle frente. Las ayudas se destinaban esencialmente a crear y extender la enseñanza elemental o primaria básica y a introducir los rudimentos de alfabetización considerados indispensables para conseguir la independencia y el “despegue” económicos. Pero los recursos eran limitados, el número de alumnos por clase descomunal (como sigue sucediendo a menudo), las condiciones materiales muy precarias (en ocasiones con piedras para sentarse y la arena como pizarra), y la preparación y cualificaciones del profesorado bastante deficientes. En cuanto al nivel secundario, era privativo de pequeñas elites que solían aprender con los programas de los países coloniales, y con métodos que los alejaban de su experiencia vital y acababan distanciándolos de su propio pueblo (Willinsky, 1998). La enseñanza permanecía anclada en lo que Hargreaves (2000, en prensa) llamó *la era preprofesional*, impartida por profesores mal preparados y peor remunerados, provistos de un repertorio limitado de técnicas de enseñanza. El problema es que esas técnicas, aunque tal vez sirvieran para salir del paso en aquellas circunstancias, quedaron grabadas en la imaginación de profesores y usuarios como si fueran la única forma posible de enseñar.

La crisis petrolera de 1973 y el fracaso de la economía keynesiana pusieron fin a las tesis optimistas sobre la educación imperantes en muchas de las economías occidentales desarrolladas. De repente, la educación dejó de ser la solución para convertirse en el problema. Los Estados del bienestar empezaron a resquebrajarse, y con ellos, en economías lastradas por la deuda, cayeron los recursos destinados a la educación. Los países occidentales se replegaron sobre sí mismos. Muchos de ellos, ante la sombra de las economías asiáticas emergentes, perdieron la confianza. Entretanto, la curva demográfica había dado marcha atrás, la población estudiantil disminuía, los profesores perdían su atractivo en el mercado y su poder negociador, y el grueso del cuerpo docente en activo empezaba a envejecer.

En círculos universitarios se instaló una visión pesimista sobre el poder de la educación como agente del cambio social, lo que definía perfectamente el signo de los tiempos. Esgrimiendo grandes series de datos cuantitativos, Christopher Jencks (1972) sostenía que la educación había hecho muy poco para corregir las desigualdades sociales. Muchos empezaron a prestar oídos al discurso aparentemente profético de Basil Bernstein (1976), según el cual “la educación no puede compensar las carencias de la sociedad”, y Popkewitz (1998) declaró que la historia había depositado una y otra vez una fe injustificada en el papel de la escuela como redentora de la sociedad.

Antaño depositaria del optimismo social, la educación se convirtió en el chivo expiatorio de las culpas, la desesperanza y el pánico. En países con escasa tradición en la materia, los gobiernos trataron de vincular más estrechamente la enseñanza a las empresas, el mundo laboral, la ciencia y la tecnología. Se reorganizaron estructuras y se recortaron recursos, al tiempo que proliferaban las estrategias comerciales y de competencia entre escuelas. Con frecuencia se endureció el control de los currículos, que en algunos sitios llegó a vincularse explícitamente con la labor de reconstruir el orgullo nacional. Los cambios se generalizaron y aplicaron con una creciente sensación de urgencia. Sobre los docentes recaía la culpa de todos los males en opinión de todos: gobiernos, medios de comunicación e incluso las nuevas tablas de clasificación del rendimiento escolar, que recriminaban a los “peores” profesores (por lo general, los que ejercían en las comunidades más pobres).

Todo ello dio lugar a una enorme presión sobre el personal docente, cuya media de edad en muchos países de la OCDE se situaba, a principios de los años noventa, en la cuarentena avanzada (OCDE, 1998). Se multiplicaron los casos de agotamiento, problemas éticos y estrés (Dinham y Scott, 1997; Vanden Berghe y Huberman, 1999), incluso en países como Japón, donde los ciclos de reformas educativas habían comenzado más tarde (Fujita y Wang, 1997). En cuanto se dejaron sentir los efectos de la reforma y las reestructuraciones, muchos profesores empezaron a sentir atacada su profesionalidad (Jeffrey y Woods, 1996; Nias, 1991; Hargreaves y Goodson, 1996), tanto más cuanto que la burocracia resultante de la descentralización administrativa les imponía no sólo una carga adicional de trabajo, sino también nuevas reglas de trabajo y más desviaciones de lo que según ellos constituía el objetivo principal de su quehacer: enseñar a los niños (Hargreaves, 1994; Helsby, 1998).

El milagro económico de los “tigres asiáticos” (Hong Kong, Singapur, la República de Corea y Taiwán), acompañados en su camino por el sol naciente de Japón, indujo a los dirigentes occidentales a interpretar de forma excesivamente simplista la contribución de los sistemas educativos de esas sociedades a su éxito económico. Los resultados de exámenes internacionales de matemáticas y ciencias hicieron el resto, provocando la suficiente dosis de ansiedad pública y brindando a los gobiernos occidentales las municiones necesarias para acometer la reforma de sus sistemas educativos. Esos procesos condujeron a menudo a una mayor uniformización (lo que a su vez restaba peso, protagonismo y, sobre todo, reconocimiento a la labor profesional de los docentes, en un proceso que denominamos “desprofesionalización” de la docencia). Sin embargo, lo que en realidad necesitaban las incipientes economías de la información era un mayor grado de flexibilidad, como tuvieron que reconocer tardíamente los mismos dirigentes a raíz de las inesperadas crisis de las economías asiáticas y el hundimiento de sus monedas, entre mediados y finales de los noventa (Shimahara, 1997).

Mientras tanto, los recortes y las reestructuraciones de los sistemas educativos se revelaban tan útiles para solucionar o aliviar las desigualdades educativas y sociales como lo habría sido desplazar las hamacas de la cubierta para evitar el hundimiento del Titanic. Los índices de pobreza infantil aumentaron y se dispararon en el Reino Unido, en Estados Unidos y otros países (Castells, 1996). No había indicio alguno de que las medidas de reestructuración sirvieran para reducir la disparidad entre el nivel de aprendizaje en las escuelas de las comunidades ricas y las de las comunidades pobres (Wylie, 1994). Especialmente en el África subsahariana y en algunas partes de Sudamérica empezó a surgir lo que Castells (1998) denomina el Cuarto Mundo: un mundo de indigencia absoluta, marcado por una sucesión de hambrunas, epidemias y demás catástrofes ecológicas y por genocidios intertribales que germinaban en terreno abonado por las dictaduras políticas de la era postcolonial (apoyadas en general por Occidente), cuyos regímenes corruptos dividían a sus naciones, marginaban a sus pobres y secuestraban en beneficio propio buena parte de los fondos educativos o de otro tipo que los organismos de ayuda al desarrollo trataban de concederles. Si en los países industrializados el proyecto de desarrollar la profesionalidad de los docentes terminó en más de una decepción, en otras partes del mundo tal proyecto no pasó casi nunca de ser una quimera.

Ésta es la herencia del último cuarto del siglo XX, el dudoso legado educativo de la era industrial e imperial de la modernización que agoniza. Pero ahora, con nuevo siglo, de las cenizas del antiguo industrialismo surgen y toman forma una nueva economía y una nueva sociedad: la que Castells (1996) denomina *la sociedad de la información*. Y en esta sociedad se cifran las esperanzas de reconstrucción social y educativa a la que están dedicando grandes inversiones tanto los países desarrollados como en desarrollo. Huelga decir que las escuelas y el profesorado son elementos fundamentales de este objetivo central. Como señalaba Hargreaves (1994) en *Changing teachers, changing times* [Profesores que cambian, tiempos que cambian], la enseñanza está cambiando y debe cambiar en la era postmoderna de la información.

La elaboración, el desarrollo y la circulación por redes informáticas mundiales de información y productos electrónicos constituyen el fundamento y al mismo tiempo la fuerza motriz de la economía y la sociedad de la información.

En el modo de desarrollo industrial, la fuente principal de productividad reside en la introducción de nuevas fuentes de energía y en la capacidad de descentralizar su uso a lo largo de las cadenas de producción y distribución. En el nuevo modo de desarrollo de la información, la fuente de productividad radica en las tecnologías de creación de conocimiento, tratamiento de la información y comunicación simbólica. [...] Lo específico del modo de desarrollo informacional es la acción del conocimiento sobre sí mismo como fuente principal de productividad [...] en un círculo virtuoso de interacción. [...] El industrialismo está orientado al crecimiento económico, [...] a la obtención de un máximo de producción; el informacionalismo está orientado al desarrollo tecnológico [...] a la acumulación de conocimiento (Castells, 1996, págs. 16-17).

No es sólo que el conocimiento sea importante como fundamento de la técnica y el control científicos y tecnológicos, como imaginó Daniel Bell (1973) en su obra clásica *The coming of post-industrial society* [La llegada de la sociedad postindustrial]: en la sociedad de la información, dinámica y autocreadora, el conocimiento es un recurso flexible y fluido, en continuo crecimiento y movimiento. Lejos de tratarse de un mero soporte para el trabajo y la producción, el conocimiento es la forma esencial de trabajo y producción. Estos nuevos modos de generar, tratar y difundir el conocimiento son fundamentales en lo que muchos expertos llaman ahora la sociedad del aprendizaje o sociedad del conocimiento. Y la función de la educación y la enseñanza en esa sociedad resulta sencillamente vital.

Robert Reich (1992), ex Ministro de Trabajo del Presidente Clinton, predijo que los nuevos artífices e impulsores de la sociedad del conocimiento serían los “analistas simbólicos”, capaces de reconocer y resolver problemas, pensar estratégicamente y comunicarse y trabajar con otras personas de manera eficaz. Esos analistas simbólicos, afirmaba Reich, necesitan formas de enseñanza que los preparen especialmente para trabajar con abstracciones simbólicas, pensar en términos de sistemas (comprender las interacciones entre la parte y el todo, entre la causa y el efecto), actuar con creatividad y afán de experimentación y trabajar en equipo (págs. 229-233). Al ser incapaces de dotar de tales aptitudes a muchos de los alumnos, especialmente los menos aventajados, la escuela y los docentes, decía Reich, han prestado un flaco servicio a los estudiantes y a la sociedad en general.

Manuel Castells, consultor para “Think Tanks” [grupos de expertos] de alto nivel sobre temas relativos a la reforma social en Europa Oriental y los países en desarrollo, afirma que subirse al tren de la sociedad de la información es tanto o más prioritario para los países en desarrollo. En el curso del último decenio aproximadamente, señala Castells, los países más marginados de la economía de la información, o los que se han incorporado con más retraso a las tecnologías de la información, han registrado el peor comportamiento económico. No invertir en tecnologías de la información y privar de su uso (con lo que ello supone de libre circulación de

la información) a la sociedad civil, restringiendo el acceso únicamente a los sectores militares, fue, en efecto, una de las principales causas del hundimiento del comunismo soviético. La sociedad de la información, como demuestra Castells, marginará cada vez más a las naciones que no participen en ella. De nuevo, el papel de los docentes se revela fundamental para el desarrollo de la sociedad de la información a escala planetaria.

La educación es la cualidad básica del trabajo; los nuevos productores del capitalismo de la información son los generadores de conocimiento y procesadores de información cuya contribución resulta más valiosa para la empresa, la región y la economía nacional (Castells, 1998, pág. 345).

Por tanto, como catalizadores de una sociedad de la información digna de tal nombre, los docentes deben ser capaces de crear un tipo especial de ejercicio profesional: un nuevo modo de ejercer la docencia gracias al cual puedan aprender a enseñar de manera distinta a como ellos aprendieron (Talbert y McLaughlin, 1994); que les permita elaborar técnicas de enseñanza en las aulas capaces de ofrecer a un analista simbólico los útiles necesarios para cubrir sus nuevos objetivos de aprendizaje; que les permita también seguir un proceso de aprendizaje capaz de hacerles progresar a partir de su formación inicial; que los estimule a trabajar eficazmente con otros profesores y aprender de ellos, en la propia escuela o en cualquier otro lugar; que los lleve a ver en los padres y las comunidades una posible fuente de enseñanzas y apoyo y no una serie de obstáculos; y que les permita convertirse en sus propios agentes de cambio, competentes y capaces de responder con rapidez y eficacia a los cambios sociales y educacionales que no cesan de producirse a su alrededor. Éstas son algunas de las orientaciones que ha de tener en cuenta la nueva labor docente.

Al mismo tiempo, se espera de los educadores que por medio de su ejercicio profesional atenúen los peores efectos de la nueva sociedad de la información: la desigualdad creciente entre ricos y pobres; la inmersión de los jóvenes en la cultura de la “virtualidad real” (Castells, 1997); la tendencia individual al consumo de estilos de vida de carácter global, reñida con la construcción colectiva de una sociedad al servicio del bien común (Touraine, 1995); y los riesgos de conflicto y violencia ligados a la diversidad cultural y las actitudes defensivas a que dan lugar las rivalidades étnicas, religiosas o nacionalistas.

El nuevo ejercicio de la docencia engloba, por lo tanto, componentes no sólo de tipo técnico e intelectual, sino también social y afectivo, entre otros, crear vínculos afectivos con y entre los niños y sentar los cimientos de la empatía, la tolerancia y el interés por el bien común (Hargreaves, 1998). Por supuesto, el amor por los niños ha sido siempre una de las cualidades más destacadas de ese profesor que todos hemos tenido dentro alguna vez y cuyo recuerdo nunca nos abandona. Pero ahora se exige de los docentes más incluso de lo que Albert Camus – en *El primer hombre* – atribuía al que fue su profesor durante su mísera infancia argelina: un hombre cuyo método “consistía en mantener un estricto control de la disciplina en clase y convertir a la vez su enseñanza en algo alegre y entretenido, capaz de sub-

yugar hasta a las moscas” (Camus, 1994, pág. 112). No basta ya con el afecto que las maestras de primaria han venido ofreciendo a sus alumnos durante decenios, o con el vínculo afectivo, paternal o maternal, que los docentes japoneses establecen con sus estudiantes (Shimizu, 1992). No en vano el afecto, entendido en este sentido estricto, puede convertirse en una trampa para los niños de origen humilde, colocándolos en una situación de dependencia afectiva que, pese a guarecerlos de la pobreza, no les proporcione las aptitudes y valores que les darían la oportunidad de escapar de ella. Cuanto más diversos y necesitados de atención se encuentran los alumnos, más conviene ofrecer un tipo de afecto sin afán de control, atento a las variadas culturas presentes en clase, integrador de las ideas, percepciones y necesidades de aprendizaje propias de cada alumno y dispuesto no tanto a contentar a las familias y comunidades de las que proceden los alumnos en su búsqueda de un mayor nivel de instrucción como a buscar su implicación en el proceso. Ésta es la misión social y afectiva implícita hoy en día en el ejercicio de la docencia.

Aunque es evidente que la educación no puede acabar con las desigualdades económicas o compensar del todo las carencias de la sociedad, autores de todas las tendencias políticas señalan la creciente importancia estratégica de su intervención para estimular y mejorar los efectos de la nueva sociedad de la información. Anthony Giddens, gran “gurú” del Primer Ministro británico Tony Blair, reitera que hoy en día resultan esenciales “una educación y formación de mejor calidad, especialmente cuando sus destinatarios son los grupos más pobres”. “Hoy, para el Gobierno, prosigue Giddens, es imperativo invertir en educación y poner así la primera piedra de una redistribución de oportunidades” (Giddens, 1998, pág. 109).

Sin embargo, ahí reside justamente el dilema. Los profesores y las escuelas, catalizadores del cambio en la sociedad de la información, son también sus víctimas: víctimas de la fragilización de la red de seguridad que ofrece el Estado de bienestar; víctimas de los recortes del gasto público destinado a servir el bien común; víctimas de las familias de los alumnos atrapadas en el siniestro social; víctimas del desinterés generalizado por la vida pública. En muchos sentidos, las fuerzas de la desprofesionalización antes citadas – apoyo menguante, paga exigua, escasas oportunidades de aprender de los colegas, sobrecarga de trabajo y uniformización – no han dejado de intensificarse para los profesores: se les niega o retira el apoyo mínimo que necesitan para alcanzar los objetivos y satisfacer las demandas de la sociedad de la información, entorpeciendo sus esfuerzos por avanzar significativamente en su búsqueda de eficacia y profesionalidad. Los profesores de muchas economías en desarrollo, por ejemplo, necesitan dos o tres empleos sólo para poder simplemente llegar a fin de mes, lo que elimina virtualmente toda posibilidad de intentar aprender de la experiencia profesional de otros colegas. Ésta es la paradoja fundamental que afecta en la actualidad al ejercicio de la docencia.

Pese a todo, en el sombrío horizonte de la educación no dejan de brillar algunas luces que alumbran el futuro del rendimiento estudiantil o de la labor docente. Muchos gobiernos están hoy firmemente comprometidos en la mejora de la educación. Bill Clinton, sin ir más lejos, ha merecido el calificativo de “Presidente de la educación”, y las tres prioridades que se fijó el Gobierno de Tony Blair eran: “¡edu-

cación, educación y educación!” Los esfuerzos encaminados a la reducción de la deuda están creando oportunidades para reinvertir en políticas sociales, entre otras la educación (siempre que sea posible anteponer el interés colectivo a los beneficios privados de la reducción de impuestos).

La población docente también está cambiando en muchos países, con la creciente incorporación de profesores jóvenes más flexibles y dinámicos. Al mismo tiempo, las crisis de contratación derivadas de este cambio demográfico permiten augurar un clima de mayor generosidad pública y política para con los profesores y su desempeño profesional. La reconstrucción de la economía de los “tigres asiáticos”, por su parte, orientada no sólo a la aplicación de conocimientos sino también a su creación, está estimulando movimientos que abogan por una mayor flexibilidad en Japón, métodos de “aprendizaje placentero” en Hong Kong o la creación de “escuelas inteligentes para una sociedad del aprendizaje” en Singapur. Se está modificando así el tipo de aptitudes y la sutilidad que estas sociedades requieren de sus docentes.

En el fragor de esos cambios, uno de los frutos de la descentralización y la creciente autonomización de la gestión de las escuelas ha sido promover los procesos de perfeccionamiento de cada escuela por su cuenta y, con ello, un cuerpo de conocimientos de investigación cada vez más sólido y extendido acerca de los complejos métodos de enseñanza y los niveles de apoyo a esa labor necesarios para crear escuelas que den resultados excelentes. Newmann y Wehlage (1995), por ejemplo, han demostrado que el éxito de un buen proceso de perfeccionamiento, capaz de marcar la diferencia en cuanto al rendimiento escolar de los alumnos, requiere que los esfuerzos por mejorar se centren claramente en la enseñanza y el aprendizaje, que el profesorado trabaje dentro de un colectivo profesional fuerte, que la escuela establezca vínculos eficaces con la comunidad que constituye su entorno para que ésta respalde sus esfuerzos, y que los profesores estén dispuestos a asumir la responsabilidad de analizar los resultados de los alumnos, responsabilizarse de ellos y actuar en consecuencia (Hargreaves y Fullan, 1998).

En los próximos años, si se puede contar con el tipo de apoyo público que Andy Hargreaves reclama en su artículo, se abrirán oportunidades reales para atajar las fuerzas que llevan a la desprofesionalización de la enseñanza, y para que los docentes puedan ejercer – y desarrollar por sí mismos – el nuevo tipo de labor profesional que tan necesario resulta en la sociedad de la información. Los artículos aquí reunidos exploran los dilemas y la lucha de los docentes y otros profesionales a la hora de forjar este nuevo tipo de ejercicio profesional en circunstancias y medios distintos.

Actividad profesional y culturas de enseñanza

Todos estos artículos son fruto de muchos años de investigación y reflexión realizadas, con una sola excepción, en el marco de una red de destacados investigadores de nueve países y regiones de todo el mundo (comprendidos los firmantes de este número). Dicha red se denomina Professional Actions and Cultures of Teaching (PACT) y nació en 1992 bajo el impulso y la dirección de Andy Hargreaves e Ivor Goodson, con el propósito de que investigadores experimentados que trabajaban

en distintos países, empleaban metodologías distintas y procedían de distintas corrientes teóricas pudieran poner en común sus resultados, reflexiones y experiencia investigadora para crear un cuerpo de conocimiento colectivo sobre el ejercicio profesional de la docencia. Esta base epistemológica debía servir para poner en práctica y hacer progresar en nuevos frentes el bagaje intelectual de la comunidad educativa. La participación en ese grupo impulsó nuevos proyectos, por ejemplo, sobre las emociones en el ejercicio de la docencia, las cualidades y tradiciones especiales de la docencia participativa en Japón o el paisaje en transformación de la labor de los profesores en Escandinavia, proyectos que sirvieron para profundizar en el conocimiento de diversos aspectos de la labor docente.

La red PACT nació ante todo como un colectivo profesional e intelectual al servicio de sus integrantes. AL igual que el quehacer docente, la investigación y la calidad del trabajo de los investigadores salen ganando con la participación en estructuras colectivas de profesionales gracias al apoyo que en ellas se obtiene. La colaboración, el debate y el trabajo desde distintas tradiciones culturales e intelectuales sirven, en efecto, para mejorar la calidad del trabajo de la profesión en su conjunto. Esta labor está representada en la presente edición de *Perspectivas*, así como en otras publicaciones colectivas (véase Goodson y Hargreaves, 1996; Hargreaves y Evans, 1997).

Como espacio de intercambio profesional e intelectual, la red PACT ha intentado siempre ir más allá de los debates esotéricos entre intelectuales aislados en su torre de marfil. Muchas de sus reuniones se han organizado conjuntamente con conferencias nacionales. La red ha creado asimismo publicaciones asociadas que aspiran a interesar a todos los profesionales de la enseñanza. Las reuniones mencionadas se han celebrado en regiones y países tan diversos como Norteamérica, el Reino Unido, Noruega o Hong Kong. Uno de sus objetivos fundamentales ha sido relacionarse y comunicarse con todos los sectores profesionales de la educación, con la idea no sólo de investigar y aprender sobre el estado actual de la profesión docente, sino también de colaborar con responsables públicos y profesionales de todo tipo para ayudarlos a reinventar el futuro. La labor de la red PACT ha gozado a menudo del apoyo de diversas organizaciones, a las que quisiéramos expresar aquí nuestro agradecimiento. Son las siguientes: la Federación de Maestros de Escuela Pública de Ontario (ahora Federación de Maestros de Primaria de Ontario) y el Consejo de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá; la Asociación de Maestros y Profesores, la Asociación Nacional de Directores de Escuela, el Instituto Roehampton de Educación y el Suplemento de Educación de *The Times* del Reino Unido; el Consejo Nórdico de Investigación en Educación y la Universidad de Oslo en Escandinavia; y la Universidad China de Hong Kong en Asia.

Bajo la égida de sus nuevos directores, Leslie Lo y Brian Caldwell, por medio de *Perspectivas*, la influyente publicación de la UNESCO, y de otros canales que se enumeran en su sitio Web, la red PACT espera dar a conocer su labor a la comunidad educativa internacional que está pugnando por redefinir – y en ocasiones construir por primera vez – un nuevo tipo de ejercicio profesional de la docencia, realmente adaptado y preparado para responder a los problemas y las necesidades del nuevo siglo.

Los artículos

Aparte de la contribución de Rosa María Torres, todos los artículos que integran este número de *Perspectivas* fueron presentados durante una conferencia internacional que la red PACT organizó en colaboración con el Instituto de Investigación sobre Educación de Hong Kong y la Facultad de Educación de la Universidad China de Hong Kong. Celebrada en enero de 1999 en el campus de la Universidad China de Hong Kong, bajo el título “Nuevo ejercicio profesional de la docencia: formación y desarrollo del profesorado en un mundo en evolución”, la conferencia pretendía ofrecer un espacio de diálogo internacional sobre las orientaciones futuras que habrían de seguir la formación y el desarrollo del personal docente. A los seis ponentes principales se sumaron estudiosos y profesionales de Australia, Canadá, China continental, Estados Unidos, Filipinas, Hong Kong, Israel, Noruega, Reino Unido, Singapur, Suecia, Tailandia y Taiwán. Aparte de una sesión de debate con altos funcionarios de educación de Hong Kong, los tres días de trabajo de la conferencia se organizaron en torno a siete subtemas: desarrollo del profesorado; formación del profesorado; dirección de la educación; una cultura de enseñanza; la labor de los profesores; desarrollo del personal; y política educativa. Las ponencias presentadas por los oradores principales e invitados ponen de manifiesto una paradoja subyacente, claramente perceptible en muchos aspectos de la vida y el trabajo de los docentes. Al mismo tiempo, reconociendo el carácter paradójico de la docencia, somos perfectamente conscientes de que los numerosos debates que tuvieron lugar en tan fructífera reunión podrían haber suscitado otros muchos temas igualmente pertinentes.

Ilustra la paradoja que se da en la vida profesional de los docentes la existencia simultánea de dos tendencias a primera vista contradictorias en la evolución de la profesión: por un lado, la tendencia a la uniformización de la enseñanza y a cierta aversión por la profesionalización de los docentes; y por el otro, la tendencia a una mayor calidad y profesionalidad del ejercicio docente. Como señala Ivor Goodson, la tendencia a la uniformización y la desprofesionalización ha creado las condiciones propicias para que mejore la calidad de la enseñanza y aparezca un nuevo tipo de ejercicio profesional. Cuando la profesionalización consiste simplemente en defender los intereses materiales y morales de los docentes como colectivo de empleados, es patente la necesidad de que el propio personal docente defina su quehacer profesional y las características propias de su profesión. Ya no cabe dejar en manos de investigadores universitarios la tarea de elaborar y clarificar para los profesores una base epistemológica de la enseñanza, ni en manos de los profesionales la de definir el ejercicio y el carácter de la profesión docente a partir únicamente del saber práctico. La gestación del nuevo tipo de ejercicio docente ha de apoyarse en principios éticos y morales claramente consensuados, que otorguen un lugar central a las cuestiones afectivas, y en ejemplos prácticos de la cultura de colaboración que los profesores deben tener por objetivo. Se trata de lo que Goodson denomina una “profesionalidad anclada en los principios”.

Hay otros fenómenos que ilustran la paradoja que vive hoy la profesión, como los que llevan a los docentes a temer por la degradación de su labor profesional a causa de las iniciativas orientadas a crear sistemas escolares de “clase mundial”. El hecho de que numerosos países se hayan embarcado en programas de reforma encaminados a crear escuelas de “clase mundial” refleja una preocupación creciente por el nivel de rendimiento de los alumnos y por su competencia y capacidad para incorporarse a procesos de aprendizaje permanente. Brian Caldwell señala que, pese a los obvios obstáculos que se le oponen, se está gestando un nuevo significado del trabajo docente. A partir de hallazgos e informes sobre buenas prácticas en materia de alfabetización, matemáticas, uso de tecnologías de la información y la comunicación y adquisición de capacidad para la “inteligencia reflexiva”, está cuajando la imagen de un nuevo ejercicio profesional de la docencia. Resulta claro que los docentes de hoy pueden desarrollar los atributos propios de su profesión sin necesidad de renunciar a los principios tradicionales de la profesionalidad. En la sociedad actual del conocimiento, que ofrece oportunidades de aprendizaje permanente y global, los profesores pueden nutrirse del saber de los mejores cerebros y emprender iniciativas conjuntas con colaboradores tanto internos como externos a sus escuelas. Está surgiendo un nuevo tipo de labor docente que trae aparejado un cambio significativo del papel y la labor de los profesores. Partiendo de la observación de la actividad profesional de los médicos, Caldwell aconseja el trabajo en equipo, la creación de redes, la responsabilidad, el compromiso, la capacidad de hacer uso de la información y el aprendizaje permanente. En el panorama inestable del mundo educativo, el nuevo ejercicio de la docencia debe tener en cuenta la dinámica de la escolarización en la sociedad del conocimiento a la manera *gestáltica*, esto es, considerándola como un todo.

Las relaciones y la interacción de los docentes con los padres, supuestos colaboradores en el proceso de educación de los alumnos, ponen de relieve otra clara paradoja de la labor del profesorado. Como apunta Andy Hargreaves, la realidad casi general de las relaciones entre padres y docentes está marcada por la ansiedad, las tensiones y los malentendidos. La relatividad de las cuestiones de número y escala hace que unos y otros alberguen expectativas muy dispares con respecto a lo que significa enseñar y aprender en la escuela y a lo que deben ser sus relaciones recíprocas. Los términos de la relación entre padres y profesores han ido cambiando con el tiempo. Antaño, la colaboración silenciosa de los padres consistía básicamente en mantenerse a respetuosa distancia de los maestros y prestar el apoyo necesario en casa. Las nuevas circunstancias vitales del alumnado, con presencia de distintas formas y estructuras familiares y culturales, obligan a una colaboración entre padres y profesores basada en el aprendizaje y el apoyo mutuos. Tanto unos como otros necesitan establecer relaciones de carácter más abierto, interactivo e integrador. En la búsqueda de una nueva forma de entender su profesión, los docentes deben recordar que saldrían ganando si se aliaran con los padres para generar un gran movimiento social encaminado a transformar los valores e instituciones de la sociedad en favor de la educación pública. La construcción de una “profesionalidad anclada en los principios”, afirma Hargreaves, exige que escuelas y profesores se abran a

los padres y al gran público. Sólo cuando el aprendizaje sea un proceso realmente bidireccional, podrán las comunidades “generar la capacidad, la confianza, el compromiso y el respaldo a los docentes y a la docencia de los que dependerá el porvenir de su quehacer profesional en la era postmoderna”.

Otra de las paradojas que afectan a la profesión docente es la incapacidad de los programas de formación del profesorado para responder eficazmente a los profundos cambios que están experimentando las escuelas y la enseñanza en muchas sociedades. Como apunta Miriam Ben-Peretz, los cambios en la enseñanza que con tanto anhelo se persiguen no serán viables ni ejercerán efectos profundos si no van acompañados por la reforma correspondiente de los programas de formación del profesorado. No en vano los cambios educativos que se están gestando van a modificar a su vez la concepción y el ejercicio de la profesión por parte de los docentes. La transformación de nuestro modo de entender el aprendizaje y la enseñanza, la modificación de los currículos, la integración de asignaturas, la evolución de la naturaleza de la actividad docente y del papel de la tecnología en la enseñanza constituyen otros tantos temas de importancia que los programas de formación del profesorado deben abordar. Para que las iniciativas actuales se abran camino hasta las aulas, es preciso incorporar al proceso de reforma nuevos modelos de formación del profesorado. Según Ben-Peretz, ese proceso de transformación ha de basarse en los principios de factibilidad, integración, sinergia e interacción. Los programas de formación del profesorado deben hacer especial hincapié en la actitud y el temperamento de los alumnos, las características de los formadores del personal docente, nuestra propia manera de formular y resolver los problemas y una forma de trabajo en equipo en la que tengan cabida los alumnos, profesores en prácticas y formadores del profesorado expertos en didáctica y en las disciplinas fundamentales. Los programas de formación del profesorado han de inspirarse en un concepto básico: los profesores forman parte de comunidades de aprendizaje que fomentan una pedagogía de la búsqueda.

El carácter paradójico de la profesión docente se percibe también en las experiencias de reforma de sociedades que han puesto en marcha proyectos a gran escala para mejorar la calidad de sus escuelas y profesores. De diversos intentos de reforma, pasados y presentes, puede deducirse que los profesores acogen con suspicacia toda iniciativa encaminada a mejorar la calidad de sus prestaciones. El reconocimiento profesional de los docentes, en efecto, se ha visto afectado por una continua sucesión de políticas de reforma educativa encaminadas a influir en su capacidad profesional. Al referirse al desarrollo profesional de los docentes en los Estados Unidos, Ann Lieberman y Milbrey McLaughlin describen un panorama caótico e ininteligible por la dificultad de discernir las conexiones estratégicas o prácticas existentes entre las diversas iniciativas de reforma. Tras analizar las orientaciones de tres instrumentos de la política de educación – reformas que pretenden incidir respectivamente en el nivel de calidad, la escuela y el desarrollo profesional –, ponen de relieve las limitaciones de cada uno de ellos a la hora de incentivar y apoyar el desarrollo profesional de los docentes. Las experiencias de reforma a escala local y estatal sugieren que se obtendrían más frutos buscando una adecuada sinergia entre los tres planteamientos. En este sentido, uno de los objetivos de toda política de refor-

ma debe ser elaborar “trípodes metodológicos” que se asienten en los tres planteamientos descritos de tal modo que se refuercen recíprocamente, con lo que las políticas de reforma podrían respaldar, en lugar de frustrar, el proceso continuo de aprendizaje y crecimiento de los profesores. Esta fórmula permitiría hacer frente con más eficacia a los enquistados problemas que afectan al desarrollo profesional de los docentes.

La especie de ambivalencia que rodea las políticas de reforma también ha sumido en la confusión a los profesores de algunas sociedades asiáticas. Cuando los docentes se esfuerzan por responder a las numerosas demandas de reforma y cumplir con las innumerables tareas que se les han ido asignando, bien poco tiempo les queda para dedicarlo a la reflexión, y menos aún para que surja un nuevo modelo de ejercicio docente. Basándose en un estudio de la repercusión de factores circunstanciales sobre la dirección que lleva el desarrollo profesional de los docentes en Hong Kong y China continental, Leslie Lo señala que, cuando la autoridad profesional de los docentes es débil, las medidas de reforma les vienen impuestas desde arriba. Dada la velocidad con que cambia el contexto educativo y la incesante atención que los profesores deben prestar a cuestiones relacionadas con su situación laboral o salarial (como ocurre en China continental), la orientación de su desarrollo profesional queda a expensas de las directrices políticas y el control burocrático. En los dos sistemas escolares chinos, los docentes tienen que trabajar en entornos educativos muy segregados en función de los resultados académicos. También se ven obligados a echar mano de todos sus recursos personales y profesionales para enfrentarse con los problemas derivados de la escolarización obligatoria, como la mayor diversificación de los alumnos por su capacidad y sus antecedentes, la falta de motivación, la escasa respuesta a los métodos tradicionales de enseñanza y la creciente intensificación del trabajo. Al tiempo que las iniciativas de reforma exigen cada vez más de los profesores que mejoren sus prestaciones profesionales, los programas de formación del profesorado de ambas sociedades no han sabido responder con el apoyo y el talento necesarios. El desarrollo profesional de los docentes no ha pasado de la simple profundización en sus conocimientos y técnicas. Para conseguir que en Hong Kong y China continental fragüe un nuevo tipo de ejercicio de la docencia, Lo propone tres elementos básicos: fijarse un objetivo claro, actuar de forma colegiada y dejar margen para el crecimiento.

Referencias

- Bell, D. 1973. *The coming of post-industrial society* [La llegada de la sociedad postindustrial]. Nueva York, Basic Books.
- Bernstein, B. 1976. *Class, codes and control* [Clase, códigos y control]. Vol. 3. Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Camus, A. 1994. *The first man* [El primer hombre]. Harmondsworth, Reino Unido, Penguin Books.
- Castells, M. 1996. *The rise of the network society* [El auge de la sociedad red]. Oxford, Reino Unido, Blackwell.

- . 1997. *The power of identity* [El poder de la identidad]. Oxford, Reino Unido, Blackwell.
- . 1998. *End of millennium* [Fin de milenio]. Oxford, Reino Unido, Blackwell.
- Dinham, S.; Scott, C. 1997. *The teacher 2000 project: A study of teacher motivation and health* [El proyecto Profesor 2000: estudio de la motivación y la salud de los profesores]. Kingswood, Universidad de Western Sidney-Nepean.
- Fujita, H.; Wang, S.-Y. 1997. Teacher professionalism and the culture of teaching in Japan: The challenge and irony of educational reform and social change [El profesionalismo docente y la cultura de la enseñanza en Japón: dificultad e ironía de la reforma educativa y el cambio social]. En: Fujita, H., (comp.). *A study on the culture of teaching and teacher professionalism*. Tokio, Tokyo University Press.
- Giddens, A. 1998. *The third way* [La tercera vía]. Cambridge, Reino Unido, Polity Press.
- Halsey, A. J.; Floyd, J.; Anderson, C. A., (comps.). 1961. *Education, economy and society* [Educación, economía y sociedad]. Londres, Collier-MacMillan.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the post-modern age* [Docentes en evolución, tiempos en evolución: el quehacer y la cultura docentes en la era postmoderna]. Londres, Cassell; Nueva York, Teachers' College Press; Toronto, University of Toronto Press.
- . 1998. The emotions of educational change [Las emociones en el cambio educativo]. En: Hargreaves, A. et al., (comps.). *International handbook of educational change*. Dordrecht, Países Bajos, Kluwer Press.
- . 2000. Four ages of professionalism and professional learning [Las cuatro edades del profesinalismo y el aprendizaje profesional]. *Teaching and teacher education* (Kidlington, Reino Unido). (En imprenta).
- Hargreaves, A.; Evans, R., (comps.). 1997. *Beyond educational reform* [Más allá de la reforma educativa]. Buckingham, Reino Unido, Open University Press.
- Hargreaves, A.; Fullan, M. 1998. *What's worth fighting for out there?* [¿Qué hay en el mundo por lo que merezca luchar?]. Toronto, Elementary Teachers Federation of Ontario; Nueva York, Teachers' College Press; Buckingham, Reino Unido, Open University Press.
- Hargreaves, A.; Goodson, I. 1996. Teachers' professional lives: Aspirations and actualities [La vida profesional de los docentes: aspiraciones y realidades]. En: Goodson, I.; Hargreaves, A., (comps.). *Teachers' professional lives*. Londres, Falmer Press.
- Helsby, G. 1998. *Changing teachers' work and culture* [Cambiar el trabajo y la cultura docentes]. Buckingham, Reino Unido, Open University Press.
- Hobsbawm, E. 1995. *Age of extremes: the short twentieth century 1914-1991* [Era de extremos: el breve siglo xx, 1914-1991]. Londres, Abacus Press.
- Jeffrey, R. J.; Woods, P. 1996. Feeling deprofessionalized: the social construction of emotions during an OFSTED inspection [Sentirse profesionalmente cuestionado: construcción social de las emociones durante una inspección del OFSTED]. *The Cambridge journal of education* (Abingdon, Reino Unido), noviembre, págs. 235-243.
- Jencks, C. et. al., 1972. *Inequality: a reassessment of the effect of family and school in America* [Desigualdad: nueva evaluación de los efectos de la familia y la escuela en Norteamérica]. Nueva York, Basic Books.
- Newmann, F.; Wehlage, G. 1995. *Successful school restructuring* [Reestructuración escolar lograda]. Madison, Wisconsin, Center on Organization and Restructuring Schools.
- Nias, J. 1991. Changing times, changing identities: grieving for a lost self [Tiempos cambiantes, identidades cambiantes: llorar por el yo perdido]. En: Burgess, R. G. (comp.). *Educational research and evaluation: for policy and practice*. Londres, Falmer Press.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. 1998. *Education at a glance* [La educación de un vistazo]. París, Francia.
- Popkewitz, T. 1998. The culture of redemption and the administration of freedom as research [La cultura de la redención y la gestión de la libertad como investigación]. *Review of educational research* (Washington, DC), vol. 68, n° 1, págs. 1-34.
- Reich, R. 1992. *The work of nations* [El trabajo de las naciones]. Nueva York, Random House.
- Shimahara, K. 1997. Japanese lessons for educational reform [Enseñanzas japonesas para la reforma educativa]. En: Hargreaves, A.; Evans, R., (comps.). *Beyond educational reform*. Buckingham, Reino Unido, Random House.
- Shimizu, K. 1992. Shido: education and selection in a Japanese middle school [Shido: educación y selección en un establecimiento de enseñanza media japonés]. *Comparative education* (Abingdon, Reino Unido), vol. 28, n° 2, págs. 109-129.
- Talbert, J.; McLaughlin, M. 1994. Teacher professionalism in local school contexts [El profesionalismo docente en contextos escolares locales]. *American journal of education* (Chicago, Illinois), n° 102, págs. 123-153.
- Touraine, A. 1995. *Critique of modernity* [Crítica de la modernidad]. Oxford, Reino Unido, Blackwell.
- Vanden Berghe, R.; Huberman, M. (comps.). 1999. *Understanding and preventing teacher burnout* [Entender y prevenir el agotamiento de los profesores]. Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.
- Willinsky, J. 1998. *Learning to divide the world: education at empire's end* [Aprender a dividir el mundo: la educación en el confín del imperio]. Minneapolis, Minnesota, University of Minnesota Press.
- Wylie, C. 1994. *Self-managing schools in New Zealand: the fifth year* [Escuelas autogestionadas en Nueva Zelanda: quinto año]. Wellington, New Zealand Council for Educational Research.

EL PROFESIONAL REGIDO

POR PRINCIPIOS

Ivor F. Goodson

En su último libro sobre la cambiante estructura de la televisión, el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1998) analiza las poderosas fuerzas del “mercado” en la reestructuración del contenido y de la presentación de los programas de televisión. Según muestra, la televisión está en vías de “atontamiento”, su contenido es reestructurado y su función social y educativa degradada. Situados en una posición de cierta ambigüedad en relación con este proyecto de reestructuración, se encuentran los profesionales (periodistas, entrevistadores y productores de programas). Estos “grupos de pares”, como los denomina Bourdieu, tienen la capacidad de administrar ciegamente las demandas del mercado o de responder con estilo de grupo micropolítico de pares. Por su propia naturaleza, este último modelo es semiautónomo.

Los grupos profesionales, a través de sus prácticas, no pueden integrarse plenamente. Esto quizá explica la ausencia de apoyo, sobre todo financiero, a los grupos profesionales promovidos por los organismos del capital global durante el último decenio. Los grupos de pares profesionales siguen conservando un poder importante para “interferirse” en la relación entre las empresas y los consumidores, y entre el Estado y sus ciudadanos.

Versión original: inglés

Ivor F. Goodson (Reino Unido)

Profesor de Educación en la Universidad de East Anglia, Reino Unido, y en el Warner Graduate School, Universidad de Rochester, Estados Unidos. Recientemente, ha dirigido una unidad de investigación sobre la educación en informática, las vidas y carreras de los docentes, la educación para el medio ambiente y la enseñanza de las minorías raciales etnoculturales en la Universidad de Ontario Occidental, Canadá. Entre sus publicaciones, *Studying school subjects*, *Studying teachers' lives*, *Biography, identity and schooling* [El estudio de las asignaturas escolares, el estudio de las vidas de los docentes, biografía, identidad y escolarización], y *Studying curriculum and subject knowledge* [Análisis del conocimiento del currículo y de las asignaturas]. Sus libros han sido publicados en España, Suecia, Portugal, Alemania y Brasil, y próximamente se publicarán en Japón, China y Finlandia. Es director-fundador del *Journal of education policy* y director de colección en Falmer Press, en Open University Press y en Teachers' College Press.

Cuando analizamos la educación, podemos investigar el poder de reestructurar las prácticas de aprendizaje y las actividades profesionales del grupo de pares en diversos niveles. En primer lugar, existe la vía tradicional del “juego del status y de los recursos” observado en las universidades y escuelas técnicas, que definen la educación como un campo. Esto es lo que podríamos denominar proyecto de academización. En segundo lugar, hay una actividad en el nivel de la docencia. En este caso, existe la vía tradicional del proyecto de profesionalización: la persecución del status y de recursos para un grupo profesional. La profesionalización debe situarse en oposición a la profesionalidad, la otra cara de la moneda, a saber, la definición que los docentes dan de las prácticas de grupo de sus pares, su mejor manera de seguir el arte y oficio de la enseñanza. En ciertas ocasiones, la profesionalización y la profesionalidad se encuentran en armonía, en otras no. En momentos como éste, cuando las fuerzas globales persiguen proyectos de estratificación, es poco probable que exista armonía entre ambas. Sin embargo, al igual que el grupo de pares de Bourdieu, la profesionalidad de los docentes puede enfrentarse a las fuerzas de reestructuración si dichas fuerzas se orientan en contra de sus propios objetivos profesionales y morales. Esto se puede lograr trabajando en aras de y definiendo una nueva profesionalidad moral.

Por esta razón, en este artículo quiero centrarme en las posibilidades que existen actualmente de desarrollar y defender una nueva profesionalidad moral, que yo denomino profesionalidad regida por principios.

Por lo tanto, continuaré ampliando nuestros análisis de dos diferencias: la diferencia entre profesionalización y profesionalidad, y la diferencia entre estandarización profesional y estándares profesionales.

Si comenzamos con la distinción entre profesionalización y profesionalidad, yo veo el proyecto de la profesionalización abocado a promover los intereses materiales e ideales de un grupo profesional, en este caso, los docentes. Por otro lado, la profesionalidad se ocupa más de la intrincada definición y carácter de la actividad profesional, en este caso, la práctica y la profesión de la enseñanza. Actualmente, observamos una importante antipatía frente a la profesionalización de los docentes. Esto se debe a los recortes de los gobiernos centrales, a las burocracias bien atrincheradas de la enseñanza, y, tal vez más que todo, a una diversidad de intereses comerciales y empresariales. Algunas de las razones que explican la oposición a la profesionalización de los docentes son, sin duda, ideológicas, si bien tras esta antipatía ideológica existe un espectro de modificaciones financieras que propugnan la idea de trinchera y de recortes. Ahora bien, como han señalado diversos comentaristas, la relación entre ideología y manipulación financiera es una relación históricamente íntima. Sin embargo, en este caso es posible distinguir entre auténticas dificultades financieras y sus vínculos con la oposición ideológica a la profesionalización como proyecto social y político.

En la oposición a la profesionalización hay actualmente una considerable actividad, tanto administrativa como política, en torno a la definición y aplicación de los estándares profesionales de la práctica. Si bien estas iniciativas y decretos suelen tener como objetivo obstaculizar el proyecto de profesionalización, la verdad es que,

al mismo tiempo, a veces patrocinan nuevas oportunidades para desarrollar la profesionalidad de los docentes.

Explicaré esta doble cara del cambio en la educación analizando la diferencia entre estándares y estandarización. La contradicción presente en los cambios en la escuela en este momento es que la estandarización es dominante. La profesionalidad de los docentes está cada vez más definida por directrices gubernamentales y por decretos sobre temas que varían desde las evaluaciones hasta la contabilidad o la elaboración de los currículos. En este proceso, parece que la enseñanza se está tecnificando, pero no profesionalizando. De hecho, esta estandarización está desmontando los actuales modelos de profesionalización y remplazándolos con ideas del docente como presentador técnico de directrices y esquemas diseñados por terceros.

Al mismo tiempo, se desea promover y mejorar el nivel profesional. Puesto que uno de los principales componentes del discurso del gobierno y de las empresas sobre la educación es que la escolarización mejorará, centrarse en los estándares profesionales se convierte en una extensión lógica de este proyecto. Por lo tanto, puede darse simultáneamente una oposición a la profesionalización y un patrocinio de nuevos modelos de profesionalidad. En cierto sentido, es la misma dicotomía que existe entre cómo se controla y se imparte la docencia. Las nuevas disposiciones propugnadas por los gobiernos centrales y los intereses empresariales es que los objetivos y pautas de control estén definidos, si bien la gestión y las modalidades de presentación y, de hecho, los estándares profesionales, se dejan a la regulación del grupo profesional.

Lo que estos dos diferentes espectros señalan (profesionalización junto a profesionalidad, y estandarización junto a estándares) es que la actual condición profesional de los docentes es paradójica. Existe a la vez un deseo de estandarizar la enseñanza y se expresa antipatía hacia el proyecto de profesionalización, si bien al mismo tiempo existe el deseo de alcanzar mejores niveles profesionales y una mayor profesionalidad. Nuestra tarea, al parecer, consiste en construir a partir de los nuevos espacios y posibilidades que ofrece este deseo. A nivel del sentido común, es posible sostener argumentos contra la ampliación material de los grupos profesionales, algo que puede hacerse tanto ideológica como financieramente y que, de hecho, se está haciendo en este momento. Sin embargo, al mismo nivel, es sumamente difícil para los grupos de la burocracia estatal o para las empresas argumentar en contra de los estándares profesionales y de una mayor profesionalidad. Por lo tanto, nuestra influencia para promover la nueva profesionalidad es potencialmente importante.

Al escribir recientemente sobre los maestros de escuela primaria, Troman (1996) distingue entre dos tipos de grupos profesionales de docentes. Al primero lo denomina los antiguos profesionales, que creían en el control colectivo del trabajo de los profesores y en la resistencia al control jerárquico, ya sea en las escuelas por parte de los directores o fuera de las escuelas por parte de los administradores, burócratas y políticos. En contraste con este grupo, define a los nuevos profesionales que aceptan las nuevas disposiciones y jerarquías políticas, las nuevas directrices gubernamentales y los nuevos objetivos y programas de estudio nacionales pero que, no obstante, al definir su práctica profesional lo hacen de una manera semiautónoma y

a menudo progresista. (En cierto sentido, recuerda la diferencia existente en Inglaterra entre el viejo Partido Laborista y el nuevo Partido Laborista de Tony Blair. Éste último acepta claramente las nuevas jerarquías y modelos de control globales, si bien pretende definir espacios autónomos en el “nuevo orden mundial”).

Mi impresión es que si el ataque contra los antiguos profesionales puede verse, en cierto sentido, como una desprofesionalización, las definiciones de los nuevos profesionales pueden verse como un cambio del terreno para definir una nueva profesionalidad (por lo tanto, probablemente estableciendo las bases para un nuevo proyecto de profesionalización). Sin embargo, por el momento, tanto los antiguos como los nuevos profesionales deben intentar reapropiarse los proyectos de profesionalización a nivel de la práctica profesional. El terreno para una iniciativa prometedora consiste en definir nuevas prácticas profesionales.

En este artículo abordaré tres edades y etapas de la profesionalidad: clásica, práctica y regida por principios. Esto guarda ciertos paralelos con las “cuatro edades de la profesionalidad” de Hargreaves (2000). Tradicionalmente, los proyectos de academización, los proyectos de profesionalización y la profesionalidad relacionada han sido vinculados en lo que Andy Hargreaves y el autor de este trabajo habían denominado profesionalidad clásica (Hargreaves y Goodson, 1996).

“Con esta búsqueda académica para desarrollar y clarificar una base de conocimientos para la enseñanza, se intenta construir un edificio de profesionalidad y de profesionalización docente sobre unos fundamentos de certeza científica” (Hargreaves y Goodson, 1996) categorizando y codificando los conocimientos prácticos de los docentes en términos técnicos, científicos o teóricos.

Por lo tanto, en la profesionalidad clásica, la persecución del status y los recursos abre una brecha inevitable entre los estudios y la investigación en educación por un lado, y la práctica por otro. Éste es el precio de perseguir la profesionalización a través de la academización.

En el período caracterizado por el reciente dominio del libre mercado, la comercialización ha tenido la tendencia a reemplazar la mistificación académica como el camino a la profesionalización. Aquí, el profesional es el especialista formado que presentará con facilidad técnica y científica las directrices y reformas definidas por los responsables de las políticas, los administradores y los políticos. El profesional del libre mercado renuncia a ciertas facultades de definición y autonomía, pero se ve ampliamente recompensado por las nuevas disposiciones financieras que se requieren del mercado, que proporciona incentivos y pagos discrecionales a aquellos que son definidos como líderes, gestores y, en Inglaterra, “superprofesores”.

Como decía más arriba, el terreno en que el se dan estas nuevas luchas está desplazándose de los altos niveles del mercado académico y del libre mercado al dominio de las prácticas profesionales impugnadas desde hace tiempo. Se pueden observar varias etapas que surgen en las nuevas luchas por las prácticas profesionales.

Una etapa provisional será probablemente un intento de definir a los profesionales prácticos. Se puede observar esta etapa en diversos países actualmente. Se trata de una etapa con diversas características positivas pero que, como veremos, adolecen de un defecto sustancial. La profesionalidad práctica intenta conceder dignidad

y posición a los conocimientos prácticos y al juicio que las personas tienen de su propio trabajo. Este enfoque está “diseñado para aprehender la idea de experiencia de una manera que nos permita hablar de los docentes como personas eruditas y conscientes” (Connelly y Clandinin, 1988, pág. 25). La dependencia de la experiencia, anteriormente considerada un defecto de los profesores, se considera como un aspecto fundamental de sus conocimientos y, a su manera, como una fuente de teoría válida, más que como adversario o enemigo de la teoría. El conocimiento rutinario y fijo que los profesores tienen de los materiales y del desarrollo de los programas de estudio, de las asignaturas, de las estrategias de enseñanza, del ambiente del aula, de los padres, etc., son el tipo de fenómenos que componen la esencia del conocimiento personal práctico o artesanal de los docentes (Brown y McIntyre, 1993). Un conocimiento de este tipo también se puede aprehender y comunicar a través de formas específicas, especialmente a través de imágenes, metáforas, relatos e historias que los profesores utilizan rutinariamente para representarse su trabajo a sí mismos y a los demás.

Un elemento adicional muy útil para el discurso de la profesionalidad práctica es la idea de la práctica reflexiva. El concepto de “profesional reflexivo” fue lanzado y desarrollado por el fallecido Donald Schön (1983) como una manera de describir y desarrollar juicios competentes y reflexivos en profesiones como la enseñanza. Aquí la reflexión significa pensar, que no es una simple contemplación desde la torre de marfil, sino que está vinculado directamente a la práctica (Grimmet y Erickson, 1988; Grimmet y Mackinnon, 1988). El núcleo de la profesionalidad en esta perspectiva es la capacidad de ejercer un juicio discrecional en situaciones inevitables de incertidumbre (Schön, 1983).

El trabajo de Schön proporciona una base útil para futuros trabajos sobre las prácticas profesionales éticas. Los formadores de docentes no han tardado en entender las implicaciones de su obra. Han demostrado que toda la enseñanza incorpora la reflexión o los juicios reflexivos en la propia práctica de la enseñanza (Pollard y Tan, 1987). Han intentado investigar cómo los profesores podrían representar y explicar de la mejor manera posible su práctica reflexivamente unos a otros, sobre todo entre los que tienen más experiencia y los que tienen menos. Algunos han ido más allá de los aspectos más técnicos de la reflexión respecto a los detalles de las opiniones en el aula (más allá de la *reflexión en la acción* y *reflexión después de la acción*) para postular una *reflexión más crítica acerca de la acción* y sobre las condiciones sociales y las consecuencias de las acciones de una persona en tanto que profesor (por ejemplo, Elliott, 1991; Fullan y Hargreaves, 1991, págs. 67-69; Carr y Kemmis, 1983; Liston y Zeichner, 1991). Es evidente que hay múltiples finalidades y maneras de reflexionar, no sólo una (Louden, 1991). Sin embargo, lo que importa en esta literatura es el énfasis que todos los docentes reflejan de alguna manera: que pueden articular y compartir sus reflexiones más explícitamente; que la reflexión se encuentra en el corazón de lo que significa ser profesional; y que la formación, la supervisión y el desarrollo de los docentes debería elaborarse de maneras que permitan que esta reflexión explícita sea más factible y más profunda.

En el mejor de los casos, el discurso de la profesionalidad práctica y reflexiva deconstruye con maestría las pretensiones intelectuales del conocimiento científico

de la universidad como la base de la profesionalización de los docentes. En el caso más crítico, también relaciona la reflexión práctica de los docentes con programas sociales de equidad y emancipación más amplios, con lo cual la reflexión práctica se vuelve social y crítica, así como personal y local. Sin embargo, cuando asume formas demasiado personalizadas y románticas, el discurso de la profesionalidad práctica está abierto a dos críticas dañinas.

La primera es evidente y pertenece al sentido común, puesto que no todo el conocimiento práctico de los profesores es educativo, beneficioso o socialmente valioso. Por ejemplo, los conocimientos prácticos de algunos profesores les “dicen” que la enseñanza de competencias mixtas no es ni funcional ni apropiada (Hargreaves, 1996); que no se puede confiar en los niños para evaluar su propio trabajo; o que las ciencias son más adecuadas para los niños que para las niñas. Si se ha de entender la profesionalidad docente como ejercicio de un juicio reflexivo, y como el desarrollo y la explotación de un amplio repertorio de conocimientos y competencias para satisfacer objetivos de excelencia y equidad en el marco de relaciones afectuosas, el hecho de que los conocimientos prácticos proporcionen un fundamento adecuado para ello depende del conocimiento de que se trate, del tipo de contextos en que se ha adquirido, de la finalidad con que se aplica y de hasta qué punto los docentes lo estudian, renuevan y reflexionan sobre ello.

Una segunda línea de críticas es que el exceso de celo puesto en la promoción de los conocimientos prácticos cotidianos de los docentes (aunque sea por los motivos mejor intencionados) podría de hecho dar una nueva dirección a su trabajo alejándolos de los proyectos y compromisos morales y sociales más amplios. En este tipo de panorama, los gobiernos de derechas pueden reestructurar el trabajo de los docentes y la formación docente de manera que limitan dicho trabajo a las competencias pedagógicas y capacidades técnicas, privan a los docentes de toda responsabilidad moral o juicio profesional respecto a los problemas del currículo, aíslan a los docentes de los conocimientos universitarios y niegan el acceso que éstos pueden brindar a la investigación independiente, a la crítica intelectual y a la comprensión de otros docentes en otros contextos. Esto puede transformar los conocimientos prácticos en conocimientos de parroquia. Algunas de las tendencias más marcadas hacia la formación basada en la escuela y de las escuelas de desarrollo profesional podrían generar esta transformación.

Además, los conocimientos prácticos limitan el desarrollo de los mapas cognitivos de poder de los docentes. Martin Lawn (1990) ha escrito con claridad acerca de cómo el trabajo de los docentes en Inglaterra y Gales ha sido reestructurado precisamente a partir de estas líneas:

En las biografías de numerosos profesores hay una experiencia, y una excepción, de la responsabilidad con respecto al currículo no como parte de la descripción de un empleo, una tarea, sino como parte del oficio moral de enseñar, el verdadero deber. La tradición de la posguerra de una progresiva participación en la responsabilidad en cuanto al currículo a nivel primario y secundario (en Inglaterra y Gales) fue el resultado de la descomposición de la educación durante la guerra, de los aspectos sociales de la escolarización y de la reconstrucción de

la posguerra en que los profesores desempeñaban un papel crucial y democrático. La función de enseñar se expandió a medida que los docentes ampliaron la función. En este periodo, en su forma ideológica, la autonomía profesional fue creada como una idea. Cuando el consenso de la posguerra finalmente fracasó y el corporativismo fue desmantelado por el *thatcherismo*, volvió a disminuir la importancia de la enseñanza, se anuló su participación en las políticas y se administró con más rigidez. La enseñanza debe reducirse a “habilidades”, a asistir a las reuniones de planificación, a supervisar a otros, a preparar las clases y estudiar el currículo. Debe ser “gestionada” para ser más “eficaz”. En efecto, la intención consiste en despolitizar la enseñanza y convertir al profesor en un trabajador de la educación. La responsabilidad con respecto al programa de estudios actualmente significa supervisar competencias.

El análisis de Lawn señala la necesidad de una comprensión a nivel macro de las implicaciones de las iniciativas que, a sabiendas o sin saberlo, podrían reorientar la profesionalización docente hacia lugares oscuros o callejones sin salida. En muchos lugares, se está redefiniendo la profesionalidad docente en términos de las competencias en el lugar de trabajo y según estándares de la práctica pedagógica, mientras se arrebató a los docentes la responsabilidad y finalidad moral de los objetivos del currículo, mientras se les niegan los recursos financieros, y mientras las ideologías de mercado sobre la elección, la competencia y la autogestión están reestructurando los sistemas escolares y las vidas de los alumnos de forma injusta en torno a ellas.

Por lo tanto, la promesa de la profesionalidad práctica es que puede invertir y subvertir hábilmente el elitismo y el esoterismo de los conocimientos de la universidad como la base de la profesionalización de los docentes. La sabiduría práctica, cultivada en contextos adecuados con objetivos meritorios y mediante la adecuada reflexión, pueden y deberían formar una parte importante de lo que significa ser un profesional de la docencia. Sin embargo, suscrita exclusivamente y en exceso, la profesionalidad práctica se ve fácilmente manipulada para servir a dudosos proyectos de políticas que reestructuran la educación de manera no equitativa y reducen la tarea del profesor y su profesionalidad a la presentación de los objetivos del sistema reestructurado, y hacerlo técnicamente, competentemente, pero sin cuestionarlo. En este sentido, el auge de la profesionalidad práctica podría llevarnos a un período de desprofesionalización de la profesionalidad, donde definiciones más estrechas y técnicas de la profesionalidad, carentes de una voz crítica o de una finalidad ética, perjudiquen gravemente las aspiraciones a largo plazo de los docentes de adquirir un mayor status y reconocimiento profesional.

Para ir más allá de un *practicalismo* desprofesionalizador, tenemos que indagar en nuevos intentos para vincular la práctica profesional con estudios teóricos y modos de investigación más sensibles a los aspectos prácticos. Esto permitiría aplicar prácticas profesionales actualizadas e innovadoras, apoyadas y documentadas en la teoría y la investigación. Se requiere un nuevo profesionalismo y un cuerpo de conocimientos regidos por una creencia en la práctica social y por una finalidad moral. El profesionalismo regido por principios podría abarcar los temas enumerados más abajo y se desarrollaría a partir de las mejores percepciones de los antiguos profesionales colectivos y los nuevos profesionales. Lo que la profesionalidad docente también debería significar en una era compleja y posmoderna ha sido defi-

nido por Hargreaves y por el autor de este trabajo en el primer capítulo de nuestra obra titulada *Teachers' professional lives* [Vidas profesionales de los docentes] (Hargreaves y Goodson, 1996). Hemos destacado siete componentes, recogidos más abajo, de lo que denominamos profesionalidad posmoderna y que ilustran la profesionalidad regida por principios que he postulado en este artículo.

- En primer lugar, y lo más importante, las oportunidades y expectativas en cuanto a comprometerse con la finalidad y el valor moral y social de lo que los docentes enseñan, además de importantes asuntos relacionados con el programa de estudios y con la evaluación en que están inscritos estos objetivos.
- Más oportunidades y responsabilidades para ejercer un juicio discrecional con respecto a los temas de la enseñanza, el currículo y el cuidado que afecta a los propios alumnos.
- Compromiso para trabajar con colegas en una cultura de colaboración, ayuda y apoyo, como un medio para utilizar los conocimientos compartidos con el fin de solucionar los problemas permanentes de la práctica profesional, en lugar de participar en el trabajo conjunto como un mecanismo motivacional para ejecutar las demandas externas de terceros.
- Un *heterónimo* profesional, en lugar de una *autonomía* autoprotectora, donde los profesores trabajan con autoridad y, sin embargo, abiertamente y en colaboración con otros interesados en la comunidad más amplia (sobre todo los padres y los propios alumnos) que tienen grandes intereses en juego para que los alumnos aprendan.
- Un compromiso para mostrar un *afecto* activo y no un *servicio* anodino para los alumnos. En este sentido, la profesionalidad debe reconocer y acoger las dimensiones emocionales y cognitivas de la enseñanza, así como reconocer las habilidades y disposiciones esenciales para un cuidado auténtico y efectivo.
- Una búsqueda y lucha autodirigida a favor de la *formación permanente* relacionada con nuestros propios conocimientos y normas en la práctica, en lugar de cumplir con las mediocres obligaciones del *cambio interminable* exigido por otros (a menudo bajo la apariencia de formación o perfeccionamiento permanente).
- La creación y el reconocimiento de una *complejidad* de alta función, con niveles de status y recompensas apropiadas a dicha complejidad.

En un nuevo orden moral de la enseñanza, la profesionalización y la profesionalidad se unirán en torno a definiciones morales de la enseñanza y la escolarización. La profesionalidad regida por principios se desarrollará a partir de principios morales y éticos claramente consensuados. Este tipo de profesionalidad se centrará en los problemas del cuidado que debería ser el corazón de la profesionalidad, en lugar de los problemas contradictorios y estrechos de la profesionalización. Estos últimos han tenido tendencia a centrarse en las condiciones materiales y en las preocupaciones de status de los profesores como grupo profesional. La profesionalidad regida por principios regresará a las inquietudes originales que sustentan la profesión docente. Antes que nada, la enseñanza es una vocación moral y ética y se requiere una nueva profesionalidad para reinstaurar esta vocación como el principio rector.

Referencias

- Bourdieu, P. 1998. *In television and journalism* [En la televisión y el periodismo]. Londres, Pluto Press.
- Brown, S.; McIntyre, D. 1993. *Making sense of teaching* [Dar un sentido a la enseñanza]. Milton Keynes, Reino Unido, Open University Press.
- Carr, W. C.; Kemmis, S. 1983. *Becoming critical: knowing through action research* [Volviéndose crítico: conocer a través de la investigación en acción]. Lewes, Reino Unido, Falmer Press.
- Connelly, F. M.; Clandinin, D. J. 1988. *Teachers as curriculum planners: narratives of experience* [Los docentes como planificadores del currículo: relatos de la experiencia]. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education Press.
- Elliott, J. 1991. *Action research for educational change* [La investigación en acción para el cambio educativo]. Milton Keynes, Reino Unido, Open University Press.
- Fullan, M.; Hargreaves, A. 1991. *What's worth fighting for?: working together for your school* [¿Por qué vale la pena luchar? Trabajando juntos para tu escuela]. Toronto, Ontario Public School Teachers' Federation; Milton Keynes, Reino Unido, Open University Press; Melbourne, Australian Council for Educational Administration.
- Goodson, I. F.; Hargreaves, A. 1996. *Teacher's professional lives* [La vida profesional de los docentes]. Londres, Falmer.
- Grimmett, P.; Erickson, G. L. 1988. *Reflection in teacher education* [Reflexiones sobre la formación docente]. Nueva York, Teachers' College Press.
- Grimmett, P.; Mackinnon, A. M. 1988. Craft knowledge and the education of teachers [Los conocimientos del oficio y la formación docente]. *Review of research in education* (Washington, DC), vol. 18, págs. 385-456.
- Hargreaves, A. 1996. Revisiting voice [La voz bajo una nueva luz]. *Educational researcher*. (Washington, DC), vol. 25, n° 1, págs. 12-19.
- . 2000. Four ages of professionalism [Cuatro etapas de la profesionalidad]. *Teachers and teaching: theory and practice* (Abingdon, Reino Unido), vol. 6, n° 2, mayo/junio.
- Hargreaves, A.; Goodson, I. F. 1996. Teachers' professional lives: aspirations and actualities [Las vidas profesionales de los docentes: aspiraciones y realidades]. En: Goodson, I. F.; Hargreaves, A., (comps.). *Teachers' professional lives*. Londres, Falmer Press.
- Lawn, M. 1990. From responsibility to competency: a new context for curriculum studies in England and Wales [De la responsabilidad a la competencia: un nuevo contexto para las investigaciones sobre los currículos en Inglaterra y Gales]. *Journal of curriculum studies* (Basingstoke, Reino Unido), vol. 22, n° 4, págs. 388-392.
- Liston, D. P.; Zeichner, K. M. 1991. *Teacher education and the social conditions of schooling* [La formación docente y las condiciones sociales de la escolarización]. Nueva York, Routledge.
- Louden, W. 1991. *Understanding teaching* [Para comprender la enseñanza]. Londres, Cassell; Nueva York, Teachers' College Press.
- Pollard, A.; Tann, S. 1987. *Reflective teaching in the primary school* [La enseñanza reflexiva en la escuela primaria]. Londres, Cassell.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner: how professionals think in action* [El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales en acción]. Nueva York, Basic Books.
- Troman, G. 1996. The rise of the new professionals?: the restructuring of primary teachers' work and professionalism [¿Auge de los nuevos profesionales? La reestructuración del trabajo y la profesionalidad de los maestros de primaria]. *British journal of sociology of education* (Abingdon, Reino Unido), vol. 17, n° 4, págs. 473-487.

EL PROFESIONALISMO EN LA ENSEÑANZA

PROYECTOS ESTRATEGICOS

PARA LOS PROFESIONALES

EN ESCUELAS DE CALIDAD

MUNDIAL

Brian J. Caldwell

Numerosos países se han embarcado en un programa de reformas para crear sistemas de escuelas de calidad mundial, y han elegido el comienzo del tercer milenio como el momento para celebrar este logro. Sin embargo, ha habido un factor limitante: la gran preocupación entre los profesores por que, en el proceso, quede socavada su profesionalidad. Afortunadamente, hay pruebas de lo contrario, hasta el punto de que comienza a desarrollarse un nuevo sentido de profesionalidad y porque la condición de los profesores podría mejorar para igualarse a lo mejor de la práctica médica. En este artículo, se sostiene que la “nueva profesionalidad” será la piedra angular de los esfuerzos para crear escuelas de calidad mundial.

Este artículo consta de cuatro partes. En la primera se explica el concepto “calidad mundial”. La segunda analiza los nuevos conceptos de la práctica profesional que

Versión original: inglés

Brian J. Caldwell (Australia)

Profesor y Decano de Educación de la Universidad de Melbourne. Su trilogía de obras con Jim Spinks –*The self-managing school* [La escuela autogestionada] (1988), *Leading the self-managing school* [La dirección de la escuela autogestionada] (1992) y *Beyond the self-managing school* [Más allá de la escuela autogestionada] (1988), ha contribuido a inspirar reformas en diversos países. La obra *The future of schools: lessons from the reform of public education* [El futuro de las escuelas: lecciones de la reforma de la educación pública] (1998), con Don Hayward, ex Ministro de Educación en Victoria, Australia, es una reflexión sobre la notable iniciativa de las “escuelas del futuro”, y presenta un marco de políticas para continuar la reforma de la educación pública. El elemento común a ambos libros es la visión del aprendizaje y el nuevo papel de los docentes. Su actividad profesional lo ha llevado a numerosos países y comprende consultorías para la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial y el Banco Asiático de Desarrollo. Correo electrónico: b.caldwell@edfac.unimelb.edu.au

surgen en la reforma escolar o que han sido destacados en los resultados de la investigación en escuelas que se pueden describir apropiadamente como de calidad mundial. En la tercera parte, se reseñan los desafíos y los defectos constatados en el camino. En la parte final, se analizan los efectos que tiene para la práctica en las escuelas, y se definen dos conjuntos de proyectos estratégicos que podrían servir de guía para el desarrollo profesional o en la elaboración de un plan de mediano a largo plazo para contribuir a que una escuela sea de calidad mundial.

Calidad mundial

Una escuela de calidad mundial es un establecimiento que cumple con las altas expectativas establecidas para todos sus alumnos, según las define la comunidad escolar y, más ampliamente, para todas las escuelas en un sistema, país o nación; y que permite a sus alumnos integrarse con éxito en una red global y permanente de oportunidades de aprendizaje en una sociedad de la información y del conocimiento (basado en Caldwell y Spinks, 1998).

Según Michael Barber, Director de la Unidad de Normas y Eficacia, del Ministerio de Educación y Empleo del Reino Unido, las normas de calidad mundial en el siglo XXI exigirán que la mano de obra esté bien alfabetizada y altamente capacitada en matemáticas, que esté bien informada, que sea capaz de aprender constantemente, que sean personas seguras y capaces de desempeñar su papel como ciudadanos en una sociedad democrática. Esto requiere una formación que proporcione una sólida base para todos en materia de alfabetización y matemáticas, pero que también vaya mucho más allá (basado en Barber, 1998).

La idea de que todos deben haber realizado un buen aprendizaje en los años de escolarización, lo que les proporcionará las bases del éxito en el aprendizaje permanente, se ve reforzada por un incipiente consenso entre los gobiernos. La reseña que hace Chapman de los recientes análisis de las políticas por parte de los ministros de educación de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y por parte de la Comisión Internacional sobre la Educación y el Aprendizaje para el Siglo XXI de la UNESCO, el Parlamento Europeo, el Consejo de la Unión Europea y el Consejo Nórdico de Ministros revelaron diversos temas que conforman un marco de políticas para la enseñanza de calidad mundial. Chapman subraya:

La importancia de las nociones sobre la economía del conocimiento y la sociedad del aprendizaje; el reconocimiento de la necesidad de una nueva filosofía de la educación y la formación, con instituciones de todo tipo (formales e informales, tradicionales y alternativas, públicas y privadas) con nuevos papeles y responsabilidades en el aprendizaje; la necesidad de garantizar que se inculquen los fundamentos para un aprendizaje permanente en todos los ciudadanos durante los años de escolarización obligatoria; la necesidad de promover un conjunto coherente y múltiple de vínculos, trayectorias y articulaciones entre la escuela, el trabajo, una formación posterior y otros servicios que ofrecen oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida; la importancia de que los gobiernos ofrezcan incentivos para los individuos,

los empresarios y todos los agentes sociales comprometidos con el aprendizaje para que inviertan en un aprendizaje permanente; y la necesidad de garantizar que el énfasis en la formación permanente no refuerce los actuales modelos de privilegios ni ensanche la brecha entre los favorecidos y los desfavorecidos, simplemente sobre la base del acceso a la educación (Chapman, 1997, págs. 155-156).

Construir una imagen del “nuevo profesional”

El punto de partida para la construcción de una imagen de una “nueva profesionalidad” consiste en analizar las conclusiones de las investigaciones y los informes sobre las prácticas adecuadas a medida que las escuelas asumen las características descritas más arriba como “calidad mundial”. Se estudian brevemente las conclusiones relativas a: (i) el alfabetismo, especialmente en los primeros años; (ii) las matemáticas, con especial atención a las conclusiones del Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS); (iii) la adopción de tecnologías de la información y comunicación (TIC); y (iv) la capacidad de “inteligencia reflexiva”. La selección no es completa, pero suficiente para construir una imagen del “nuevo profesional”.

EL ALFABETISMO

Hay cada vez más pruebas de que todos los alumnos pueden adquirir competencias básicas en lectura, con lo que cumplen con uno de los elementos especificados para las escuelas de calidad mundial (Crevola y Hill, 1998).

¿Cuáles son las dimensiones relevantes de la práctica profesional que surgen de estas pruebas? Los maestros adquieren nuevos conocimientos y competencias en un campo del aprendizaje para el que ya estaban cualificados como profesores. Adquieren competencias en la utilización de un conjunto de instrumentos de diagnóstico y evaluación para identificar con precisión en qué niveles deben ingresar y qué necesidades tienen los alumnos, que son diferentes en cada aula. Todos los alumnos son tratados como individuos, no sólo en el discurso, sino en la realidad. Los profesores tienen la capacidad de trabajar en equipo y dedicar mucho tiempo fuera de clase a preparar, organizar y convocar reuniones, con el fin de evaluar la efectividad de los enfoques y planificar otros nuevos. La comunicación intercultural y la participación real de los padres como interesados en la empresa son factores evidentes. Hay un compromiso con el programa. Se reconoce que los enfoques existentes no son lo bastante buenos, si bien en el pasado servían para avanzar. Y existen altas expectativas compartidas de que todos los niños podrían tener éxito.

Ninguna de estas capacidades exige el abandono de los principios tradicionales de la profesionalidad, que se ven reforzados, ampliados y enriquecidos. Es probable que el profesional que ha sido eficaz en el pasado se adapte bien a las nuevas circunstancias, pero actualizando sus conocimientos y competencias. Sin embargo, nadie debería dudar de que el nuevo profesional en este campo cuenta con un corpus de conocimientos y competencias más sofisticado que en el pasado, y que tiene ante sí un conjunto nuevo y muy exigente de expectativas que satisfacer.

LAS MATEMATICAS

Los logros en matemáticas también forman parte de la fórmula para las escuelas de calidad mundial, y esto comprende las operaciones elementales pero no se limita a ellas. Se refleja un interés internacional en el alto nivel de participación en el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS), así como la amplia divulgación y discusión pública de las conclusiones y sus implicaciones. Se trata del estudio comparado internacional más amplio realizado en educación, que contó con la participación de 41 países.

Las implicaciones que esto tiene para los profesores como profesionales se pueden recoger a partir de las conclusiones de una importante investigación internacional que formaba parte del TIMSS. James W. Stigler, profesor de psicología en la Universidad de California Los Ángeles (UCLA), fue designado por el Centro Nacional de Estadísticas en Educación, del Ministerio de Educación de Estados Unidos, y por la National Science Foundation para llevar a cabo un estudio internacional comparado – con un presupuesto de dos millones de dólares – sobre la enseñanza de las matemáticas en el octavo curso en Alemania, Japón y Estados Unidos (los párrafos que siguen se basan en Lawton, 1997, págs. 20-23).

Los resultados fueron sorprendentes. Las lecciones en Japón tendían a centrarse en conceptos aislados, mientras que en Estados Unidos y en Alemania tendían a centrarse en conceptos múltiples. En Estados Unidos, se producían muchas más interrupciones de las lecciones que en otros países con asuntos ajenos a la asignatura. Cabe mencionar que, al contrario del estereotipo internacional, en Japón había un gran nivel de aprendizaje por descubrimiento en las aulas, y el profesor ejercía una dirección menos fuerte de lo que se suele suponer. Por ejemplo, al introducir un concepto, un docente en el Japón planteaba el problema e invitaba a los alumnos a trabajar individualmente y en grupos para obtener una solución, que después se compartía con el resto de la clase. A continuación, el profesor desarrollaba el concepto y la manera en que debía aplicarse. En otros países, los profesores explicaban normalmente el concepto, demostraban su uso y luego pedían a los alumnos que se ejercitaran en su aplicación. El enfoque en Japón se denomina *jiriki kaiketsu*, es decir, resolver con las propias capacidades. En este sentido, los profesores japoneses adoptaban los objetivos de las normas del Consejo Nacional de Enseñanza de las Matemáticas [NCMT - National Council of Mathematics Teaching] de Estados Unidos en mayor medida que los propios profesores estadounidenses.

En Japón, si bien existe un programa nacional de matemáticas, y las normas y los resultados esperados son claros y coherentes, los maestros dedican un tiempo considerable a compartir y planificar el modo de abordar su tarea, y a definir lo que esperan aprender de la experiencia. Esto forma parte de la expectativa de que enseñar y aprender será concebido y elaborado de manera que todos los alumnos alcancen el nivel estándar. Con este fin, se organizan reuniones regularmente en las escuelas y entre escuelas.

Para los profesores, las consecuencias como profesionales son notables. Una es el valor de mantenerse en contacto con la literatura internacional comparada en

el propio campo de intereses, puesto que los hallazgos a veces impugnan las hipótesis de las prácticas en el propio país. Esto es lo que sucedió con los profesores en Estados Unidos, que se asombraron al descubrir que los maestros japoneses enseñaban según las normas del NCMT con más coherencia y más efectivamente que muchos profesores en Estados Unidos. Otra de las consecuencias es el alto nivel de las decisiones basadas en la escuela y la actividad profesional posible, y de hecho, necesaria, cuando se trabaja dentro de un programa y un marco de normas. Es evidente la necesidad de que las escuelas establezcan un tiempo para realizar esta actividad profesional. Otras implicaciones son propias del tema, como la necesidad de reducir el número de conceptos que se intenta definir en algunas lecciones.

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACION Y DE LAS COMUNICACIONES

La capacidad profesional de los docentes en las escuelas de calidad mundial también se puede ilustrar analizando el desarrollo de las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC). Si bien en algunos aspectos de su aplicación al aprendizaje y la enseñanza el impacto de estas tecnologías es problemático, hay otros aspectos en que los beneficios son indudables. Éstos tienen que ver con la velocidad a la que se puede acceder a grandes cantidades de información relevante, lo que permite a los alumnos centrar su tiempo y su atención en niveles superiores de aprendizaje. Por ejemplo, para un proyecto de estudio sobre la vida en otro país o sobre las relaciones entre el clima y la economía, se puede obtener información en un CD-ROM de manera mucho más rápida de lo que se tardaría en acceder a la misma información en una biblioteca.

Los beneficios de un aprendizaje de orden superior se confirmaron en un estudio de diez años sobre la instalación en las escuelas (en 1985) de ordenadores, reproductores de videodiscos, cámaras de vídeo, *scanners* y equipos de CD-ROM. Los investigadores llegaron a la conclusión de que:

Los alumnos en las aulas dotadas de tecnología no tenían mejores resultados que los alumnos en las aulas tradicionales en materia de pruebas estandarizadas de logros, pero los alumnos de estas aulas estaban obteniendo otro tipo de beneficios. Escribían más y acababan las unidades de estudio más rápidamente. Se estaban convirtiendo en alumnos independientes y autodirigidos, trabajaban en equipo, expresaban actitudes positivas hacia el futuro, compartían sus conocimientos más espontáneamente y representaban la información bajo una variedad de formas (Viadero, 1997a, pág. 17).

Al parecer, no existe un debate acerca de los méritos de la tecnología para la educación aplicada a alumnos discapacitados o desfavorecidos. Viadero (1997b, pág. 14) señaló que “la tecnología ha contribuido literalmente a abrir las puertas de las escuelas a los alumnos discapacitados y ha dado ímpetu al movimiento de ‘plena inclusión’, que aboga por enseñar a los alumnos discapacitados en aulas normales cuando sea posible”. Pyke (1997, pág. 1) describió un proyecto que consistía en “equipar a niños de siete años con ordenadores de bolsillo de estilo eje-

cutivo, algo que ha comenzado a cambiar el estigma negativo de dos municipios de Londres oficialmente criticados por sus bajos porcentajes de alfabetismo”. Pyke también ha señalado que el profesor David Reynolds, que era entonces miembro del grupo de estudio del Ministerio de Trabajo sobre la lectura, había descrito los resultados como “espectaculares”. Hayward proporcionó una relación detallada de cómo las tecnologías de la información y de las comunicaciones habían transformado el aprendizaje en una escuela de Educación de Puertas Abiertas Koori [KODE – Koori Open Door Education] en Gippsland, Victoria (Caldwell y Hayward, 1998, págs. 64-65). Estos niños aborígenes habían utilizado Internet para aprender con sus compañeros de una escuela en la reserva de la tribu de los Zuñi, en Nuevo México.

¿Qué se puede deducir de estas breves relaciones sobre el papel del profesor? La consecuencia más evidente es la necesidad de nuevos conocimientos y competencias en el uso de la tecnología que puede beneficiar al aprendizaje. La otra es adquirir la capacidad para discriminar entre lo útil y lo no útil, y saber en qué condiciones se puede asegurar esa utilidad. Sin embargo, aún más fundamental es el cambio de papeles. Si bien la enseñanza en su sentido tradicional, incluso las conferencias, seguirán formando parte del repertorio, el docente asumirá un abanico más amplio de papeles, incluyendo el de entrenador, formador y director.

LA INTELIGENCIA REFLEXIVA

La imagen de la “nueva profesionalidad” en la educación escolar se refuerza cuando observamos la manera en que los maestros utilizan los datos. Esto exige lo que MacGilchrist, Myers y Reed (1997) denominan “inteligencia reflexiva” en su visión de la “escuela inteligente”. La inteligencia reflexiva exige una “capacidad de recopilar, analizar, interpretar y actuar a partir de una amplia gama de datos de numerosas fuentes: la ‘escuela inteligente’ se siente flexible en su capacidad de interpretar y utilizar la información y ponerla al servicio de sus alumnos y del conjunto de la organización” (MacGilchrist, Myers y Reed, 1997, pág. 107).

Ya sea en Gran Bretaña, donde se utiliza la información en los informes de inspección o para dar una interpretación de las tablas de clasificación, o en Japón, donde los profesores de matemáticas dedican mucho tiempo a compartir información sobre los procesos y los resultados, o en las Escuelas del Futuro de Victoria, Australia, donde los datos se extraen de una red cada vez más compleja de indicadores para elaborar un informe escolar anual o completar una revisión trimestral, la necesidad de “inteligencia reflexiva” no tiene precedentes. Compárense estas expectativas con las que definían a la mayoría de los profesores hasta hace poco: una capacidad más o menos probada para elaborar y aplicar pruebas en el aula y, luego, informar de los resultados a los padres todos los semestres.

La función es aún más exigente si se utilizan medidas de valor agregado, gracias a lo cual se pueden entregar datos aula por aula y asignatura por asignatura, teniendo en cuenta los resultados del aprendizaje medidos en función de resultados anteriores, condición socioeconómica, género y pertenencia étnica.

Cabe mencionar los contrastes con las antiguas prácticas docentes, así como comparar la docencia con prácticas profesionales en otros campos. En relación al primer contraste, es evidente que ha desaparecido el aislamiento del pasado. Ya no se trata de un profesor que trabaja sólo, de quien se espera o que espera a los alumnos de su clase tras las puertas cerradas. Se trata de un profesional que trabaja a gusto en equipo y que está dispuesto a compartir con sus colegas datos sobre la puntuación de los alumnos al ingresar, sus progresos y sus resultados. Esto exige una disposición a compartir y también a ser vulnerable.

Las comparaciones con otras profesiones, especialmente las profesiones del cuidado asistencial, son inmediatas. Se espera de los médicos, tanto de los generalistas como de los especialistas, que hagan uso de equipos cada vez más complejos para realizar pruebas y seleccionar un tratamiento. Los pacientes sienten decepción ante la perspectiva de que los médicos no se mantengan actualizados con los últimos desarrollos de su disciplina a través de lecturas ni participen en programas de perfeccionamiento profesional organizados y ofrecidos normalmente por sus asociaciones profesionales. Ahí donde se produce una concentración de médicos, como una clínica o un hospital, se celebran regularmente conferencias en las que se comparte la información acerca de lo que funciona y no funciona. Esperamos una total transparencia en la rendición de cuentas.

Esta comparación con el campo de la atención sanitaria no es nueva. Papert (1993) y Hargreaves (1994, 1997) la utilizaron con buenos resultados. No es una comparación totalmente apropiada, puesto que la educación trata con estudiantes que aprenden, mientras que en la medicina los médicos tratan con pacientes que sufren un mal. Sin embargo, es totalmente apropiado demostrar que los profesores pueden ser tan profesionales como los médicos especialistas, cuyo prestigio en la sociedad es incuestionable.

Desafíos y riesgos

Hay numerosos temas que tenemos que abordar si los docentes han de desempeñar un papel en la creación de las escuelas de calidad mundial, y aquí hemos recogido varios. Uno consiste en definir normas de logros en diferentes campos del aprendizaje para todos los niveles de escolarización. Sin embargo, se está demostrando que es difícil alcanzar acuerdos sobre las normas y la pedagogía relacionada. Se ha escrito mucho acerca de las “guerras de alfabetización” y actualmente se han oído frecuentes referencias a las “guerras de la formación en matemáticas”. Refiriéndose a los desarrollos en Estados Unidos, Morony afirma que los “matemáticos se enfrentan a los pedagogos en matemáticas en un agrio debate acerca de lo que es importante en las matemáticas de la escuela” (Morony, 1998, pág. 14). Sin embargo, es importante señalar la posición de liderazgo demostrada por el NCMT en este ámbito. El NCMT fue la primera asociación profesional en Estados Unidos que desarrolló normas (en 1989) financiadas por la propia asociación, seguida por otros organismos, cuyos costos fueron asumidos fundamentalmente por la hacienda pública. Actualmente, los miembros del NCMT estudian el proyecto de nuevas normas que serán aprobadas formalmente en abril de 2000 (Hoff, 1998).

En esta empresa hay importantes valores en juego y no se debería escatimar ningún esfuerzo si se trata de crear escuelas de calidad mundial. La importancia de entenderlo bien se destaca en una crítica reciente y devastadora (aunque en parte irónica) de las investigaciones en educación, escrita por Diane Ravitch, ex Subsecretaria de Investigaciones en Educación de Estados Unidos. Ravitch recuerda su reciente y grave enfermedad, potencialmente mortal, y el cuidado especializado que le proporcionaron los médicos, cuya certeza acerca del diagnóstico y del tratamiento se basaba en una investigación de alta calidad. Ravitch se imaginaba la escena remplazando a los médicos por especialistas en educación:

Lo primero que observé fue que había desaparecido la certeza que los médicos compartían.

Al contrario, estos especialistas comenzaron a discutir si realmente estaba aquejada de algo. Algunos pensaban que tenía un problema, pero otros los ridiculizaban diciendo que un análisis de ese tipo equivalía a “culpar a la víctima”. Algunos impugnaban el concepto de “enfermedad”, y sostenían que era una construcción social, sin raíz alguna en la realidad objetiva. Otros rechazaban las pruebas que habían utilizado para diagnosticar mi mal; unos pocos declaraban que las pruebas carecían de valor para las mujeres y otros insistían en que las pruebas carecían de valor para cualquier persona en cualquier circunstancia. Uno de los especialistas más elocuentes sostenía que cualquier esfuerzo para centrar la atención en mi situación individual solo distraía la atención de las grandes injusticias sociales. Decía que un orden social justo no podría surgir hasta que los casos anecdóticos como el mío dejaran de ser objeto de atención y de recursos.

Entre aquella multitud ruidosa de especialistas en educación no había acuerdos, ni había un conjunto compartido de normas para diagnosticar mi problema. No podían ponerse de acuerdo sobre la naturaleza de mi mal, tal vez porque no estaban de acuerdo sobre los criterios que definen una buena salud [...]. Unos cuantos investigadores seguían insistiendo en que algo me pasaba. Incluso uno enseñó los resultados de mi resonancia magnética y de la tomografía axial. Sin embargo, los demás pusieron en ridículo estas pruebas, señalando que sólo representaban una instantánea de mi verdadera condición y, por tanto, no eran en absoluto fiables, en comparación con los datos longitudinales (Ravitch, 1998, pág. 33).

Ravitch (1998, pág. 34) llega a la conclusión de que “en nuestra sociedad, exigimos, y con razón, una investigación médica válida. Al fin y al cabo, son nuestras vidas las que están en juego. Ahora que estoy mejorando, me pregunto: ¿por qué no exigimos con la misma vehemencia una investigación sobre la educación bien elaborada y validada? En este caso también están en juego las vidas”.

Los investigadores en educación señalarán con razón la gran disparidad entre la financiación de la investigación médica y la investigación educativa, pero la crítica de Ravitch es válida en lo que se refiere a las expectativas.

Si llevamos la analogía médica a los niveles de la remuneración y otros aspectos de los esquemas de incentivos y recompensas, también surge una respuesta que apunta más a la disparidad que a la semejanza. ¿Por qué no destinar una remuneración adecuada al rendimiento en una nueva cultura profesional que se acerca a la del especialista médico? El gobierno británico ha propuesto un esquema de este tipo en un Documento Verde (Ministerio de Educación y Empleo, 1998). David Blunkett, Secretario de Estado de Educación, situó las propuestas en el contexto de los esfuerzos orientados a la creación de escuelas de calidad mundial:

El Gobierno está comprometido con un importante programa de inversiones en educación (19.000 millones de libras en los próximos tres años) porque, al igual que vosotros [los profesores] queremos escuelas de calidad mundial para nuestros hijos en el próximo siglo. En un mundo rápidamente cambiante, todos los alumnos tendrán que estar capacitados para la lectura, las matemáticas, estar bien informados y preparados para la condición ciudadana del mañana. Necesitarán la autoestima y la seguridad que les permitirá aprender a lo largo de la vida, y a desempeñar un papel activo en el trabajo y en su comunidad local.

Parte de esta inversión se destina a mejorar la remuneración y los incentivos para los docentes [...]

Ya se han iniciado importantes reformas para mejorar los niveles, pero sólo podemos alcanzar el pleno potencial de nuestras escuelas si reclutamos y motivamos a los docentes y a otros miembros del equipo escolar con la ambición, los incentivos, la formación y el apoyo para explotar esta oportunidad (Prólogo, Ministerio de Educación y Empleo, 1998, págs. 3-4).

¿Cómo pueden los profesores asumir su lugar en la vanguardia de los esfuerzos para crear escuelas de calidad mundial? Al parecer, ninguna estrategia aislada podrá enfrentarse con éxito a los desafíos y defectos analizados en esta sección. Es probable que se necesite una sinergia de diferentes estrategias que se desarrollen juntas a lo largo del tiempo. Un punto de partida podría ser la aceptación de una visión de las escuelas de calidad mundial, como la propuesta al comienzo, y la convicción y el compromiso de que los docentes pueden, de hecho, situarse en la vanguardia. Los programas de investigación bien financiados y adecuadamente enfocados, con escalas de salarios y otros incentivos y recompensas, forman parte del conjunto de medidas.

Proyectos estratégicos para las escuelas

¿Qué estrategias a nivel escolar deberían sostener un esfuerzo sistemático para alimentar una “nueva profesionalidad”? El aspecto más importante debería ser la “creación de capacidades”. Esta estrategia contrasta con los esfuerzos por introducir cambios de arriba abajo. Sergiovanni (1998) ya señaló esto al abordar la pregunta “¿Cómo podemos propiciar el cambio que dará como resultado niveles superiores de rendimiento por alumno, un mayor desarrollo social y mejores niveles de civilidad en los escuelas?”. Sergiovanni describió los defectos de las actuales estrategias de dirección: *dirección burocrática* (“que dicta lo que se debe hacer en las escuelas y establece ciertos resultados que las escuelas deben alcanzar”); una *dirección visionaria* de tipo corporativo (“que proporciona un sentido oral poderoso de lo que se debe hacer”); y una *dirección empresarial* (que aplica los principios del mercado a las escuelas [...] estimulando la competencia, proporcionando incentivos para ganar y sanciones cuando se pierde). Como complemento, no necesariamente como reemplazo, Sergiovanni propone la *dirección pedagógica*:

que invierte en la creación de capacidades desarrollando el capital social y académico para los alumnos y los intelectuales y el capital profesional para los profesores. Se apoya esta dirección gestionando el capital para mejorar el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos, el aprendizaje de los maestros y la efectividad en el aula (Sergiovanni, 1998, pág. 38).

PROYECTOS ESTRATEGICOS EN LA PROMOCION
DE LA NUEVA PROFESIONALIDAD

Caldwell y Spinks (1998) utilizan el concepto de “proyecto estratégico” para describir cómo pueden fomentar las escuelas una “nueva profesionalidad” de manera coherente con la propuesta de Sergiovanni a favor de una “dirección pedagógica”.

Un proyecto estratégico describe un modelo para emprender la acción, pero no especifica qué se hará, cómo, cuándo ni quién lo hará. Éstas son cuestiones que especifica cada escuela si decide seguir adelante. En la lista que sigue, derivada de la investigación y la práctica y siguiendo las líneas resumidas en este artículo, se puede insertar el nombre de una determinada escuela para convertir cada afirmación en un proyecto más específico y orientado hacia la acción que proporcione el punto de partida para el desarrollo profesional y otras formas de “creación de capacidades”.

1. Se realizarán esfuerzos planificados y decididos para alcanzar niveles superiores de profesionalidad en enfoques documentados por datos, orientados por los resultados y basados en el trabajo de los equipos con el fin de mejorar los niveles de todos los alumnos.
2. Se programarán horarios suficientes para que los equipos de profesores y otros profesionales reflexionen sobre los datos, diseñen y adapten enfoques al aprendizaje y la enseñanza, y establezcan normas y objetivos relevantes para sus alumnos.
3. Los profesores y otros profesionales consultarán de manera y permanente las fuentes locales, nacionales e internacionales de la literatura relacionada con sus disciplinas, en consonancia con las expectativas y normas de los profesionales de la medicina.
4. Los docentes y otros profesionales adquirirán competencias en el uso de una gama de tecnologías de la información y la comunicación, que emplearán para apoyar el aprendizaje y la enseñanza, y para obtener acceso a informaciones actualizadas que enriquezcan su práctica profesional.
5. Las escuelas se integrarán en redes y otros proveedores de servicios profesionales del sector público y privado para garantizar que las necesidades de todos los alumnos estén diagnosticadas y atendidas, sobre todo entre los discapacitados y los desfavorecidos, empleando técnicas de gestión de casos para garantizar el éxito de todos los individuos que lo necesiten.
6. Los profesionales trabajarán con currículos y marcos normativos, así como con otros protocolos y criterios de la práctica profesional, con el mismo nivel de compromiso y rigor que se espera de la medicina.
7. Las escuelas fomentarán, apoyarán y participarán en programas de sindicatos y asociaciones profesionales que actúen en consecuencia con la nueva profesionalidad en la educación.
8. El trabajo dentro de marcos establecidos para la profesión, los incentivos, el reconocimiento y los esquemas de recompensa se desarrollarán a nivel de la escuela en armonía con las necesidades estratégicas del lugar de trabajo, con componentes basados en las competencias y que contengan disposiciones para la recompensa colectiva, la distribución de los beneficios y premios por la actuación del equipo cuando esto sea posible y adecuado.

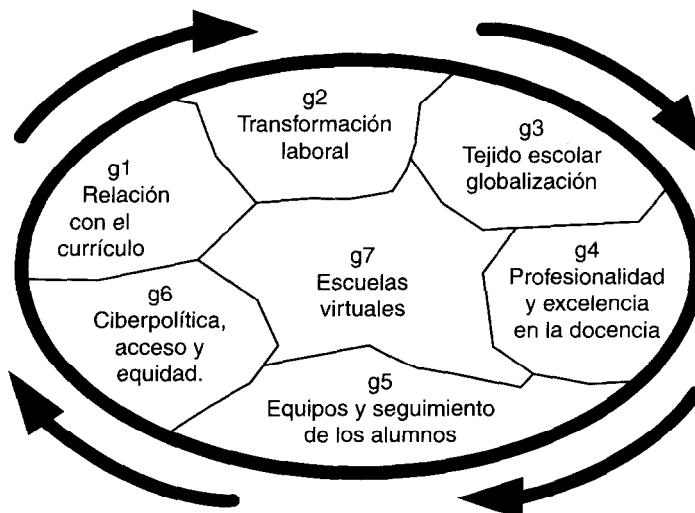
9. El equipo buscará un reconocimiento de su trabajo que satisfaga o supere las normas de la práctica profesional y apoyará y participará en los programas y los organismos profesionales creados con este fin.
10. Las escuelas trabajarán con las universidades y otras instituciones proveedoras en una gama de programas en la docencia, la investigación y el desarrollo que apoyan y reflejan la nueva profesionalidad en la educación.

PROYECTOS ESTRATEGICOS PARA UNA PROFESION ENRIQUECIDA EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACION

La escolarización en los primeros años del tercer milenio es la escolarización para la sociedad de la información, donde quienes gestionen información para solucionar problemas, proporcionar servicios o crear nuevos productos constituirán el grupo más grande de la fuerza laboral, desplazando a los trabajadores industriales, que formaron el grupo más importante después de la Revolución Industrial y que, a su vez, desplazaron a los trabajadores agrícolas y artesanales que dominaron en la era preindustrial.

En estas condiciones, la escolarización cambia profundamente, como ilustra la *gestalt* en la Figura 1 (Caldwell y Spinks, 1998, pág. 13), donde las tecnologías de la información y la comunicación garantizan un alto nivel de correspondencia en el programa de estudios (g1); la transformación del lugar de trabajo para los docentes (g2); nuevos diseños de construcción que propicien la nueva profesionalidad (g3); acceso a los diseños de aprendizaje de los mejores docentes del mundo (g4); la necesidad de altos niveles de apoyo profesional a medida que los profesores vivan la turbulencia de una revolución social de ritmo acelerado y a menudo impredecible (g5); la formulación de una ciberpolítica (g6); y la realidad de la escolarización virtual (g7).

FIGURA 1: *Gestalt* para la escolarización en la sociedad de la información



1. Las escuelas definirán un espectro más amplio de profesionales para trabajar con los docentes y apoyarlos, y muchos de ellos estarán presentes en la escuela. Sin embargo, en ciertos aspectos estarán cada vez más en otros lugares a medida que se localicen los mejores servicios y se encuentren disponibles para satisfacer las necesidades de todos los alumnos.
2. Los docentes tendrán acceso a los mejores recursos para apoyar su trabajo, muchos de éstos disponibles en CD-ROM y en Internet, y contarán con el apoyo de especialistas en recursos del aprendizaje que encuentren y reseñen fuentes, y colaboran en acuerdos financieros y de otro tipo para proteger el capital intelectual.
3. Los alumnos, los docentes y otros profesionales trabajarán cada vez más en equipo, reflejando un modelo ya observado en los acuerdos en el lugar de trabajo en otros campos, con numerosos paralelismos entre los profesionales de la educación y la medicina.
4. Las escuelas ampliarán sus políticas y prácticas para el seguimiento de los alumnos, dadas las altas expectativas de éxito de todos y, sobre todo a medida que se imparta el aprendizaje, conservarán su deber de supervisión y requerirán una ciberpolítica sobre la supervisión en las escuelas virtuales.
5. El seguimiento de los docentes será importante en previsión del cambio hacia la “nueva profesionalidad” y donde uno de los elementos de la estrategia serán cambios sustanciales en los papeles, las responsabilidades y la rendición de cuentas y el desarrollo profesional, individualmente y en equipos.
6. Se abordarán los temas de acceso y equidad en la ciberpolítica de la escuela, con un espectro de estrategias, entre ellas compartir los recursos entre las escuelas; acuerdos con el sector privado para obtener donaciones y subsidios; y creación de centros comunitarios de aprendizaje.
7. Se adoptará un enfoque estratégico para adquirir nuevas tecnologías del aprendizaje, tomando en cuenta el tiempo necesario para la formación, estimulando enfoques creativos para utilizar y compartir dicha tecnología a medida que esté disponible, y fijando objetivos de acceso universal.
8. La escolarización virtual será una realidad en todas las etapas de la escolarización, aunque todavía existirá un lugar llamado escuela, y el enfoque de la escuela virtual comprenderá hogares educativos en el barrio, especialmente para los más pequeños.
9. Los centros de aprendizaje permanentes que incluyen las escuelas serán el centro simbólico, si no físico, de algunas comunidades, y el resultado de una planificación global por parte de un consorcio de intereses públicos y privados.
10. Arraigarán nuevas culturas del aprendizaje en las escuelas de la sociedad de la información, complementando conceptos tan ampliamente aceptados como “aprendizaje permanente” con enfoques como el de “aprendizaje en el momento oportuno”, que permite diseñar enfoques de última tecnología para el aprendizaje y la docencia y distribuirlos en un breve intervalo a cualquier punto.

Estos dos conjuntos de proyectos estratégicos proporcionan una visión expansiva y sugerente del “nuevo profesional”. Debido al creciente consenso internacional sobre las necesidades de la escuela en el siglo XXI, puede que la adopción de este

enfoque sea un requisito indispensable para el éxito. La buena noticia es que hay miles de nuevos profesionales en innumerables escuelas de calidad mundial en todo el mundo. El desafío estriba en crear la capacidad para todas.

Referencias

- Barber, M. 1998. *Creating a world class education service* [Crear un servicio educativo de calidad mundial]. Jolimont, Victoria, Australia, Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria. (IARTV Seminar Series n° 71.)
- Caldwell, B. J.; Hayward, D. K. 1998. *The future of schools: lessons from the reform of public education* [El futuro de las escuelas: lecciones sobre la reforma de la educación pública]. Londres, Falmer Press.
- Caldwell, B. J.; Spinks, J. M. 1998. *Beyond the self-managing school* [Más allá de la escuela autogestionada]. Londres, Falmer Press.
- Chapman, J. 1997. Leading the learning community [Dirigir a la comunidad que aprende]. *Leading & managing* (Hawthorn, Australia), vol. 3, n° 3, págs. 151-170.
- Crevola, C. A.; Hill, P.W. 1998. *Journal of education for students placed at risk* (Mahwah, Nueva Jersey), vol. 3, n° 2, págs. 133-157.
- Department for Education and Employment. 1998. *Teachers: meeting the challenge of change* (Summary) [Los docentes: frente al desafío del cambio (Resumen)]. Londres, DfEE.
- Hargreaves, D. 1994. *The mosaic of learning: schools and teachers for the new century* [El mosaico del aprendizaje: escuelas y docentes para el nuevo siglo]. Londres, Demos.
- . 1997. A road to the learning society [Un camino para la sociedad del aprendizaje]. *School leadership and management* (Abingdon, Reino Unido). vol. 17, n° 4, págs. 9-21.
- Hoff, D. J. 1998. Math Council again mulling its standards: proposal includes more basic skills [El Consejo de matemáticas reflexiona una vez más sobre sus normas: las propuestas incluyen más competencias básicas]. *Education week* (Washington, DC), vol. 18, n° 10, 4 de noviembre, págs. 1, 16.
- Lawton, M. 1997. New images of teaching [Nuevas imágenes de la docencia]. *Education week* (Washington, DC), 9 de abril, págs. 20-23.
- MacGilchrist, B.; Myers, K.; Reed, J. 1997. *The intelligent school* [La escuela inteligente]. Londres, Paul Chapman.
- Morony, W. 1998. Fin de siècle mathematics [Las matemáticas de fin de siglo]. *IE* (Sydney), vol. 28, n° 2, pág. 14.
- Papert, S. 1993. *The children's machine: rethinking school in the age of the computer* [La máquina de los niños: un nuevo planteamiento de la escuela en la era de los ordenadores]. Nueva York, Basic Books.
- Pyke, N. 1997. £1 m heals reading blight [Una libra remedia el analfabetismo]. *Times educational supplement* (Londres), 31 de enero, pág. 1.
- Ravitch, D. 1998. What if research really mattered? [¿Qué pasaría si la investigación importara realmente?]. *Education week* (Washington, DC), vol. 18, n° 16, 16 de diciembre, págs. 33-34.
- Sergiovanni, T. J. 1998. Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness [El liderazgo como pedagogía, desarrollo del capital y efectividad de la escuela]. *International journal of leadership in education* (Londres). vol. 1, n° 1, págs. 37-46.
- Viadero, D. 1997a. A tool for learning [Una herramienta para el aprendizaje]. *Education week* (Washington, DC). Informe especial intulado: Technology counts: schools and reform in the information age, 10 de noviembre, págs. 12-13, 15, 17-18.

- . 1997*b*. Special assistance: technology is revolutionizing instruction for disabled students [Asesoría especial: la tecnología está revolucionando la docencia de los alumnos discapacitados]. *Education week* (Washington, DC), Informe especial titulado: Technology counts: schools and reform in the information age, 10 de noviembre, pág. 14.

PROFESIONALES Y PADRES:

¿ENEMIGOS PERSONALES

O ALIADOS PUBLICOS? ¹

Andy Hargreaves

En muchos países, los docentes están soportando casi más tensiones en sus relaciones con los padres que en cualquier otro aspecto de su trabajo (Hargreaves y Fullan, 1998). Aunque está muy extendida la retórica de que los maestros deben tratar a los padres como colaboradores en la educación de los niños (Epstein, 1995; Vincent, 1996a; Webb y Vulliamy, 1993; Sanders y Epstein, 1998), y aunque de hecho existen bastantes colaboraciones positivas, la situación más generalizada suele ser bastante distinta. Willard Waller, en su tesis doctoral titulada "The sociology of teaching", publicada en 1932, fue sorprendentemente perspicaz a este respecto:

Desde un punto de vista ideal, los padres y los maestros tienen mucho en común, ya que se supone que ambos desean lo mejor para los niños, pero en la práctica suelen vivir en un ambiente de mutua desconfianza y enemistad. Ambos desean el bien del niño, pero es un tipo de bien tan distinto que inevitablemente surge el conflicto. Parece como si los padres y los maestros fueran enemigos naturales, predestinados a perjudicarse mutuamente (pág. 68).

Desde luego, el establecimiento de una estrecha colaboración entre maestros y padres no está exento de dificultades, entre otras, las que citamos a continuación: a los padres sólo les importa su propio hijo, mientras que los maestros se preocupan por todos los niños de la clase (Sikes, 1995); los profesores, sobre todo los de secundaria, tienen normalmente demasiados alumnos como para conocerlos bien, tanto a ellos como a sus padres (Sizer, 1992; Meier, 1998); por cuestiones de tiempo, los profesores consideran las relaciones con los padres como algo accesorio (Hargreaves, 1994); en principio, los maestros deben mantener una cierta distancia profesional

Versión original: inglés

Andy Hargreaves (Canadá - Reino Unido)

En la pág. 181 figura una nota biográfica del autor.

con respecto a los padres (Grumet, 1988); sus orígenes socioeconómicos o socioculturales los alejan de los padres de clase social más baja y también de las minorías (Lindblad y Prieto, 1992; Burgess, Herphes y Moxan, 1991); los padres, en tiempos de inseguridad, están demasiado preocupados por sus hijos, exigen demasiado a los profesores y, como personas que fueron a su vez alumnos, se creen con derecho a cuestionar la pericia profesional de los profesores (Labaree, 1999).

Estas dificultades para establecer una buena colaboración entre padres y profesores son realmente grandes, pero no insuperables (Epstein, 1995). Con la calidad de la educación pública en entredicho y con tantos alumnos que dependen de ella, la necesidad de colaborar estrechamente es tanta, sobre todo cuando los padres son difíciles y los alumnos tienen tantas necesidades, que no podemos darnos por vencidos. Por eso, en este artículo analizaré los diversos tipos de colaboración: colaboración en silencio, colaboración que supone aprendizaje y ayuda mutuos, y colaboración activa que pone los cimientos de un movimiento social para el cambio en la educación.

Colaboración en silencio: distancia discrecional y ayuda que no juzga

La participación de los padres en la educación de sus hijos, sobre todo durante los primeros años de escolaridad, puede mejorar de manera significativa el aprendizaje de éstos (Sanders, 1997; Henderson, 1987; Villa-Boas, 1993). Los padres, al ayudar a sus hijos a estudiar en casa, leerles cuentos y hacer que lean en voz alta, tomarse un interés activo en su trabajo escolar, encargarse de que sus tareas para casa se cumplen y de que disponen de un lugar apropiado para ello, junto con el cultivo en general de valores como la diligencia, la tenacidad y la voluntad, que a la larga recompensan, pueden ser un gran puntal en la educación de sus hijos (Sanders y Epstein, 1998).

Fuera de las formas occidentales de educación, en muchas familias asiáticas, por ejemplo, estos valores inculcados por los padres parecen ser muy abundantes. Debido al estímulo y a la exigencia que imponen a sus hijos en casa, se convierten de hecho en *colaboradores silenciosos* de la escuela y de sus profesores. En muchas culturas asiáticas, algunos atribuyen esta ayuda a distancia a la influencia de la tradición confucionista. La primera sentencia de *Analectas* (1929), por ejemplo, hace esta pregunta retórica: ¿no es agradable aprender con perseverancia y aplicación constantes? Como Lee Wing On (1996, pág. 30) sintetiza: “el concepto de que todo el mundo es educable, todo el mundo puede llegar a ser sabio y todo el mundo es susceptible de perfeccionarse, constituye el optimismo y dinamismo básicos para una educación en la tradición confucionista”. En Japón y otras sociedades asiáticas, esta tradición, junto con la competencia en el ámbito económico y educativo propia de la modernización de la posguerra, ha inducido a creer (tanto en las familias como en las escuelas) que el éxito es básicamente el resultado del esfuerzo, no de la capacidad (Biggs, 1996). En esta situación, en la que los objetivos de la educación se comparten entre el hogar y la escuela y en la que la tecnología de la ense-

ñanza es relativamente lineal y familiar (en cuanto a la enseñanza de toda la clase, trabajo en el pupitre, y rutinas de preguntas y respuestas), los padres se convierten en el colaborador silencioso ideal del profesor, impulsando al alumno a trabajar mucho en casa y manteniendo a la vez una respetuosa distancia con respecto al profesor y a su trabajo en el aula (Shimahara y Sakai, 1995).

Sin embargo, en la actualidad, en muchos sitios, incluso en los países asiáticos, las condiciones para esta colaboración silenciosa entre el hogar y la escuela son cada vez menos frecuentes. Los objetivos de la enseñanza son cada vez más discutidos y las pedagogías escolares ya no son lineales ni están libres de controversia. Lo que los niños necesitan aprender y lo que los maestros deben enseñar está cambiando. Vivimos en un tiempo de cambios espectaculares, ya los llamemos posmodernos, posindustriales o era de la información (Castells, 1996; Hargreaves, 1994). Un sistema escolar que haga excesivo hincapié en las habilidades básicas, memorización y repaso de conocimientos objetivos no sirve para desarrollar las capacidades de creación o innovación que son esenciales para la vida y el trabajo con éxito en las sociedades de la información (Schlechty, 1990). En respuesta a esta realidad económica y tecnológica evidente, el gobierno de Singapur se ha comprometido a crear “escuelas de pensamiento para una sociedad en continuo aprendizaje”. La Región Administrativa Especial de Hong Kong de la República Popular de China ha experimentado el “enfoque activo” en sus escuelas primarias y adoptado el concepto de “aprendizaje agradable” como uno de sus objetivos oficiales de educación. Por su parte, el Japón ha empezado a pasar de un sistema educativo muy centralizado y estándar a otro sistema que permite y fomenta mucho más la innovación y la flexibilidad (Shimahara, 1997).

Así pues, incluso en las sociedades asiáticas, el acuerdo tácito sobre los objetivos educativos que existían entre el hogar y la escuela en tiempos pedagógicamente más sencillos, se está desmoronando. Como la ciencia pedagógica tiene cada vez mayor impacto en las escuelas (en áreas como el aprendizaje en equipo, el constructivismo, la metacognición y la autoevaluación), los padres están cada vez más confusos por esta evolución, sobre todo si los profesores emplean el lenguaje de *profesionalismo clásico* para distanciar su trabajo del lenguaje corriente y del entendimiento de los padres (Nespor, 1997).

La colaboración en silencio ya no se puede mantener cuando los objetivos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza toman rumbos tan nuevos. Informar a los padres, así como a los alumnos, de los nuevos métodos didácticos es una forma de desarrollar un nuevo profesionalismo que fomenta la colaboración entre el hogar y la escuela. Desarrollar el entendimiento de los padres y rebajar su ansiedad poniéndoles al corriente de los nuevos avances en lenguaje llano, explicando los objetivos de aprendizaje de manera accesible, haciendo demostraciones de los nuevos métodos didácticos en talleres, haciendo que vean más de cerca el aprendizaje y el trabajo de los alumnos por medio de exposiciones y muestras, poniéndose de acuerdo con un miembro de la familia en los deberes que hay que hacer en casa y abriendo las escuelas y las aulas a las observaciones de los padres, son sólo algunas formas de hacer que los padres entiendan más claramente el valor de los nuevos enfoques de enseñar y

aprender. Además, los profesores tienen mucho que aprender de muchos padres en áreas como la tecnología de la información. Los nuevos aprendizajes no van sólo en una dirección.

Aprender en colaboración: ayuda y aprendizaje mutuos

Los profesores, además de explicar los nuevos aprendizajes e informar de los métodos y objetivos didácticos a los padres, tienen que relacionarse con los padres y las comunidades de otra manera, superando el ámbito de la escuela, debido a la índole cada vez más multicultural de muchos de los pueblos y ciudades del mundo y a la repercusión que el cambio de las estructuras familiares tiene en el trabajo de los profesores.

Cada vez hay más niños procedentes de culturas que son distintas de las de los profesores y extrañas para éstos. Las familias de los alumnos también están cambiando en su forma y estructuras. Son más posmodernas y permeables (Elkind, 1997). Existen familias de un solo progenitor, familias mezcladas, familias en las que los padres pasan mucho tiempo de sus vidas independientemente, y familias sin padres de ningún tipo. Además de proceder de familias y culturas diferentes, muchos jóvenes de hoy en las sociedades de la información viven en un mundo que Castells (1996) llama de *virtualidad real* (*walkmans*, grabadoras de vídeo, televisión de muchos canales, ordenadores y juegos de vídeo). Para la juventud de hoy, su realidad más palpable es la profusión de imágenes, y esto influye en *lo* que aprenden, en *cómo* lo aprenden y *lo bien* que lo aprenden tanto en casa como en la escuela.

Para muchos profesores, cuya media de edad está en los 40 años en la mayoría de los países occidentales (OCDE, 1998), todo esto significa que sus alumnos hoy son, en palabras de Bigum y Green (1993), “extraños en el aula” y también los padres de sus alumnos son “extraños en la comunidad”. En general y demasiado a menudo, los profesores ven a los alumnos y a los padres con una incompreensión creciente. Con mucha frecuencia, simplemente, no saben qué puede motivarlos.

Los cambios a los que los profesores están asistiendo son excesivos para su mentalidad. El comportamiento en las aulas es más problemático, los tipos de aprendizaje son muy variados y lo que los profesores enseñan ya no se puede admitir sin más. Sin embargo, y desgraciadamente en muchos casos, muchos educadores, en vez de ponerse del lado de las familias y culturas cambiantes de los alumnos y tratar realmente de entenderlos, consideran que los cambios que están teniendo lugar en los padres y en las comunidades son casi siempre (y a veces sin casi) cambios para peor. Tienden a tener prejuicios y expectativas, que están social y etnoculturalmente influidos, sobre el interés y la ayuda de los padres, interpretando erróneamente problemas de pobreza como problemas de familias monoparentales (Levin y Riffel, 1997), considerando la falta de asistencia a reuniones u otros actos organizados a nivel oficial como renuncia de los padres a ayudar a sus hijos y a la escuela (Central Advisory Council for Education, 1967), y juzgando a todos los padres de niños pequeños y sus muestras de cariño (Vincent y Warren, 1998) según el patrón de una práctica que está condicionada culturalmente por las normas de la clase media (Burgess, Herphes y Moxan, 1991). En la mayoría de los casos, los profesores sólo

ven obstáculos en las vidas y culturas cambiantes de sus alumnos, familias y comunidades y, muy rara vez, oportunidades. Mi propio estudio señala esto en varias ocasiones.

Por ejemplo, cuando mis colegas y yo entrevistamos a grupos seleccionados de profesores en cada provincia y territorio canadiense acerca de cómo habían repercutido los cambios sociales en su trabajo, las respuestas fueron firmemente negativas y críticas. Todo cambio en las familias y comunidades era para ellos un problema, ninguno les parecía una oportunidad (Earl *et al.*, 1999). Las siguientes citas son características:

Muchos alumnos tienen problemas familiares: divorcio, separación, alcoholismo, juego, etc.

El bagaje extra que nuestros alumnos traen a la escuela (más familias monoparentales, pobreza, ruptura familiar, hambre y brotes de violencia y peleas entre los jóvenes) requiere la creación de programas sociales para ayudarles.

Se está produciendo una confusión en las responsabilidades escolares y familiares, compartiendo la escuela la responsabilidad del desarrollo social y emocional. La inclusión de cuestiones no educativas en la escuela significa que queda menos tiempo para la enseñanza.

En un estudio independiente sobre las vivencias de la enseñanza y el cambio en la educación, en el que mis colegas y yo entrevistamos a 153 profesores y les preguntamos (entre otras cosas) sobre los incidentes emocionales positivos y negativos con los padres, los profesores se mostraban hostiles a los padres que esperaban demasiado de ellos; temerosos de los padres que “estallaban”, se ponían “pálidos”, y “se abalanzaban contra” ellos; disgustados con los padres que pensaban que “ellos eran los expertos en educación” y sin embargo, ponían en entredicho los juicios profesionales de los profesores; frustrados con los padres que parecían desentenderse de las faltas de asistencia de sus hijos y de su mala conducta o falta de hábitos de trabajo (pero estaban dispuestos a mentir para defenderlos); indignados con los padres que daban más crédito a la palabra de sus hijos que a la del profesor; y amargados por los padres que criticaban continuamente el sistema. Por el contrario, los profesores experimentaban vivencias positivas cuando los padres les daban las gracias, les apoyaban o estaban de acuerdo con ellos. En ningún caso citaron los profesores como fuente de emoción positiva la de haber aprendido realmente algo de ellos.

En el estudio de Vincent (1996b) se demuestra que la mayoría de los profesores quieren que los padres colaboren con la escuela como ayudantes o educandos. Reciben la ayuda de los padres en cuestiones como aumentar fondos, organizar comidas especiales, preparar el material, mezclar las pinturas, hacer leer a los niños y cosas por el estilo. Este enfoque de la colaboración deja intacta la autoridad profesional de los docentes. Lo que éstos no parecen querer, dice Vincent, es una colaboración en la que los profesores aprendan de los padres tanto como éstos puedan aprender de ellos y en la que la comunicación, el aprendizaje y la autoridad entre padres y profesores sea una vía de doble dirección y no de una sola. Esto es excep-

cionalmente importante cuando los alumnos y sus padres proceden de culturas y comunidades muy distintas de las de los profesores (Ogbu, 1982; Moore, 1994).

Esta cuestión aparece con claridad en los datos de una entrevista con diez profesores en una de las cuatro escuelas secundarias con las cuales mis colegas y yo estamos trabajando actualmente en un proyecto para mejorar la escuela. Esta escuela había pasado de ser una pequeña escuela rural a tener una gran población multicultural y diversa por estar situada en una zona de rápido desarrollo y expansión urbanística.

Los resultados fueron que, mientras los profesores de educación especial, o en puestos administrativos, o que eran padres a su vez, trataban de llegar a los padres ocupados y trabajaban con ellos de manera eficaz, para los demás profesores establecer una relación era como una lucha. Los contactos eran esporádicos y siempre por iniciativa del profesor, por la noche o cuando los profesores llamaban por teléfono a casa de los alumnos para tratar de un problema (casi siempre relacionado con faltas de asistencia). “Si no llamo yo, decía un profesor, a veces no sé nada de los padres”. “Aunque los padres ayudan mucho cuando es necesario, decía otro, no veo que los padres se impliquen como nos gustaría a mí y a otros profesores”. Este profesor, que tenía 90 alumnos, recalcaba que sólo un padre había asistido a la reunión de padres por la noche. Otro profesor intentaba “atraer a los padres y hacer que participaran más en la vida de la escuela” llamando a los padres de sus 90 alumnos a principio de curso. Pero la escasa respuesta le hizo llegar a la conclusión de que “los padres están realmente cansados [...] y terminan por hacer delegar sus funciones de educadores y encomendárselas a los centros escolares”.

En el proyecto sobre las vivencias al que antes me referí, encontramos también que las emociones positivas que experimentaban los profesores de secundaria con los padres tenían lugar casi exclusivamente en hechos episódicos, como las tardes de los padres y las entrevistas personales. Frente a esto, sólo un profesor entre 53 se refería a las emociones positivas que se producían en circunstancias más informales, cuando el profesor se encontraba con un padre en su propia comunidad (esto ocurría en la única escuela rural de nuestra muestra). Las vivencias negativas en las escuelas secundarias entre padres y profesores tenían lugar en gran medida en sus contactos por teléfono o por escrito, normalmente por cuestiones relativas a la conducta de los alumnos o a faltas de asistencia. No hay muchas oportunidades de que surja otro tipo de entendimiento emocional o intelectual (Denzin, 1984) entre padres y profesores de enseñanza secundaria, cuando los encuentros entre ellos suelen ser tan formales, esporádicos y poco frecuentes.

La segunda cuestión abordada en la monografía sobre la escuela secundaria era que los profesores elaboraban los objetivos y metas de la escuela ellos solos, en tanto que profesionales, sin hacer partícipes a los padres y alumnos. Era función de los profesores explicar los objetivos de la escuela a los alumnos y a los padres a través del consejo de padres, la noche de los padres, el cuaderno escolar, la cena para las familias de los alumnos que accedían al curso 8º, los “mensajes a casa” y el “material impreso que manda la escuela con cartas e informes”. No se consideraba función del profesor incorporar a los padres (ni a los alumnos) en la elaboración de las finalidades de la escuela.

En tercer lugar, cuando preguntábamos a los profesores por las capacidades sociales que necesitaban para desarrollar su trabajo, mencionaban capacidades bastante diferentes para trabajar con los colegas y con los padres respectivamente. Trabajar con los colegas requería en gran medida capacidades de carácter pasivo, como tacto, comprensión, paciencia, transigencia, ser uno mismo y saber escuchar. El trabajo con las comunidades requería capacidades más activas, incluso directivas, de comunicación, *marketing*, publicidad, contar la propia historia, presentar la información y defenderla. Las capacidades escolares eran las propias de trabajar *con* gente. Las capacidades para la comunidad eran las necesarias para actuar *sobre* la gente. Tratar a los padres y al público como colaboradores para aprender *de* ellos y no sólo como personas a las que convencer y presentarse *a* ellas, era un salto de imaginación política que los profesores de nuestro estudio no habían dado todavía.

Teniendo en cuenta las sociedades y familias posmodernas en las que viven muchos niños en la actualidad, es realmente importante que la colaboración entre profesionales y padres permita y fomente el conocimiento de los profesores sobre las vidas, familias y culturas de sus alumnos, pues éstas conforman los conocimientos que ya tienen, informan de lo que es importante y motivador para ellos y facilitan el aprendizaje. Sin embargo, sobre todo en el nivel secundario, es evidente que la mayor parte de la colaboración sigue siendo la de ayuda (silenciosa o activa) en la que los profesores no aprenden nada de los padres ni lo desean.

Esta forma de colaboración en la cual los padres se limitan a apoyar y no cuestionar lo que hacen los profesores mantiene a éstos en una condición de profesionalismo clásico que los distancia, intelectual y emocionalmente, de las vidas y conocimientos de sus alumnos, cada vez más diversos y con más necesidades (así como de sus familias) y hace que sea más difícil para los profesores ayudar a sus alumnos.

Se necesitan nuevas formas de lo que Goodson llama en esta misma revista *profesionalismo de principios*, en el que los profesores establezcan con los padres unas relaciones de aprendizaje recíproco, más abiertas e interactivas. Como dijo una vez William Waller (1932), “sería triste para la infancia que la colaboración padre-profesor triunfara realmente” e “hiciera que los padres vieran a los niños más o menos como los ven los profesores”, y más aún en las comunidades tan diversas de hoy.

Con esto no quiero decir en absoluto que todos los padres sean buenos y los profesores sean sencillamente los malos e insensibles en la película de la colaboración. Hay que evitar idealizar las colaboraciones en las que todos los padres (o todos los profesores) aparecen como seres altruistas y perfectos. Pero es precisamente cuando los padres son críticos, desconfiados y difíciles, cuando la colaboración es realmente esencial. Al fin y al cabo, éstos son los únicos padres que tienen sus hijos. Los profesores deben avanzar hacia el peligro, en lugar de encerrarse en sí mismos (Maurer, 1996; Hargreaves y Fullan, 1998). Las escuelas pueden prestar una ayuda (y muchas lo hacen) y unos servicios fundamentales para los padres con dificultades sociales, emocionales o psicológicas por medio de la colaboración con las agencias de la comunidad; por ejemplo, Sanders y Epstein (1998) citan toda una serie de estudios internacionales que señalan formas específicas de hacer participar a los padres de con pocos medios, sobre todo en la educación de sus hijos, tales como

talleres y visitas a domicilio (Villa-Boas, 1993). Va en beneficio de los profesores tratar incluso a los padres aparentemente problemáticos, no sólo para tratar de calmarlos, sino porque son los mejores aliados que tienen los profesores para ayudar a sus alumnos y también, como veremos más adelante, para defenderse de los ataques políticos a su propio profesionalismo.

La colaboración activa: los profesionales y los padres, actores de los movimientos sociales

Establecer una colaboración con los padres en un nuevo profesionalismo de principios consiste en algo más que en mostrar – como profesor – una mayor empatía personal o un mejor entendimiento de los padres. Crear un profesionalismo de principios, abierto y capaz de acoger a todos es un *proyecto público*, no privado. Según Hargreaves y Goodson (1996), y el artículo de Goodson en este mismo número, este profesionalismo de principios fomenta la elevación del nivel de la enseñanza con objetivos de tipo moral, como aumentar los beneficios públicos de todos los niños; estimula y apoya el aprendizaje profesional y la interacción escolar para clarificar los objetivos morales de la docencia y mantener los niveles cada vez más altos con miras a lograr esas finalidades; está abierto a los demás, acoge a todos y aprende activamente de todos, especialmente de los padres, que tienen interés en la educación de sus hijos y en su futuro; y adopta una actitud activa (Sachs, 1999) dentro y fuera del aula para defender y desarrollar la educación pública de lo que depende la propia eficacia de los profesores a largo plazo y el beneficio de todos los niños en último término. La viabilidad de este profesionalismo de principios depende de que los profesores sean abiertos, se sientan comprometidos y entiendan mejor a los padres y al público, de los que en última instancia depende la educación.

Hay que convencer al público, por ejemplo, de que los profesores necesitan más tiempo para trabajar en equipo y no sólo con sus alumnos. Hay una gran parte que todavía no ha entendido cómo y por qué han cambiado la enseñanza y los alumnos desde el tiempo en que los padres eran ellos mismos alumnos. Los gobiernos, las organizaciones públicas, como el Banco Mundial, todavía no están convencidos de la necesidad de comprometerse en aumentar unos impuestos que beneficiarían al sistema de educación pública y a la calidad de los docentes. La mayor parte de la población ha sido durante demasiado tiempo un conjunto de individuos aislados, propensos a la nostalgia en una época de inseguridad, que se dejan influir por las críticas que los políticos y los medios de comunicación hacen de las escuelas y profesores, y creen demasiado en la ideología de mercado y en la libertad de elección de los padres, lo que les hace pensar que, en tiempos difíciles, al menos pueden tomar sus propias decisiones en lo que respecta a sus propios hijos y a su educación (Crozier, 1998). Actualmente, es de importancia vital que la profesión docente trabaje en colaboración con el público hasta convertirse en un movimiento social vigoroso (Touraine, 1995) de personas activas que aúnan sus esfuerzos para mejorar la calidad y el profesionalismo de la enseñanza, en lugar de ser un conjunto de individuos aislados que actúan como clientes, movidos solamente por el interés de sus propias familias.

Cuando me refiero a las aportaciones de la profesión docente a un amplio movimiento social, estoy pensando en algo parecido a los movimientos por la paz, el medio ambiente o la mujer. Estos movimientos sociales no están dirigidos por el mercado, ni están totalmente atendidos por un Estado que, a veces, fomenta la dependencia. No adoptan la forma de organizaciones oficiales o de representación política (como las asociaciones padres/profesores), pero pueden abarcar estas cosas. Los movimientos sociales pueden empezar por la reacción y la resistencia (como los Zapatistas de México) pero pueden llegar a ser, y de hecho lo son, extremadamente activos (como el Movimiento Medioambiental). En ambos casos, suponen un reto al orden establecido. Los movimientos sociales tienen un amplio repertorio de estrategias que incorporan redes, asociaciones, protestas, marchas, campañas en los medios de comunicación, opciones de estilo de vida y, a veces, organismos formales y muchas más cosas.

Como señala Byrne (1997), “los movimientos sociales son la expresión de unas creencias y principios morales y tratan de convencer a todo el mundo (gobiernos, padres, público en general, cualquiera que quiera escucharlos) de que estos valores son los justos”, pues no están motivados por intereses egoístas, sino por un objetivo de tipo moral que busca, en último término, el bien común. Pese a las muchas diferencias y conflictos entre estos movimientos, (por ejemplo, entre distintos feminismos) hay una gran unidad en cuanto a sus fines, que es lo que dirige el movimiento y lo mantiene unido. En ese sentido, los movimientos sociales son independientes (sus principios se mantienen sin adulterar y no se conforman con ganancias tácticas a corto plazo) (Byrne, 1997). Por último, estos movimientos están arraigados en lo que Lash y Urry (1994, pág. 243) y Castells (1996, pág. 126) llaman *tiempo frío*, es decir, en la creación de un futuro a largo plazo que no protege ni preserva los intereses de un grupo, sino que busca el beneficio de todos nuestros hijos y nietos y de las generaciones futuras.

Los movimientos sociales surgen como reacción a la fragmentación de la sociedad de consumo, la abstracción de la globalización y la tecnología de la información, y al agotamiento y vacío de la política oficial, ya que las economías globalizadas están mermando la capacidad de los gobiernos para ejercer un control político nacional y los reducen a meros ejecutores de una política controlada electrónicamente y manipulada digitalmente, basada en sondeos de opinión, grupos de interés, estilo personal y una serie de escándalos públicos (Castells, 1996). Los movimientos sociales emplean métodos muy distintos (de las políticas oficiales y vacías) para que la gente encuentre significado y esperanza en proyectos cuyos valores están en consonancia con grupos e individuos que están muy lejos de ellos.

Los movimientos sociales están cobrando poder por sus afiliados. Saben que los que permanecen al margen del cambio social son “los que se sirven de la sociedad en vez de transformarla y producir [y] están sometidos a los encargados de la economía, la política y la información” (Touraine, 1995, pág. 233). Son “acciones colectivas con una finalidad cuyos resultados, ya sean triunfos o derrotas, están transformando los valores e instituciones de la sociedad” (Castells, 1996, págs. 3-4).

Estos movimientos sociales, dice Castells (1996, pág. 361) son “los sujetos potenciales de la Era de la Información”, y quizá nuestras mejores esperanzas para

un futuro democrático, sostenible y socialmente justo. Es en estas difusas y sutiles redes en las que se pueden basar nuestras mejores esperanzas para un cambio positivo, incluso aunque las posibilidades de este cambio parezcan muy remotas. Como señala Touraine (1995, pág. 241):

Es en momentos de soledad y desolación y ante un futuro aparentemente inevitable, cuando las conciencias de algunos individuos llegan a sentirse responsables de la libertad de los demás.

¿Qué mejor objeto de un movimiento social que la educación pública? Cuando las democracias están amenazadas por dictadores militares, los profesores son los primeros torturados, muertos o desaparecidos. Cuando el General Franco tomó el poder en España, los profesores de Cataluña fueron trasladados inmediatamente de las escuelas de su región para que los niños no pudieran seguir hablando su propia lengua (Castells, 1996). Muchos sistemas han tratado tan mal a los profesores en el último decenio que la profesión está experimentando una seria crisis por falta de personal, y su imagen se va deteriorando continuamente. Incluso a los hijos e hijas de profesores se les aconseja no escoger la misma profesión, cada vez más desvalorizada, de sus padres. ¿Tendremos que esperar a que los profesores desaparezcan y no haya más aspirantes, para darnos cuenta de lo importantes que son para la democracia y la vida pública?

Cuando se bloquean las vías de comunicación con los gobiernos (como ocurre cuando los gobiernos se someten a las ideologías neoliberales de mercado y apenas se comprometen en la vida y la educación pública), los profesores deben construir una vía de circunvalación alrededor de los gobiernos y captar la imaginación pública en torno a la educación y la enseñanza actual, pues de esa imaginación pública dependen en última instancia los gobiernos y sus posibilidades de ser elegidos. Desarrollar un profesionalismo que abra las escuelas y los profesores a los padres y al público (una clase, una escuela) con un aprendizaje que vaya realmente en dos direcciones, es la mejor manera de forjar la capacidad, la confianza, el compromiso y la ayuda para los profesores y la enseñanza y de ella depende el futuro de su profesionalismo en la era posmoderna.

Estamos viviendo una época en la que los profesores tratan con una clientela diversa y compleja, en una situación de inseguridad moral creciente, en la que hay muchos enfoques posibles y en la que hay cada vez más grupos sociales que influyen y que tienen algo que decir. El que esta era sea testigo de la creación de colaboraciones positivas y estimulantes con los padres y demás actores de la enseñanza, de la superación del marco de la escuela y de que los profesores aprendan a trabajar con eficacia, abiertamente y con autoridad, con colaboradores en un amplio movimiento social que proteja y aumente su profesionalismo; o por el contrario asista a la desprofesionalización de la enseñanza, con profesores agobiados por múltiples presiones, mayores exigencias de trabajo, menos oportunidades de aprender de los colegas, y enervantes discursos críticos que los avergüencen e insulten por sus deficiencias y acaben con su moral, es algo que está todavía por ver. Este futuro no se debe dejar al azar, sino que tiene que ser forjado con la participación activa de todos los edu-

cadore y demás actores en un movimiento social por el cambio en la educación, que entienda de verdad y profundice el principio de que si queremos una enseñanza mejor para los alumnos, tenemos que crear buenas condiciones de aprendizaje y trabajo para los docentes.

Los requisitos para que surja y florezca este movimiento están empezando a tomar forma, con el cambio de siglo. Los datos demográficos relativos a los docentes son favorables, pues la abundancia de jubilaciones inminentes (anticipadas por la desmoralización de los profesores, debida a los efectos de la reforma educativa) está produciendo una escasez de personal (y una oportunidad para la renovación de los docentes) en muchos lugares del mundo. En consecuencia, los gobiernos están dando pasos (a veces muy pequeños al principio) para mejorar la imagen pública de la enseñanza y atraer así más gente a la profesión, creando, por ejemplo, comisiones importantes sobre el futuro de la profesión en los Estados Unidos (Darling-Hammond, 1997) y sobre la situación de la enseñanza en Australia (Commonwealth of Australia, 1998), comprometiéndose a elevar los salarios en Nueva Zelanda o planeando mecanismos para premiar a los mejores profesores en Inglaterra y Australia. Aunque algunas de estas políticas concretas sean equivocadas, está claro que los gobiernos, con todo, están empezando a cambiar. La demografía en general también es favorable, pues la generación mayor está viendo cómo sus hijos se marchan de casa y en los últimos años se preocupan menos de sus propios intereses y familias, y en cambio se implican cada vez más en cuestiones de voluntariado y participan más ampliamente en la comunidad (Foot y Stoffman, 1996). En todo el mundo desarrollado tiende a haber más gobiernos socialdemócratas que neoliberales.

Las fuerzas de la desprofesionalización de la enseñanza ya han hecho mucho daño. Pero, objetivamente, existen buenas perspectivas para un profesionalismo de principios revitalizado y para la creación de un amplio movimiento social que lo apoye. Si los profesores quieren cobrar una mayor fuerza profesional, tienen que abrirse ahora y hacerse más accesibles y vulnerables al público. Tienen que avanzar hacia el peligro. Éste es su reto y su paradoja en la actual era de la información.

Nota

1. Este artículo está basado en tres estudios del autor: *The emotions of teaching and educational change* [Las emociones de la docencia y el cambio educativo], financiado por el Social and Humanities Research Council de Canadá; *The changing world of teachers' work* [El mundo cambiante de la labor docente], financiado por la Teachers' Federation de Canadá; y *Change frames* [Cuadros de cambio], financiado por el OISE/UT Ministry of Education and Training Transfer Grant.

Referencias

- Biggs, J. B. 1996. Misperceptions of the Confucian-heritage learning cultures [Interpretaciones erróneas de las culturas de aprendizaje de la tradición confucianista]. En: Watkins, D. A.; Biggs, J. B., (comps.). *The Chinese learner: cultural, psychological and contextual*

- influences*. Melbourne, Comparative Education Research Centre, Hong Kong Faculty of Education; y Hong Kong and Australian Council for Educational Research.
- Bigum, C.; Green, B. 1993. Aliens in the classroom [Extraños en el aula]. *Australian journal of education* (Camberwell, Victoria), vol. 37, n° 2, págs. 119-141.
- Burgess, R.; Herphes, C.; Moxan, S. 1991. Parents are welcome: headteachers' and mothers' perspectives on parental participation in the early years [Bienvenidos los padres: perspectivas sobre la participación de los padres en los primeros años]. *Qualitative studies in education* (Londres y Philadelphia, Pennsylvania), vol. 4, n° 2, págs. 95-107.
- Byrne, P. 1997. *Social movements in Britain* [Los movimientos sociales en Gran Bretaña]. Nueva York, Routledge.
- Castells, M. 1996. *The rise of the network society* [El nacimiento de una sociedad de redes]. Oxford, Blackwell.
- Central Advisory Council for Education. 1967. *Children and their primary schools* [Los niños y sus escuelas primarias]. Londres, Her Majesty's Stationery Office.
- Commonwealth of Australia. 1998. *A class act: inquiry into the status of the teaching profession* [Acta de clase: investigación sobre la condición social de la profesión docente]. Canberra.
- Confucius. 1929. *The analects* [Analectas]. (D.C. Lau, trad.). Harmondsworth, Reino Unido, Penguin Books.
- Crozier, G. 1998. Parents and schools: partnerships or surveillance? [Los padres y la escuela: ¿colaboración o vigilancia?]. *Journal of education policy* (Basingstoke, Reino Unido), vol. 13, n° 1, págs. 125-136.
- Darling-Hammond, L. 1997. *Doing what matters most: investing in quality teaching* [Hacer lo más importante: invertir en la educación de calidad]. Nueva York, National Commission on Teaching and America's Future.
- Denzin, N. 1984. *On understanding emotion* [Entender las vivencias]. San Francisco, Jossey-Bass.
- Earl, L. et al. 1999. *Teachers and teaching in changing times: a glimpse of Canadian teachers in 1998* [Los docentes y la docencia en épocas de cambio: breve estudio sobre los profesores canadienses en 1998]. Toronto, International Centre for Educational Change at OISE/University of Toronto. (Informe elaborado para la Canadian Teachers' Federation.)
- Elkind, D. 1997. Schooling in the postmodern world [La escuela en el mundo posmoderno]. En: Hargreaves, A., (comp.). *Rethinking educational change with heart and mind*, págs. 27-42. Alejandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Epstein, J. 1995. School/family/community partnerships [La colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad]. *Phi delta kappan* (Bloomington, Indiana), vol. 76, págs. 701-712.
- Foot, D.; Stoffman, D. 1996. *Boom, bust and echo: how to profit from the coming demographic shift* [Explosión, daños y consecuencias: cómo aprovechar los próximos cambios demográficos]. Toronto, MacFarlane, Walter y Ross.
- Grumet, M. R. 1988. *Bitter milk: women and teaching* [Leche amarga: la mujer y la enseñanza]. Amherst, University of Massachusetts Press.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age* [Docentes cambiantes, tiempos cambiantes: el trabajo y la cultura docente en la era posmoderna]. Toronto, University of Toronto Press.
- , Fullan, M. 1998. *What's worth fighting for out there?* [¿Por qué cosas merece la pena luchar?] Toronto, Elementary Teachers' Federation of Ontario; Nueva York, Teachers College Press.

- .; Goodson, I. 1996. Teachers' professional lives: aspirations and actualities [La vida profesional de los docentes: aspiraciones y realidades]. En: Goodson, I.; Hargreaves, A., (comps.). *Teachers' professional lives*. Londres, Falmer Press.
- Henderson, A. 1987. *The evidence continues to grow: parent involvement improves student achievement* [Cada vez hay más pruebas: la implicación de los padres mejora los resultados escolares]. Annotated bibliography. Columbia, Maryland, National Committee for Citizens in Education.
- Labaree, D. F. 1999. *The peculiar problems of preparing teachers: old hurdles to the new professionalism* [Los problemas especiales de la preparación del profesorado: viejos obstáculos para el nuevo profesionalismo]. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional sobre "El nuevo profesionalismo en la enseñanza: educación y desarrollo docente en un mundo cambiante", Hong Kong, enero.
- Lash, S.; Urry, J. 1994. *Economies of signs and space* [Las economías de signos y espacios]. Londres, Sage.
- Lee, W. O. 1996. The cultural context for Chinese learners: conceptions of learning in the Confucian tradition [El contexto cultural para los educandos chinos: concepción del aprendizaje en la tradición confucianista]. En: Watkins, D. A.; Biggs, J. B., (comps.). *The Chinese learner: cultural, psychological and contextual influences*. Melbourne, Comparative Education Research Centre, Hong Kong Faculty of Education, y Hong Kong and Australian Council for Educational Research.
- Levin, B.; Riffel, J. A. 1997. *Schools in a changing world* [La escuela en un mundo cambiante]. Nueva York, Falmer Press.
- Lindblad, S.; Prieto, H. 1992. School experiences and teacher socialization: a longitudinal study of pupils who grew up to be teachers [Experiencias escolares y socialización de los docentes: estudio longitudinal de alumnos que crecieron para ser profesores]. *Teaching and teacher education* (Kidlington, Reino Unido), vol. 8, n° 5-6, págs. 465-470.
- Maurer, R. 1996. *Beyond the wall of resistance* [Más allá del muro de la resistencia]. Austin, Texas, Bard Books.
- Meier, D. 1998. Authenticity and educational change [La autenticidad y el cambio educativo]. En: Hargreaves, A. et al., (comps.). *International handbook of educational change*, págs. 596-615. Dordrecht, Países Bajos, Kluwer Press.
- Moore, S. 1994. *Culturally diverse classrooms: teacher perspectives and strategies* [Las aulas culturalmente diversas: perspectivas y estrategias de los docentes]. Ponencia presentada en la Conferencia sobre Estrategias de Aprendizaje, Canadian Society of Education, Calgary, Canadá, junio.
- Nespor, J. 1997. *Tangled up in school: politics, space, bodies and signs in the educational process* [El laberinto de la escuela: política, espacio, organismos e indicios en el proceso educativo]. Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Ogbu, J. 1982. Cultural discontinuities and schooling [Las desigualdades culturales y la escuela]. *Anthropology and education quarterly* (Arlington, Virginia), vol. 13, n° 4, págs. 290-307.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Centro para la investigación educativa y la innovación. 1998. *Staying ahead: in-service training and teacher professional development* [La formación en el empleo y el desarrollo profesional docente]. París, OCDE.
- Sachs, J. 1999. *Towards an activist view of teacher professionalism* [Hacia una perspectiva activa del profesionalismo docente]. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional sobre "El nuevo profesionalismo en la enseñanza: educación y desarrollo docente en un mundo cambiante", Hong Kong, enero.

- Sanders, M. G. 1997. *Building effective school-family-community partnerships in a large urban school district* [Crear una colaboración eficaz entre la escuela, la familia y la comunidad en un gran distrito escolar urbano]. Baltimore, Maryland, Center for Research on the Education of Students Placed at Risk. (Informe n° 13.)
- Sanders, M.; Epstein, J. 1998. School-family-community partnerships and educational change: international perspectives [La colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad y el cambio educativo: perspectivas internacionales]. En: Hargreaves, A. *et al.* (comps.). *International handbook of educational change*, págs. 482-502. Boston, Kluwer Academic Publishers.
- Schlechty, P. 1990. *Schools for the twenty-first century: leadership imperatives for educational reform* [La escuela para el siglo XXI: imperativos para la reforma de la educación]. San Francisco, California, Jossey-Bass.
- Shimahara, N. K. 1997. Japanese lessons for educational reform [Lecciones japonesas para la reforma de la educación]. En: Hargreaves, A.; Evans, R. (comps.). *Beyond educational reform: bringing teachers back in*, págs. 94-104. Buckingham, Reino Unido; Philadelphia, Pennsylvania, Open University Press.
- Shimahara, K.; Sakai, A. 1995. *Learning to teach in two cultures: Japan and the United States* [Aprender a enseñar en dos culturas: Japón y Estados Unidos]. Nueva York, Garland Publishers.
- Sikes, P. 1995. *Parents who teach* [Padres que enseñan]. Londres, Cassell.
- Sizer, T. 1992. *Horace's school* [La escuela de Horacio]. Boston, Massachusetts, Houghton Mifflin.
- Touraine, A. 1995. *Critique of modernity* [Crítica de la modernidad]. Oxford, Blackwell.
- Villa-Boas, A. 1993. The effect of parent involvement in homework on student achievement [La repercusión de la implicación de los padres en las tareas escolares en el rendimiento del alumno]. *Unidad* (Baltimore, Maryland), invierno, n° 2. (Center on Families, Communities, and Children's Learning, Johns Hopkins University.)
- Vincent, C. 1996a. Parent empowerment: collective action and inaction in education [El protagonismo de los padres: acción e inacción colectiva en la educación]. Ponencia presentada en la Reunión Anual de la American Educational Research Association, Nueva York, abril.
- . 1996b. *Parents and teachers: power and participation* [Padres y maestros: poder y participación]. Londres; Bristol, Pennsylvania, Falmer Press.
- Vincent, C.; Warren, S. 1998. Becoming a "better" parent? Motherhood, education and transition [¿Ser mejores padres? La maternidad, la educación y la transición]. *British journal of sociology of education* (Abingdon, Reino Unido), vol. 19, n° 2, págs. 177-193.
- Waller, W. 1932. *The sociology of teaching* [La sociología de la enseñanza]. Nueva York, Wiley.
- Webb, R.; Vulliamy, G. 1993. A deluge of directives: conflict between collegiality and managerialism in the post-ERA primary school [Lluvia de directrices: el conflicto entre la gestión colegiada y el directivismo en la escuela primaria post-ERA]. *British educational research journal* (Abingdon, Reino Unido), vol. 22, n° 4, págs. 441-458.

CUANDO CAMBIA

LA ENSEÑANZA,

¿PUEDE QUEDAR REZAGADA

LA FORMACION DE LOS

DOCENTES?

Miriam Ben-Peretz

*Tú y yo vamos a cambiar el mundo.
Otros lo han dicho,
pero ¡qué importa!
Tú y yo vamos a cambiar el mundo.
Canción popular israelí, de Arik Einstein*

Según Jackson (1986), no existe una definición de la enseñanza válida para todos los tiempos y todos los lugares. Podría existir, no obstante, un hilo común que recorre los diversos enfoques de la enseñanza. Este hilo común está relacionado con la cualidad “transformadora” de la enseñanza, es decir, el intento de cambiar a los alumnos de una manera profunda y, a través de estos cambios, influir en el con-

Versión original: inglés

Miriam Ben-Peretz (Israel)

Profesora honoraria y Directora del Centro para la Educación Judía en Israel y la diáspora, de la Universidad de Haifa. Presidenta del Intercollegiate Research Authority del MOFET Institute for Research and Program Development for Teacher Educators [Instituto de Investigación y Desarrollo de Programas para los Formadores de Docentes]. Sus investigaciones se han centrado en temas relacionados con el currículo y la formación docente. Entre sus publicaciones, *The teacher-curriculum encounter: freeing teachers from the tyranny of texts* (1990) [El encuentro entre los docentes y el programa de estudios: para liberar a los docentes de la tiranía de los textos] y *Learning from experience: memory and the teacher's account of teaching* (1995) [Aprendiendo de la experiencia: la memoria y la versión de la enseñanza del docente]. En 1997, fue galardonada con el Premio a la obra de toda una vida [Lifetime Achievement Award] de la American Educational Research Association.

junto de la sociedad. Jackson distingue entre una tradición mimética y una tradición transformadora en las orientaciones de la enseñanza. La tradición mimética pone de relieve la transferencia de conocimientos factuales y procedimientos de una persona a otra, mientras que la tradición transformadora pretende realizar un cambio cualitativo en la persona a la que se enseña, una metamorfosis de la actitud y el carácter. Sin embargo, a mi parecer, toda la educación tiene que verse como transformadora hasta cierto punto, porque cambiar la base de conocimientos de una persona puede tener consecuencias de gran alcance en el conjunto de valores y de actitudes de esa persona en la vida, así como en su futura participación social. Los nuevos enfoques de la enseñanza tienen una relación potencial con este efecto transformador, y, por lo tanto con el proceso de la formación docente. Según Goodlad (1990), los programas de formación docente deberían ser definidos por las condiciones de aprendizaje que los futuros docentes establezcan en su propia práctica. Al parecer, nos enfrentamos a una situación en la que se busca intensamente cambiar la enseñanza. Sin embargo, si no se introducen cambios relevantes en los programas de formación docente, éstos tendrán un alcance y una viabilidad limitados.

Grandes cambios recientes en la teoría y la práctica de la enseñanza

En este artículo explicaré diversos cambios producidos recientemente en la teoría y práctica de la enseñanza. Sin embargo, conviene precisar que éstas no son necesariamente ideas del todo nuevas, y que tampoco han sido aplicadas ampliamente.

Los cambios en la percepción y la práctica de la enseñanza se pueden dividir en las siguientes categorías:

1. Cambios en nuestra comprensión del proceso de aprendizaje, como la perspectiva teórica de Vygotsky, que pone de relieve la cognición socialmente compartida, las actividades colectivas y el papel de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978). Vygotsky hacía hincapié en el papel de la lengua y de los profesores en el desarrollo de la función cognitiva. Su teoría ha tenido una fuerte influencia en nuestra concepción del proceso de aprendizaje.
2. Cambios en nuestra comprensión del proceso docente, como “enseñar para comprender”. Lampert y Loewenberg-Ball (1998, pág. 32) explican qué significa enseñar las matemáticas para comprender: “Los profesores tienen que enseñar a los alumnos a profundizar en los significados subyacentes de las matemáticas, estimular a sus alumnos en discusiones de problemas e ideas, de razonamiento y comprensión, más que simplemente insistir en el rendimiento”. Por otro lado, también se percibe la enseñanza como una preparación de los alumnos para alcanzar niveles claros y competitivos en su aprendizaje;
3. Cambios en nuestra concepción del carácter de las asignaturas para y en la educación. Se pueden identificar dos tendencias:
 - (i) inclusión de nuevas asignaturas en el currículo que versan, por ejemplo, sobre el medio ambiente y la educación para la paz;
 - (ii) una orientación hacia la integración de las asignaturas.

Bernstein (1971) distingue entre un currículo de tipo colección, donde las asignaturas que se deben enseñar están claramente separadas unas de otras, y uno de tipo integrado, donde las asignaturas se encuentran en abierta relación unas con otras y donde se exploran los vínculos entre ellas. Bernstein habla de “clasificación”, es decir, el grado en que las asignaturas se mantienen separadas, y de “enmarcación”, el grado de control que los profesores y los alumnos tienen en la selección de los temas y de los modos de enseñanza: -

Cualquier código de colección implica una organización jerárquica del conocimiento, de manera que el misterio último de las asignaturas se revela muy tarde en la vida educativa. Al hablar de misterio último de las asignaturas, me refiero a su potencial para crear nuevas realidades. También es verdad, y esto es importante, que el misterio último de la asignatura no es la coherencia, sino a la incoherencia; no el orden, sino el desorden; no lo conocido, sino lo desconocido (pág. 240).

Actualmente vemos intentos de desplazarse de un alto grado de clasificación y una ajustada enmarcación, es decir, del control centralizado de la selección del contenido y de la enseñanza, a un programa más integrado y a una mayor autonomía de los docentes y los alumnos.

Stenhouse (1975, pág. 50) describe los proyectos de humanidades en Inglaterra como un ejemplo de límites de clasificación desdibujados entre las disciplinas y una enmarcación abierta: “La enmarcación era muy débil, y la estructura estaba menos definida por el carácter común de la selección, la organización y la planificación de los conocimientos en el tiempo que por la aceptación de un papel del profesor, el de presidente neutral”.

4. Cambios en la concepción del lugar de trabajo de los docentes y del carácter de su trabajo (Rosenholtz, 1989; McLaughlin, 1994). A los profesores se les advierte que han de convertirse en miembros de una “comunidad de educandos”, comprometidos con un discurso profesional compartido sobre la enseñanza y el aprendizaje (Freeman, 1991);
5. El creciente papel de la tecnología en la enseñanza. En los años ochenta y noventa se produjeron cambios espectaculares en la tecnología disponible en las escuelas. Hay programas informáticos interactivos adecuados a las estrategias de solución de problemas, e Internet proporciona grandes cantidades de información cuando es necesario. La enseñanza informática podría individualizar el proceso de aprendizaje y liberar a los alumnos de la dependencia de sus profesores como fuente de conocimientos.

La contribución potencial de la tecnología moderna a la educación se produce en dos aspectos: el proceso de aprendizaje y la función del docente. Bracelett y Laferrière (1996), en su estudio sobre la influencia de la tecnología en el aprendizaje escolar, demuestran que la integración de la tecnología en la enseñanza tiene un efecto positivo en los alumnos y en la función de los profesores. Los alumnos se benefician a través del reforzamiento de habilidades, de un aumento de la motivación y de los estímulos para colaborar con otros dentro y fuera de las escuelas (Brown y Campione, 1996).

En la medida en que parte de la transmisión de conocimientos se produce a través de los ordenadores, los profesores disponen de más tiempo para trabajar individualmente con los alumnos y en pequeños grupos, y actúan más como guías y compañeros en el proceso de aprendizaje. Los beneficios de las tecnologías modernas, no obstante, dependen de las capacidades y competencias del profesor en este aspecto.

Analicemos algunos ejemplos concretos de cambios en la enseñanza en una escuela en Israel. Se trata de una escuela grande (cursos 1-12) que cubre a una población básicamente de clase media. Al visitar un aula del primer curso, nos llama inmediatamente la atención lo que, a estas alturas, ya es un cambio normativo en la disposición de las sillas y mesas para trabajar en grupo, así como la atmósfera agradable y no amenazante que se respira. Se intenta integrar diferentes asignaturas, como artes y matemáticas. Sin embargo, los libros de ejercicio son idénticos para todos los alumnos y el profesor es la figura dominante en el aula. Todos los alumnos tienen acceso a ordenadores, pero no hay muestras claras de flexibilidad en las indagaciones. En otra aula (del 12º curso), se permite una autonomía bastante amplia a los alumnos. Los alumnos definen una parte importante de su programa y pueden no asistir hasta al 15% de las clases sin tener que pedir autorización. Observamos que la “enmarcación” es más bien débil. Al contrario, la clasificación es bastante pronunciada, hay límites marcados entre los temas de las asignaturas, y el estilo de enseñanza es fundamentalmente tradicional. Parece que en este caso han cambiado algunas características de la escolarización, pero los profesores están inciertos acerca de la futura evolución, por ejemplo en el campo de las estrategias alternativas de evaluación. Hay que definir nuevos modelos de formación docente si queremos que los cambios recientes en nuestra percepción de la enseñanza y el aprendizaje penetren en las aulas.

Algunos principios orientadores para reinventar la formación docente

Debido a las limitaciones y a la actual regularidad de los programas de formación docente, cualquier intento de introducir cambios radicales en estos programas está casi destinado al fracaso (Sarason, 1996). Por lo tanto, el principio más importante para cambiar la formación docente es la viabilidad. Para consolidar cualquier innovación significativa, se definen diversos parámetros cruciales. Katz y Rath (1990) propusieron una matriz de parámetros para llevar a cabo investigaciones sobre la formación docente. Estos parámetros son los objetivos, las características de los postulantes, las características del personal docente, los contenidos, los métodos, los horarios y la programación en el tiempo, el espíritu de la escuela, las normas, los recursos y las prácticas de evaluación. El grado de libertad que tienen los planificadores de la formación docente para tratar con estos parámetros es limitado. En ocasiones, los recursos escasean y, en otras, las normas y la legislación relativas a los diplomas y requisitos para los títulos, al igual que las demandas de los sindicatos de la enseñanza, tienen profundos efectos restrictivos sobre los innovadores. A veces,

la selección de postulantes es difícil porque aún no tenemos criterios válidos y sólidos, y porque puede que se denuncie que las pruebas de los postulantes no responden a las diferencias culturales. En cuanto a las características del personal, surge la pregunta de si es viable contratar nuevos formadores a gran escala en los actuales programas de formación docente.

Además, como ha demostrado Sarason (1996), las normas existentes en la cultura de las instituciones educativas dificulta enormemente la introducción de cambios. Por esto, si las prácticas suelen comenzar después de estudiar las disciplinas básicas de educación, es difícil comenzar un programa de formación docente con una experiencia intensiva de prácticas. Si es necesario un título en las distintas disciplinas para acceder a los programas, resulta difícil enseñar asignaturas que integren las disciplinas y la pedagogía desde el principio. Si los docentes alumnos son evaluados individualmente, resulta difícil introducir estrategias de evaluación de grupo. Se trata sólo de algunos ejemplos de los obstáculos y complicaciones que surgen en el camino de la innovación de la formación docente. Los obstáculos se pueden superar y las complicaciones se pueden disipar, pero los innovadores siempre tienen que recordar que los planes no viables son inútiles, e incluso contraproducentes.

Esto nos conduce a otro principio de la modificación de los programas de evaluación docente, a saber, la importancia de lo global, o del enfoque holístico.

Para tener un impacto en la identidad profesional de los docentes alumnos, el programa de formación inicial debe contener direcciones claras y explícitas de forma concertada.

El programa de formación docente de Mills College, en Oakland, California, es un buen ejemplo de confluencia de diversas pautas, como el constructivismo en todas las partes del programa, lo cual ha realmente tenido un efecto en los alumnos. Intentar planificar y realizar un programa global es, en sí mismo, una experiencia valiosa.

A medida que los formadores de docentes se ponen de acuerdo para definir su plan, conocen las teorías de cada cual sobre la enseñanza y la formación docente, y aprenden a construir un gran cuadro global, una especie de gigantesco rompecabezas en que sus piezas encajan. A través de este proceso, se transforman en una comunidad de educandos con el potencial para servir de ejemplo a sus alumnos.

La modificación de ciertos elementos sin prestar atención a las posibles contradicciones entre estos aspectos y otros, más tradicionales, podrían provocar fracaso y decepción generalizados. Por ejemplo, cambiar el estilo docente en un programa mientras se conservan modos tradicionales de evaluación de los alumnos sólo confundirá a los docentes alumnos y tendrá un impacto negativo en la implantación de las nuevas prácticas docentes. Por el contrario, los múltiples cambios introducidos en el programa podrían reforzarse unos a otros y crear un efecto sinérgico positivo.

Ben-Peretz (1995) afirma que la sinergia puede servir como elemento explicativo para comprender el fenómeno de la reforma escolar: "se sostiene que la compleja interacción de los numerosos factores implicados arroja resultados que no se pueden

explicar sólo pensando en el impacto potencial de cada factor por sí mismo” (pág. 93). La sinergia en los programas de formación docente podría potenciarse, por ejemplo, a partir de la interacción de estilos adecuados de enseñanza y evaluación. También se puede pensar en establecer una correspondencia entre el trabajo en grupo en la parte académica del programa y el trabajo en grupo en las prácticas. Por lo tanto, el tercer principio para diseñar programas de formación docente innovadores está relacionado con el análisis de posibles contradicciones o efectos sinérgicos entre los diferentes elementos del programa.

Se ha escrito mucho acerca de la necesidad de crear “comunidades de educandos” en las escuelas tanto entre los alumnos (Brown y Campione, 1996) como entre los profesores (Rosenholtz, 1989; Little, 1990). Ya no se percibe a los profesores como “solitarios” (Lortie, 1975), sino como miembros de comunidades de pares con el potencial para trabajar juntos en una asociación profesional no artificial. Hargreaves (1992) piensa que la asociación profesional, cuando es artificial, representa un esquema impuesto y burocrático, controlado desde arriba. Ese tipo de asociación profesional artificial podría perjudicar las necesidades y preferencias de los docentes.

Los programas de formación docente que tengan por objeto fomentar entre los alumnos la disposición y las competencias para trabajar en comunidades docentes tienen que planificar atentamente, de manera que se respete su sentido de la intimidad y de la autonomía.

Sin embargo, una percepción de las escuelas como comunidades educativas donde los miembros aprenden a través de la interacción y la experiencia se concibe aquí como un principio rector importante en la planificación de los programas de formación docente.

El último principio que mencionaremos está relacionado con la importancia concedida a la dimensión personal de la docencia y de la formación docente. Payne y Manning (1998) sostienen que en la mayoría de los enfoques actuales de la enseñanza, el elemento humano, o la dimensión personal de la docencia, no existe. Según estos autores, “la esencia de la buena enseñanza debe incluir el aspecto de las relaciones humanas” (pág. 195). Es interesante señalar que los docentes alumnos perciben los aspectos negativos de la docencia como algo que atañe a debilidades en las relaciones interpersonales (Giladi y Ben-Peretz, 1981). Katz y Rath (1990) incluyen la calidad afectiva, o tono de la relación, entre los participantes del programa, los alumnos y los miembros del personal en su definición del espíritu del programa. Utilizan una expresión interesante (“el contenido de la relación”) para señalar que lo que importa en el elemento humano de los programas concierne no sólo al carácter afectivo de las relaciones, sino también a su contenido. Si los tutores del programa se centran principalmente en el cumplimiento de los requisitos formales en su interacción con los alumnos, el tono afectivo potencial de esta interacción no compensará la pérdida de interés en los problemas personales y el desarrollo de los alumnos.

¿Cuál podría ser, entonces, el carácter de los nuevos programas de formación docente que tomen en cuenta simultáneamente los cambios recientes en la percepción de la enseñanza y los principios recogidos más arriba?

El carácter de los programas innovadores de formación docente

Las características siguientes son algunas de las que debe poseer un programa de formación docente capaz de preparar a los futuros profesores para los cambios recientes en la enseñanza y, a la vez, global y realizable.

Utilizando como marco la matriz de Katz y Rath (1990), describiré algunos de los rasgos deseados relacionados con los grandes parámetros propuestos en la matriz. El principal objetivo del programa innovador es claro: crear una correspondencia entre una modalidad de enseñanza sensible a los cambios en nuestra comprensión del proceso enseñanza/ aprendizaje y el proceso de la formación docente. ¿Qué consecuencias tiene este objetivo para las características de los postulantes?

Naturalmente, los postulantes tienen que tener un dominio de la disciplina que enseñarán y una determinada conciencia de los posibles vínculos entre diferentes asignaturas, como entre historia y literatura. Esta conciencia se puede estimular a través de la enseñanza en equipo en las disciplinas de la etapa inicial del programa de formación docente. Dado que esto puede resultar difícil de llevar a cabo, podemos imaginar asignaturas integradas que se convierten en parte del currículo de formación docente. Estas asignaturas tienen que ser dictadas en conjunto por equipos de expertos en las disciplinas y por profesores tutores capaces de compartir sus conocimientos de pedagogía con los docentes alumnos.

El requisito de una sólida formación en las diversas disciplinas antes de ingresar en un programa de formación docente daría como resultado alumnos más maduros cuyo compromiso con una carrera de la enseñanza sería presumiblemente más sólido y más duradero. Para ser capaces de enseñar en las situaciones educativas exigentes y complejas que probablemente encontrarán a lo largo de su carrera docente, los profesores deben estar preparados para enfrentarse a grandes dificultades. Las actitudes y disposiciones necesarias son elementos que hay que buscar entre los postulantes. Una manera de identificar el compromiso personal en situaciones exigentes y conflictivas consiste en aceptar a postulantes que hayan trabajado en diversas circunstancias sociales relevantes, si bien puede que esto no siempre sea posible.

El tema del personal docente suscita una pregunta interesante: ¿cuáles son las cualificaciones apropiadas para los formadores de los docentes? Las características deseadas de los formadores de los docentes están estrechamente vinculadas al modelo escogido y al método de formación docente. Ben-Peretz (1996) distingue entre el modelo del profesor-maestro y el modelo de solución conjunta de problemas. En el modelo del profesor-maestro, se supone que los formadores de los docentes deben servir como modelos personales de conocimientos profesionales, actitudes y actuaciones. En ocasiones, todo un programa de formación docente se basa en el modelo del profesor-maestro: por ejemplo, Paine (1989), analiza la formación docente en China en términos de la formación desde el aprendizaje hasta la maestría en el arte de enseñar. Feiman-Nemser y Remillard (1994, pág. 37) afirman que “idealmente, el aprendiz aprendería a trabajar y actuar como el docente

observando y participando en la actividad de enseñar junto a un profesor con más experiencia”.

Según el modelo de solución conjunta de problemas, los formadores de docentes y los docentes-alumnos participan juntos en la solución de problemas educativos de la vida real en las escuelas. Este enfoque de las situaciones de enseñanza-aprendizaje es el que propugna Schwab (1954). La decisión de si resulta adecuada una solución depende del contexto específico. El conocimiento debe aplicarse de manera flexible:

[...] no como si fuera un guión, sino una red de ideas conectadas de múltiples maneras para probar soluciones. No se trata de aprender las reglas y luego seguirlas, sino de observar la situación en que nos encontramos en cada momento, viendo cómo reaccionan los alumnos a nuestras respuestas, construyendo nuevas respuestas en una improvisación cíclica (Heaton y Lampert, 1993, pág. 58).

Puede que a los profesores maestros con experiencia les cueste compartir este tipo de improvisación con los docentes alumnos y que se vean tentados a sugerir reglas y principios de la práctica basándose en sus propias experiencias.

Los docentes sin experiencia que trabajan como formadores no tienen alternativa, puesto que carecen de la riqueza de soluciones ya probadas y puede que busquen las más adecuadas en un esfuerzo conjunto con los docentes alumnos. La práctica de la investigación para intentar solucionar problemas reales de la escuela se concibe como el contexto apropiado para aprender a enseñar. Por lo tanto, los profesores sin experiencia estarían cualificados como formadores de docentes sin renunciar, no obstante, a la participación de los docentes con experiencia.

Los métodos

La solución de problemas ha sido presentada más arriba como el método adecuado para la formación docente. ¿Cuál es, entonces, la función de las disciplinas básicas? ¿Cómo se integran la teoría y la práctica y cuál es la función de los profesores con experiencia, si es que los hay?

Es fundamental señalar que no estamos hablando de una pareja “formador-docentes alumnos”, sino del esfuerzo de un grupo conjunto del (los) formador(es) y varios docentes alumnos.

En su intento de enfrentarse a los problemas educativos, ya sean teóricos o prácticos, el formador inexperienced con sus alumnos se volcará en el uso intensivo de tecnologías avanzadas y buscará la ayuda de especialistas en pedagogía y en las respectivas disciplinas. Brown y Campione (1996) han descrito un proceso similar en el que las comunidades de educandos participan en estudios en cursos de educación básica.

La expresión “estrategias de enseñanza” es engañosa en el contexto de la solución conjunta de problemas. En la solución de problemas, el formador-tutor y el docente-alumno son simultáneamente profesor y alumno. Por lo tanto, los modos

apropiados de interacción incluyen una enseñanza en conjunto y sesiones de reflexión posteriores a la enseñanza, conducente a una nueva planificación y enseñanza. La práctica de conservar un diario y las comunicaciones escritas (ya sea en cartas o en mensajes electrónicos) son instrumentos útiles en el proceso de solución conjunta de problemas. La interpretación de la literatura y de casos relevantes es otro componente importante de este proceso. Los profesores con experiencia y los especialistas en las disciplinas básicas pueden actuar como consultores cuando sea necesario.

Por otro lado, al mismo tiempo que los grupos intentan solucionar problemas, como la falta de motivación de los alumnos y temas relacionados con la gestión del aula, se ofrecen oportunidades para estudiar marcos teóricos relevantes. Las clases grabadas o en directo en psicología, sociología, programas de estudio y psicología, entre otros, proporcionarían a los docentes-alumnos las bases de conocimientos necesarias. Como en el caso del programa McMaster para la educación médica, la formación docente podría empezar con problemas y, en su intento de encontrar soluciones, los alumnos buscarían la base adecuada de conocimientos y también se volverían hacia los conocimientos de los profesores con experiencia. El proceso en sí mismo estaría basado en el grupo. Diferentes docentes-alumnos trabajando con profesores inexperimentados se centrarían en aspectos diferentes de un problema, lo estudiarían en profundidad y luego compartirían sus ideas con otros miembros del grupo en un modelo de rompecabezas. Se podrían planificar soluciones adecuadas en el grupo y los docentes-alumnos intentarían aplicar estas soluciones.

Podemos imaginar pequeños grupos centrados en temas específicos como la enseñanza en aulas heterogéneas, la enseñanza del álgebra, el tratamiento de problemas de disciplina o la evaluación de los alumnos. Estos grupos incluirían a profesores en prácticas interesados en estos temas, así como docentes alumnos. La participación en estos grupos desde la formación docente en adelante proporcionaría las bases para la perdurabilidad de comunidades de educandos que aprenden en las escuelas.

Puesto que el tiempo y la planificación en el tiempo desempeñan un papel fundamental en este modelo de la formación docente, calculamos un período de cinco años de preparación de los futuros profesores. Los tres primeros años deben destinarse a una sólida educación en las diversas disciplinas, según las opciones personales de los docentes-alumnos. El cuarto y quinto años se centran en aprender a enseñar y en la creación de los primeros núcleos de conocimientos con contenido pedagógico. Esta parte del programa se desarrolla en la escuela. Se podría ver este proceso como una práctica permanente, donde los docentes-alumnos trabajarían en grupos como los descritos más arriba.

Se puede percibir el conjunto del proceso como la representación de un programa de estudios en espiral. Su base consiste en el conocimiento de las asignaturas y se desarrolla orgánicamente como un conocimiento cada vez más reflexivo y como capacidades para enseñar de nuevas maneras. Las estrategias de evaluación tienen que corresponder al espíritu que surge del programa.

La preparación de carpetas, la escritura de diarios y la evaluación de pruebas de enseñanza serán el centro de la evaluación, que estará orientada al grupo, y que

documentará y evaluará el carácter del trabajo en grupo así como el trabajo de los individuos.

Una autoevaluación en profundidad por parte de los participantes se concibe como una ayuda para que los futuros profesores sean más reflexivos acerca de su quehacer educativo.

El proceso prevé tratar simultáneamente varios de los temas mencionados relativos a los cambios en la enseñanza. El proceso de aprendizaje en el programa de educación se orienta hacia la investigación y las actividades compartidas. A través de este proceso, se observa que los docentes-alumnos obtienen una comprensión más profunda y una percepción del aprendizaje y la enseñanza. Si bien existen numerosas oportunidades para estimular el crecimiento de las comunidades de educandos, se pone el acento en las cualidades personales y humanas de la enseñanza en la experiencia diaria de la vida escolar.

Las tecnologías modernas, con sus múltiples usos, se convierten con el tiempo en una parte importante de la vida del docente alumno en el programa.

¿Cuál es, pues, el espíritu de dicho programa? Su esencia reside en su énfasis en las comunidades de profesores, que se convierten en miembros en una comunidad de profesionales comprometidos en una investigación permanente de las situaciones siempre cambiantes en las escuelas.

Referencias

- Ben-Peretz, M. 1995. Educational reform in Israel: an example of synergy in education [La reforma educativa en Israel: un ejemplo de sinergia en la educación]. En: Carter D. S. G.; O'Neill, M. H. (comps.), *Case studies in educational change: an international perspective*, págs. 86-94. Londres, Washington, DC, Falmer Press.
- . 1996. The search for teacher educators? What are the qualifications? [La búsqueda de formadores de docentes? ¿Cuáles son las cualificaciones?]. En: Ephraty, N.; Lidor, R. (comps.), *Teacher education; stability, evolution and revolution*, págs. 1377-1384. Actas de la Segunda Conferencia Internacional, Escuela Zinman de Educación Física, Israel.
- Bernstein, B. 1971. *Class, codes and control*, vol. I: *Theoretical studies towards a sociology of language* [Clase, códigos y control, vol. 1. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje]. Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Bracelett, R.; Laferrière, T. 1996. The contribution of new technologies to learning and teaching in elementary and secondary schools [La contribución de las nuevas tecnologías al aprendizaje y la enseñanza en las escuelas básicas y secundarias]. *Documentary review*, Université de Laval, Quebec, y McGill University, Montreal.
- Brown, A. L.; Campione, J. C. 1996. Guided discovery in communities of learners [Descubrimiento dirigido en comunidades de educandos]. En: McGilly, K. (comp.), *Classroom lessons: integrating cognitive theory and classroom practice*, págs. 229-70. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- Feiman-Nemser, S.; Remillard, J. 1994. *Perspectives on learning to teach* [Perspectivas sobre el aprendizaje de la enseñanza]. Michigan State University, NLRTL.
- Freeman, D. 1991. To make the tacit explicit: teacher education, emerging discourse, and conceptions of teaching [Hacer lo tácito explícito: la formación docente, el discurso

- emergente y las concepciones de la enseñanza]. *Teaching and teacher education* (Kidlington, Reino Unido), vol. 7, n° 5/6, págs. 439-454.
- Giladi, M.; Ben-Peretz, M. 1981. The ideal teacher as perceived by students in teacher education programmes [El profesor ideal tal como lo perciben los alumnos en los programas de formación docente]. *Studies in education* (Haifa, Israel), vol. 30, n° 5, págs. 5-14 (en hebreo.)
- Goodlad, J. 1990. *Teachers for our nation's schools* [Profesores para las escuelas de nuestro país]. San Francisco, Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. 1992. Cultures of teaching: a focus for change [Las culturas de la enseñanza: un objetivo para el cambio]. En: Hargreaves, A.; Fullan, M. G. (comps.), *Understanding teacher development*, págs. 216-240. Nueva York, Teachers' College Press.
- Heaton, R.; Lampert, M. 1993. Learning to hear voices: inventing a new pedagogy for teacher education [Aprender a escuchar voces: inventar una nueva pedagogía para la formación docente]. En: Cohen, D.; McLaughlin, M. W.; Talbert J. (comps.), *Teaching for understanding: challenges for policy and practice*, págs. 43-83. San Francisco, Jossey-Bass.
- Jackson, P. W. 1986. *The practice of teaching* [La práctica de la enseñanza]. Nueva York y Londres, Teachers' College Press.
- Katz, L. G.; Rath, J. D. 1990. A framework for research on teacher education programs [Un marco para la investigación sobre los programas de formación docente]. En: Tisher, R. P. Wideen, M. F. (comps.), *Research in teacher education: international perspectives*, págs. 241-267. Londres, Nueva York y Philadelphia, Falmer Press.
- Lampert, M.; Loewenberg-Ball, D. 1998. *Teaching, multimedia and mathematics* [La enseñanza, los multimedia y las matemáticas]. Nueva York, Teachers College Press.
- Little, J. W. 1990. The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations [La persistencia de la privacidad: autonomía e iniciativa en las relaciones profesionales de los profesores]. *Teachers College record*, Nueva York, vol. 91, n° 4, págs. 509-536.
- Lortie, D. 1975. *Schoolteacher* [El maestro de escuela]. Chicago, University of Chicago Press.
- McLaughlin, M. W. 1994. Strategic sites for teachers' professional development [Sitios estratégicos para el desarrollo profesional de los docentes]. En: Grimmer, P. P.; Neufeld, J. (comps.), *Teacher development and the struggle for authority*, págs. 31-51. Nueva York, Teachers College Press.
- Paine, L. 1989. Teaching as a virtuoso performance: the model and its consequences for teacher thinking and preparation in China [La enseñanza como la actuación del virtuoso: el modelo y sus consecuencias para el pensamiento y la formación docente en China]. En: Leowyk, I.; Clark, C. (comps.), *Teacher thinking and professional action*, págs. 377-97. Lovaina, Bélgica, University of Leuven Press.
- Payne, B. D.; Manning, B. H. 1998. Self-talk for teachers [Los docentes hablan consigo mismos]. *International journal for leadership in education*, Londres, vol. 1, n° 2, págs. 195-202.
- Rosenholtz, S. J. 1989. *Teachers' workplace* [El lugar de trabajo de los docentes]. Nueva York, Longman.
- Sarason, S. B. 1996. *Revisiting 'the culture of school and the problem of change'* [Regreso a "la cultura de la escuela y el problema del cambio"]. Nueva York, Teachers' College Press.
- Schwab, J. J. 1954. Eros and education: a discussion of one aspect of discussion [Eros y educación: una discusión sobre un aspecto del debate]. *Journal of general education* (University Park, Pennsylvania), vol. 8, págs. 54-71.

- Stenhouse, L. 1975. *An introduction to curriculum research and development* [Introducción a la investigación y el desarrollo del programa de estudios]. Oxford, Heinemann Educational Books.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes* [La mente en sociedad: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press. (M. Cole *et al.*, comps. y trads.)

EL PROFESIONALISMO EN LA ENSEÑANZA

EL DESARROLLO PROFESIONAL EN LOS ESTADOS UNIDOS: POLITICAS Y PRACTICAS

Ann Lieberman y Milbrey W. McLaughlin

Introducción

El panorama del desarrollo profesional docente en los Estados Unidos en este fin de siglo aparece confuso e intrincado, pues prácticamente todas las políticas de reforma de la educación intentan influir, directa o indirectamente, en la capacidad profesional de los docentes. Casi desde cualquier punto de vista del sistema político, es difícil ver las conexiones estratégicas o prácticas entre las variadas iniciativas de

Versión original: inglés

Ann Lieberman (Estados Unidos de América)

Profesora emérita en el Teachers' College, Columbia University. Actualmente es profesora visitante en la Universidad de Stanford y Senior Scholar en la Carnegie Foundation for Advancement of Teaching. Su campo de investigación gira en torno al aprendizaje de los profesores y las estructuras que se han creado para hacerlo posible. Colabora en un estudio del National Writing Project en el contexto del aprendizaje de los profesores. Sus últimas publicaciones son: *Teachers: transforming their world and their work and teaching* [Los profesores: transformar su mundo y su trabajo y la enseñanza], y *Teacher development: a new synthesis for a new century* [El desarrollo docente: una nueva síntesis para un nuevo siglo] (con Lynn Miller). Correo electrónico: Annl1@lelend.stanford.edu

Milbrey W. McLaughlin (Estados Unidos de América)

Profesora de pedagogía y política pública y codirectora del Center for Research on the Context of Teaching, en la Universidad de Stanford. Su campo de investigación se centra en los contextos de la enseñanza, la comunidad, las conexiones de la escuela y la aplicación de políticas. Sus últimas publicaciones son: *High school teaching in context* [La enseñanza del instituto en su contexto] (con Ida Oberman, 1996); y *Urban sanctuaries: neighborhood organizations in the lives and futures of inner-city youth* [Los santuarios urbanos: las organizaciones de vecinos en las vidas y futuros de los jóvenes ciudadanos] (con Merita A. Irby y Juliet Langman, 1994). Correo electrónico: Milbrey@lelend.stanford.edu

reformas. Por ejemplo, algunos Estados han impuesto una elevación del nivel y múltiples evaluaciones en detrimento del tiempo de desarrollo profesional de los docentes, mientras que otros imponen cambios masivos en las exigencias de la enseñanza media y no disponen de apoyos complementarios para el desarrollo profesional.

En este artículo haremos un repaso a todas las políticas de reforma en funcionamiento en los Estados Unidos que afectan al desarrollo profesional de los docentes. A continuación estudiamos la experiencia de cada uno de estos enfoques a escala local y estatal con objeto de indicar de qué manera favorecen u obstaculizan el aprendizaje y el desarrollo docente sostenido. Por último, consideramos los retos y dificultades que se plantean al intentar establecer estas políticas de manera que se potencien mutuamente.

LOS MÚLTIPLES OBJETIVOS DE LA REFORMA, ENFOQUES Y POLÍTICAS¹

Cabe destacar al menos tres tipos de políticas para estimular y mejorar el desarrollo profesional de los docentes: *las orientadas a elevar los niveles, las orientadas a la escuela y las orientadas al desarrollo docente que se centran en el aprendizaje profesional de los profesores*. Son políticas generales más que medidas concretas, pero cada una se basa en una lógica diferente, que considera el desarrollo profesional y el aprendizaje de los profesores como apoyo, como incentivo o como motivo primordial.

Las estrategias orientadas a elevar los niveles

En este tipo de estrategias se fijan unos objetivos para el rendimiento profesional de los profesores. Fundamentalmente han evolucionado en dos terrenos. Las más conocidas son las que propugnan cambios en los objetivos de aprendizaje, programas y evaluaciones de los alumnos, de manera que sirvan de motores para la mejora de la práctica docente y, por lo tanto, constituyan un incentivo para el desarrollo profesional. La lógica de esta reforma es que, una vez que los objetivos están claramente determinados, los demás mecanismos escolares (currículos, didáctica, formación del profesorado, capacidad de organización y demás recursos) se pondrán en marcha para alcanzarlos.

Las innovaciones enmarcadas por los niveles, el control de la programación y los exámenes se proponen cambiar el comportamiento docente de los profesores y el contenido que reciben los alumnos por medio del empleo de materiales y pruebas que condicionan las tareas que asignan los profesores, el trabajo que hacen los alumnos, y los conceptos de profesores y alumnos sobre las materias que estudian. En algunos casos, las programaciones son paralelas a programas de desarrollo profesional. La fuerza para el cambio en el aula, dentro de estos enfoques, se basa en su proximidad a la práctica, en parte por la influencia muy directa que se cree que tienen o pueden ejercer en la didáctica, y en parte por las oportunidades que ofrecen a veces para el aprendizaje de los profesores. El estudio del resultado de estos enfo-

ques ha demostrado claramente que sólo tienen una influencia ligera e irregular en la práctica del aula, excepto en los pocos casos en que van acompañados por oportunidades cuidadosamente programadas de que los profesores aprendan y participen en la construcción conjunta de la reforma.

Otro enfoque orientado a elevar los niveles, a veces relacionado con el primero, es el establecimiento de unos niveles de lo que los profesores deben saber y ser capaces de hacer. Los dos ejemplos principales son las iniciativas del National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), una organización profesional que ha establecido unos niveles y ofrece evaluaciones voluntarias para certificar que se ha cumplido la práctica por parte de los docentes veteranos, y el Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC), un consorcio en el que participan más de treinta Estados que ha elaborado unos niveles para la licenciatura de los nuevos profesores.

Aunque las dos iniciativas son diferentes desde el punto de vista institucional (una procede de una organización profesional privada de ámbito nacional y la otra es una iniciativa gubernamental), ambas han elaborado unos niveles ambiciosos para el trabajo de los profesores e incitan a los individuos o entidades a alcanzarlos. Ambas iniciativas parten de la base de que los elementos clave para el cambio en la educación son el conocimiento, las capacidades y las normas de práctica de los profesionales, y que un claustro de profesores que alcanzan estos niveles es una garantía para el cambio.

Las estrategias de reforma orientadas a la escuela

Otro tipo de enfoque centra su atención en la escuela y en las prácticas comunes que en ella se realizan. Los programas concretos y las políticas varían, pero todo gira en torno a crear un enfoque común a toda la escuela para la reforma por medio de cambios en la dirección (por ejemplo, la administración), cambios estructurales (por ejemplo, nuevos horarios y criterios para formar los grupos) y/o cambios en los currículos (por ejemplo, fijar unos objetivos generales para toda la escuela obliga a adoptar nuevos enfoques didácticos), y cambios en la cultura profesional de la escuela (implantando procedimientos de investigación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje). En la misma línea del movimiento por “escuelas eficaces” de principios del decenio de 1980, iniciativas como las de la Coalition of Essential Schools, el School Development Program, el Accelerated Schools Project y otros, han tratado de fomentar una práctica común y compartida dentro de la escuela. En general, el intento de crear una mayor participación y un punto de vista homogéneo entre todo el personal de la escuela se considera la base para la reforma y una oportunidad para el aprendizaje de los docentes y para el cambio. La fuerza para el cambio radica inicialmente en el cambio de mentalidad de los profesionales en cuanto al sentido y finalidad de la enseñanza y, por lo tanto, en un trabajo pedagógico renovado y acometido de forma conjunta.

La idea es que la investigación ofrece a los profesores oportunidades de comprometerse en actividades de aprendizaje basadas en elementos básicos de sus aulas

y de crear en la escuela una cultura basada en la investigación. También actúa como un elemento “desestabilizador”, rechazando ideas antiguas y allanando el camino para la construcción de otras nuevas y más efectivas. Lo que aporta una comunidad docente dinámica a una escuela es su poder integrador y su contribución a que los profesores lleguen a un entendimiento común de los objetivos de enseñanza y aprendizaje para sus alumnos y de su propia práctica docente. Esto parece ser especialmente factible si el trabajo de los profesores se ha estructurado en torno a alumnos y materias compartidas, incluyendo la revisión del trabajo del alumno y de las actividades didácticas (McLaughlin, 1993; McLaughlin y Talbert, 1993).

Las iniciativas encaminadas a conseguir que toda la escuela sea una comunidad de aprendizaje parten de la base de que la comunidad de profesores proporciona un contexto rico para el aprendizaje en el que los profesores pueden construir sobre la sabiduría colectiva del cuerpo docente en el curso de una reflexión crítica y una mentalidad de cambio. Las actividades de desarrollo profesional para toda la escuela también parten de la base de que las fuentes de conocimiento y otros apoyos para el aprendizaje de los profesores se encuentran tanto dentro de la escuela como fuera de ella.

Enfoques orientados al desarrollo docente

El tercer grupo de iniciativas para apoyar el aprendizaje de los profesores comprende toda una serie de políticas de desarrollo profesional dirigidas a aumentar las capacidades individuales de los profesores, desde los programas de formación antes del empleo a las diversas oportunidades de desarrollo que tienen los profesores a lo largo de su carrera. En este tipo de políticas, las oportunidades de aprendizaje se encuentran en centros institucionales diversos, como universidades, centros de distrito, proyectos especiales, redes y organizaciones profesionales, y toman diferentes formas a lo largo de la trayectoria profesional de los docentes. La combinación de programas nacionales, estatales y locales, públicos y privados, que ofrecen recursos para el aprendizaje de los profesores a lo largo de las diferentes etapas de las carreras de los docentes, se puede hacer de manera intensiva y coherente o puede seguir siendo arbitraria y contradictoria en su lógica de lo que son conocimientos y capacidades importantes y en el modo de adquirirlos.

Tanto los programas de formación docente antes del empleo como en el empleo, si son coherentes con las premisas del aprendizaje de los profesores, ofrecen a éstos oportunidades explícitas de aprender a ser ellos mismos alumnos de la práctica docente *en* la práctica con fundamentos tanto teóricos como prácticos. El desarrollo profesional al que pueden acceder los profesores fuera de su escuela adopta diversas formas (desde las actividades en el empleo dentro del distrito, las redes de su asignatura y las colaboraciones escuela-universidad y las actividades relacionadas con proyectos especiales de reforma (Lieberman y Grolnick, 1996). El desarrollo profesional coherente con los ideales de la profesión docente (ya sea antes del empleo o en el empleo) entiende el aprendizaje de los docentes como un problema intelectual y a la vez de capacitación, y considera que el motor para el cambio radica en el

compromiso activo de los docentes de luchar con nuevas experiencias e ideas y adquirir nuevos hábitos profesionales (Lieberman, 1996).

LAS DISTINTAS LOGICAS DE LAS POLITICAS

Cada uno de estos grupos de enfoques parte de distintos principios sobre lo que estimula y apoya el aprendizaje y el desarrollo profesional de los docentes. Las políticas orientadas a elevar los niveles se basan en la idea de que fijar unas expectativas para el aprendizaje de los alumnos, por un lado, y para el rendimiento de los profesores por otro, dará lugar a unas iniciativas mejor dirigidas por parte de los centros y con ello aumentarán la motivación y las oportunidades de que los profesores estén más involucrados en las actividades de desarrollo profesional. En este tipo de enfoques que prevén premios y sanciones para el rendimiento de los docentes existe también la idea de que estos incentivos funcionan como motivadores y pueden contribuir al cambio. Pero no abordan cuestiones relativas a lo que tienen que hacer los profesores para alcanzar esos niveles, ni a cómo se organizarán las escuelas para apoyarlos, ni cómo se pueden ofrecer los conocimientos y oportunidades para el desarrollo en un contexto más amplio.

Las estrategias orientadas a la escuela parten de la base de que el aprendizaje de los docentes mejorará con un enfoque más coherente con la práctica en la escuela. El objeto del cambio es la escuela, no el profesor individual. En ciertas versiones de este enfoque, algunos incentivos consisten en intensificar los intercambios profesionales y dar mayor protagonismo a los profesores mediante una mayor participación. En otras (por ejemplo, medidas que conllevan castigos para las escuelas “que fracasan”) se supone que las consecuencias negativas servirán de motivación para la mejora de los docentes. Pero estas políticas no suelen ir más allá de la escuela para buscar fuentes de conocimientos con objeto de resolver los problemas didácticos; ni tampoco se preocupan de cómo influyen en la escuela otros recursos o conceptos sobre la educación que proceden de otras instituciones (distritos escolares, gobierno estatal o federal). En los enfoques orientados al desarrollo docente, el objetivo es el desarrollo profesional de los profesores como individuos y ofrecen acceso a conocimientos de diversos tipos que pueden incluir programas amplios de preparación en áreas concretas, referentes a determinadas iniciativas de reforma, asignaturas, o características del alumno (lenguaje o cultura, por ejemplo). Los incentivos que conllevan estos enfoques son de dos tipos: intrínsecos (la satisfacción de ser más eficaz y sentirse más útil) y extrínsecos: de tipo económico o encargos que estimulan o exigen la participación. Pero estos enfoques no solucionan los problemas de lo que deben aprender los alumnos o los profesores, ni de cómo organizar las escuelas para garantizar las oportunidades de aprendizaje, ni de si las estrategias adoptadas favorecerán otras políticas, prácticas o estructuras que afectan al trabajo de los profesores o entrarán en conflicto con ellas.

Es fácil darse cuenta de que, incluso en las mejores condiciones, ninguno de estos tres enfoques puede garantizar por sí solo una enseñanza de calidad. Sin llegar a un acuerdo general sobre lo que es útil enseñar y los conocimientos didácticos

cos necesarios, y sin un apoyo sistemático para adquirirlos ni un contexto adecuado para su implantación, los conocimientos y capacidades que los profesores puedan adquirir de experiencias de desarrollo independientes y personales, pueden ser, en el mejor de los casos, incompletos, y en el peor, inútiles. Por lo tanto, en última instancia, los tres enfoques se apoyan uno en otro y tienen valor si son complementarios, pero no como soluciones únicas a los problemas que plantea mejorar la educación y la escuela.

Consideraciones desde la práctica: cómo influyen las políticas en el desarrollo profesional

Si cada serie de políticas para la reforma es incompleta en sí misma, todas ellas se vuelven más problemáticas y complicadas a medida que se ponen en práctica. Nosotros nos basamos en nuestra experiencia e investigación para estudiar cómo está implantada cada una de ellas y definida por las diversas “comunidades de práctica”, por los contextos políticos y por las resoluciones a la hora de ponerlas en práctica.

LAS POLITICAS ORIENTADAS A LA ELAVACION DE NIVELES VISTAS DESDE LA PRACTICA

Como era de esperar, las políticas orientadas a elevar los niveles, por sí solas, fomentan poco el desarrollo profesional, en cambio, producen en el profesorado una actitud de indiferencia, frustración y autodefensa. Al no dar oportunidades a los docentes para reflexionar sobre su práctica y saber cómo responder a las nuevas exigencias, este enfoque no alcanza su objetivo de estimular el desarrollo profesional de los docentes. Desde el punto de vista de los profesores, el enfoque orientado a elevar los niveles tiene más de instrumento de castigo para ellos si los resultados de los alumnos son decepcionantes que de motor para su desarrollo profesional. Sin embargo, si este enfoque se lleva a la práctica junto con otras medidas para el desarrollo profesional, entonces resulta muy útil para centrar y enriquecer el aprendizaje de los profesores y estimular el interés por cambiar su práctica en el aula.

Un ejemplo de eficacia a escala estatal es el de Maine, Estado rural pobre, en el que se han sucedido las políticas de reforma por iniciativa del Gobierno en un intento de mejorar las escuelas y reducir las desigualdades entre éstas. En 1996, Maine aprobó la Learning Results Law, que establece básicamente unos núcleos comunes en todas las áreas y una serie de seis principios orientadores que explican lo que debe saber cada niño cuando termina la escuela. La ley prevé también el desarrollo profesional docente, con asignación de fondos por número de alumnos (Rough, Smith y Miller, de próxima aparición).

Así pues, Maine ha elaborado una serie de políticas de reforma que se potencian entre sí (el Núcleo Común de Aprendizaje, la Evaluación de la Educación, y el Desarrollo Profesional) para mejorar los resultados de la enseñanza. Es un ejemplo de cómo una política estatal orientada a la elevación de niveles se puede transformar en un enfoque orientado a la escuela por medio de una colaboración local escue-

la/universidad, la Colaboración del Sur del Maine². La Colaboración tiene ya más de 12 años de existencia. Durante este tiempo, el trabajo ha consistido en reestructurar la escuela, a la vez que se han elaborado formas originales de desarrollo profesional. Por ejemplo, el primer paso fue instaurar una serie de debates vespertinos sobre artículos con temas escogidos por los profesores y directores, que creó un ambiente propicio para la paridad entre los educadores de la escuela y de la universidad. Lo que empezó como grupos de debate se ha convertido en un grupo voluntariamente unido de escuelas y un pequeño grupo de personal universitario que programa conjuntamente actividades amplias (fomentando la participación de las escuelas en diversas actividades) y profundas (escuelas que trabajan en pequeñas subredes con una gran implicación en cuestiones de evaluación, nuevas exigencias para la graduación y mejora de la práctica docente, a menudo con fondos suplementarios para proyectos especiales) (Miller y O'Shea, 1996).

Todas las iniciativas de la Colaboración parten de la convicción común de que son los problemas de la práctica los que deben guiar la acción y los principios centrados en el alumno los que deben servir de valores-guía. Hace más de cinco años, la Colaboración fue introducida en el proceso de School Quality Review (SQR), que involucraba a las escuelas en "el desarrollo de sistemas locales de evaluación global, creando la capacidad organizativa para apoyar y sostener el cambio y trabajando en un amplio repertorio de temas docentes" (Ruff, Smith y Miller, pág. 7). Las escuelas elaboraron una serie de principios comunes y unos núcleos para su propia investigación, empleando y adaptando múltiples procedimientos, como una conferencia en colaboración sobre evaluación, crítica objetiva, protocolos concertados, revisando los datos de los alumnos sin nombrarlos. Trabajando conjuntamente, bajo los auspicios de la Colaboración, elaboraron niveles y procedimientos de evaluación y en ese proceso encontraron formas de cambiar la práctica docente y la estructura escolar para contribuir mejor al aprendizaje de los alumnos (Lieberman y Miller, de próxima aparición). No es de extrañar que la Colaboración haya desarrollado sus propios procedimientos y recursos para elaborar los niveles, las evaluaciones y los núcleos didácticos, influyendo de algún modo en el estado en vez de lo contrario. Elaborar una serie tan compleja de conceptos llevó más de diez años. La Colaboración, contando con unas fuertes relaciones personales y profesionales, es un ejemplo del tiempo que cuesta, y de cómo el aprendizaje individual y organizativo interactúa y contribuye a dar forma, no sólo a las culturas de la escuela, sino también a una cultura de colaboración que apoya a las escuelas en sus esfuerzos por hacer que los cambios sean duraderos. En estos casos, el nivel no es una orden, sino un modelo para profundizar en el entendimiento y en la construcción de conocimientos a escala local, una aportación para que las escuelas aúnen sus esfuerzos en la Colaboración y una estrategia de desarrollo profesional para apoyar las iniciativas de las escuelas y de los distritos.

LOS ENFOQUES PARA LA REFORMA ORIENTADOS A LA ESCUELA,
VISTOS DESDE LA PRACTICA

Casi todo lo que se sabe de los enfoques de reforma orientados a la escuela procede de una serie de estudios de casos en profundidad de muy distintos lugares (por ejemplo, Ainess, 1997; Lieberman, 1995, 1996; Murphy y Hallinger, 1993; Snyder *et al.*, 1992). Muchos de estos casos nos enseñan cómo estos enfoques encuentran la manera (o fracasan en el intento) de integrar el aprendizaje de los docentes, las nuevas prácticas, nuevas relaciones, nuevas estructuras y lograr, finalmente, una nueva cultura, apoyando así la frase de los profesores que dice: “si no haces caso, ya pasará” (Lieberman, 1995).

La escuela elemental de Seaside es un ejemplo gráfico de las demandas de conocimiento que tienen las escuelas para adoptar la reforma del decenio de 1990. Pero también muestra el proceso de aprendizaje de los profesores y el consiguiente proceso de formación de una comunidad profesional, facilitado por un director con fuertes valores de equidad y sentido de la comunidad. La escuela de Seaside, una escuela elemental con diversidad étnica y que cuenta con 700 alumnos desde preescolar hasta el 5º curso, está situada cerca de una universidad importante y de un gran núcleo urbano al Oeste de los Estados Unidos. Aunque la pequeña ciudad de Seaside ha mejorado mucho su nivel de vida en los dos últimos decenios, esta escuela está situada claramente en “el lado equivocado del camino”. A principios del decenio de 1990, el personal de la escuela se comprometió en la búsqueda de métodos más efectivos para los alumnos económicamente débiles que tenían dificultades para aprender a leer, y se implantó en Seaside un nuevo programa piloto destinado a mejorar la alfabetización de los niños pequeños, el Reading Recovery.

Manejar en público los propios datos para hablar de los alumnos era algo nuevo para los profesores y podía poner en evidencia su forma privada de trabajar y evaluar a sus alumnos; pero finalmente, los profesores de primer curso aceptaron airear sus registros y empezaron a hablar de los datos de su propia clase en las reuniones de curso. A continuación, la escuela solicitó una subvención estatal y pasó a ser una de la muchas escuelas a las que se da una oportunidad para “reestructurar” el currículo, la enseñanza, la evaluación y toda la estructura de la escuela. Como parte de la nueva subvención, la escuela asumió unas “cuestiones esenciales” que centraron sus intentos por mejorar. Finalmente, la escuela aprendió a manejar el “proceso de protocolos”, que ofrecía a los profesores un marco para compartir lo que estaban aprendiendo.

Este proceso de “ciclo de investigación” y “cuestiones esenciales”, decidido año por año por el claustro, se convirtió finalmente en los cimientos de la tarea de reestructuración de la escuela. Pero lo que la mayoría de los observadores no veían desde fuera era la cantidad de tiempo que costó dar forma a estos procesos, las negociaciones continuas con el sindicato de docentes, los nuevos conocimientos que tuvieron que adquirir los profesores (aprender a recoger datos y revisarlos para cambiar sus prácticas, etc.), las nuevas estructuras que hubo que crear para apoyar esta nueva forma de trabajar (equipos por cursos y jefes de equipo con serias responsabilidades

de mando), y los nuevos entendimientos que surgieron al trabajar en colaboración. El punto de arranque para esta escuela fue garantizar que todos los alumnos aprenderían a leer. El sistema de trabajo pasó a ser el “ciclo de investigación” y el empleo de datos como instrumento de enseñanza y aprendizaje, manteniendo a la vez a la escuela centrada en las “cuestiones esenciales”.

Lo más importante de todo fue que el aprendizaje de los profesores cambió de manera espectacular al pasar de estar cada uno solo, aislado, guiado por la intuición, y con un enfoque centrado en el profesor, a estar guiados por los datos, con un enfoque basado en el alumno, en un clima de colaboración y confianza. Las tareas de mando se encomendaron a los jefes de equipo y a otros profesores que demostraron tener los conocimientos adecuados (tecnología, tests, lectura, etc.) y la escuela tuvo que luchar no sólo con los difíciles problemas de lectura, escritura y cuentas, sino también con otros más importantes, como la raza, etnia y aprendizaje en temas de investigación seria y sostenida (Stokes, 1998). Pero los esfuerzos se han visto recompensados por los resultados de los alumnos. No sólo los resultados han sido más altos en general, sino que también se han reducido de manera significativa las diferencias entre los alumnos de diferentes grupos étnicos como consecuencia de la investigación generalizada en la escuela sobre las conexiones entre las prácticas y el aprendizaje de los alumnos. En este caso, una estrategia orientada a la escuela puso a trabajar a los profesores sobre la alfabetización. El desarrollo profesional exigía el uso de procedimientos que ayudaron a los profesores a aprender a manejar los datos para mejorar su didáctica a la vez que elevaban su propio conocimiento de lo que los alumnos deben saber en su escuela. Estos tres enfoques apuntaban todos en la misma dirección, pero el trabajo se desarrolló a escala local.

LOS ENFOQUES ORIENTADOS AL DESARROLLO DOCENTE, VISTOS DESDE LA PRACTICA

En Estados Unidos se han formado en torno a las estructuras para el cambio muchas coaliciones, colaboraciones y redes para la reforma (como la Coalition of Essential Schools, el Accelerated School Project y el School Development Programme), mientras otros han dirigido sus esfuerzos hacia la creación de nuevas formas de aprendizaje de los docentes, centrándose en asignaturas o métodos pedagógicos determinados.

El National Writing Project (NWP) hace hincapié en que los profesores enseñen a los profesores y fue iniciado hace veinte años por Jim Gray, profesor de la Universidad de California, en Berkeley. Su plan era revalorizar los conocimientos de los profesores, enseñándose unos a otros los métodos que empleaban en sus aulas. Como era profesor de literatura e inglés, su idea era que los profesores necesitaban pasar ellos mismos por la experiencia de ser escritores, pues de esta manera serían más sensibles y más conscientes de lo que es ser alumno. Aunque esta idea no es nueva, en el momento en que empezó el NWP, a finales del decenio de 1970, eran pocos los que creían que los profesores tendrían la suficiente capacidad para proporcionar un desarrollo profesional a sus colegas. Veinte años después, los políticos están prestando más atención al modelo esencial del NWP, pues no solamente

se ha mantenido, sino que se ha profundizado, ampliado y extendido. En esencia, el modelo es el siguiente: un profesor universitario y un maestro en activo están a la cabeza de cada proyecto NWP. Los profesores solicitan un curso de verano de cinco semanas, y 20 de ellos son seleccionados. En el curso, los profesores se dedican a escribir y a enseñarse unos a otros lo que les ha dado buen resultado, a menudo en relación con el nivel impuesto por el Estado. También actúan por turnos como representantes del grupo para resumir el trabajo del día (entre todos se elabora un álbum del curso). Los profesores escriben cartas, cuentos y poemas, y se sientan en la “silla del autor” cuando tienen que contar sus historias a sus colegas. El modelo NWP reúne las características propias de una comunidad profesional (compañerismo, fomento del aprendizaje, innovación y compromiso profesional), pero además es un ejemplo de la influencia que tiene un impulso externo en el desarrollo profesional de los docentes, en este caso, por medio de la escritura (y cada vez más, lectura, educación bilingüe y, en algunos sitios, la preparación de los maestros para obtener el certificado National Board for Professional Teaching Standards).

El que el NWP se centre en el hecho de que los profesores escriban (y por extensión, escriban los alumnos) puede ser más significativo de lo que creemos. Escribir y leer en voz alta lo escrito entraña un elemento de riesgo y de autorevelación que es lo más opuesto al clima de soledad, aislamiento y silencio en que viven muchos profesores en sus escuelas. Este aspecto capital del NWP, junto a las muchas formas de construir una comunidad profesional y al aprendizaje mutuo de los profesores, da una idea exacta de lo que es ser un profesor en formación permanente.

El NWP, al actuar como una red, combina el aprendizaje personal y profesional a través de una orientación dentro de su disciplina y sus métodos compartidos, enseñando y aprendiendo. A la vez que crea abundantes oportunidades de que los profesores aprendan, aumenten su repertorio docente y participen en una comunidad profesional que enriquece a sus miembros, proporciona las ventajas de estar en una red exterior a la escuela, con frecuencia sin relación con las culturas internas de las que proceden sus miembros. Los profesores aprenden de los demás profesores en comunidad, pero además suelen llevarse a casa sus adquisiciones “de cambio” para introducir las en la cultura “aislacionista” de su escuela.

Los enfoques orientados al desarrollo profesional dependen mucho del contexto en cuanto a su capacidad de hacer que los beneficios superen el ámbito del aula e incluso para sostenerlos dentro del aula de los profesores participantes. Los resultados de las iniciativas para el desarrollo docente dependen también de que los profesores encuentren a lo largo de sus carreras oportunidades de aprendizaje abundantes, que se vayan acumulando y potenciando unas a otras, y no se limiten a participar en experiencias esporádicas y conflictivas, que lo único que hacen es aumentar su inseguridad y confusión. Además, los resultados del desarrollo profesional dependen de que las condiciones de trabajo de los profesores les permitan incorporar lo que han aprendido a la práctica docente en su aula. Si las normas del distrito o de la escuela no apoyan la implantación de las nuevas prácticas, o si las normas de evaluación y supervisión imponen otras expectativas de la enseñanza, es imposible que lo que han aprendido en redes, cursos, grupos de estudio o seminarios,

arraigue, o bien los profesores tendrán que emplear una gran cantidad de energía en actividades mal vistas que los aislarán de sus colegas.

Señales esperanzadoras y problemas persistentes: adopción de un enfoque triple

La experiencia práctica de estos tres enfoques (los orientados a elevar los niveles, los orientados a la escuela y los orientados al desarrollo docente) pone de manifiesto lo limitado de cada uno de ellos en cuanto a motivación y apoyo para el desarrollo profesional de los docentes. El nivel por sí solo poco puede hacer si los profesores no tienen oportunidades de desarrollo. Los enfoques orientados a la escuela, si carecen de fuentes de conocimientos, tampoco alcanzan sus objetivos, y el desarrollo profesional, sin unas medidas políticas más amplias o una comunidad de toda la escuela, es difícil de sostener o profundizar. Un objetivo sería emplear un enfoque triple que abarcara la elevación del nivel, la creación de una comunidad escolar y el desarrollo de los docentes, de manera que los tres enfoques se potenciaran entre sí. En la Colaboración de Maine se hallan ejemplos esperanzadores de que es posible aunar los tres enfoques.

También observamos en las experiencias de los Estados Unidos de finales del decenio de 1990 que subsiste una serie de problemas que hay que solucionar si se adopta una perspectiva trifocal y la reforma pretende lograr una coherencia desde el punto de vista de los profesores por ejemplo:

- *Insuficiencia de recursos de conocimientos.* La mayoría de las iniciativas explicadas en este artículo luchan con el problema de la escasez de recursos que apoyen el aprendizaje de los profesores. Los profesores no pueden llegar a las organizaciones profesionales de desarrollo ni sufragar sus necesidades en este punto. Estas fuentes de conocimientos no se pueden alcanzar en número suficiente o no son adecuados por sus temas o por su forma de trabajar con escuelas y profesores. Un tema digno de estudio es cómo capitalizar estas fuentes de conocimientos en lugar de seguir fomentando la competencia entre ellos. Los recursos de conocimiento (igual que sus usuarios) deben ser un tema prioritario para los políticos encargados de la educación.
- *El conocimiento generado por los profesores.* El conocimiento generado por los profesores en lo que concierne a sus prácticas, su aula y su escuela es un recurso esencial para el aprendizaje de los profesores y para el cambio, pero apenas está reconocido o legitimado por las escuelas, los distritos o la comunidad más amplia de proveedores de desarrollo profesional. Sin embargo, sin este conocimiento los profesores no tienen perspectivas ni incentivos para llevar a la práctica de manera eficaz el conocimiento adquirido fuera (o formal).
- *Significado del cambio global de la escuela.* Por sensato que parezca apuntar a toda la escuela como objetivo idóneo para la reforma, e incluso como lugar para el desarrollo profesional de los docentes, la experiencia plantea importantes dudas sobre el significado de “toda la escuela” en la práctica. Las escuelas secundarias están divididas en departamentos; los claustros de casi todas

las escuelas son muy variados en cuanto a sabiduría, motivación y compromiso por parte de los profesores que lo componen; y las poblaciones estudiantiles son muy diversas y generan demandas también muy variadas en cuanto al aprendizaje de los profesores. ¿Es posible considerar el aprendizaje de los profesores de la misma manera que éstos consideran el aprendizaje de los alumnos, estableciendo normas flexibles para el aprendizaje y rendimiento en función de las características, necesidades y capacidades individuales?

- *Estudiar la elevación del nivel más a fondo.* Aunque los profesores estén predispuestos a analizar fuera de la escuela el trabajo de los alumnos, en grupos como el NWP, normalmente están menos dispuestos a abordar cuestiones del trabajo de los alumnos en su propio contexto escolar y suelen ser reacios a las conversaciones de este tipo por considerarlas arriesgadas y difíciles, ya que estas conversaciones en el ámbito de la escuela ponen de manifiesto forzosamente el nivel profesional de los profesores ante sus propios colegas. Superar estos temores es esencial y a la vez constituye un reto para el aprendizaje de los docentes en su misma escuela. ¿Pueden considerarse estas cuestiones como un problema de políticas y de prácticas – políticas, porque fomentan la capacidad de los educadores de la escuela para conversar con sus colegas y aprender juntos, y prácticas, porque enseñan a los profesores a emprender estrategias conjuntamente para mejorar el aprendizaje en la cultura de la escuela?
- *Llegar al contenido.* Un problema frecuente en las reformas orientadas a la escuela, sobre todo en el nivel secundario, es llegar al contenido. Las reformas progresivas, como las decisiones orientadas a la escuela, pueden desviar la atención del contenido o crear un ambiente inhóspito para el aprendizaje de los docentes porque da lugar a rivalidades entre ellos. Todavía sabemos poco de todo lo referente a mejorar el contenido de los conocimientos de los profesores. ¿Es posible pensar no sólo en la unidad del cambio (el individuo, el departamento, el equipo, o la escuela), sino también en enfoques de contenido que sean adecuados también para toda la escuela?
- *Diferentes objetivos de desarrollo profesional.* Los profesores que trabajan en la reforma de los sistemas, ya sea de escuela o de distrito, suelen llegar a la conclusión de que sus necesidades individuales de desarrollo profesional son diferentes de las de su escuela o distrito. ¿Cómo pueden los políticos y profesionales atender a la vez a las necesidades de aprendizaje de los individuos y de los centros? ¿Puede nuestro aprendizaje de las redes exteriores y de las colaboraciones escuela/universidad ofrecer una perspectiva más global del desarrollo profesional teniendo elementos dentro (de la escuela) y elementos fuera?
- *Pensar en el sistema.* Las escuelas, distritos y Estados suelen dar múltiples señales y apoyos que influyen en la disposición y capacidad de los profesores de aprender y evolucionar. Los sistemas se encuentran ante el reto de proporcionar mensajes y oportunidades que sean coherentes internamente y que respondan a las necesidades de los diversos profesores en formación. Los sistemas están más preocupados por asignar recursos para el desarrollo profesional allí donde las necesidades son más acuciantes. En Estados Unidos, se da el caso

generalmente de que los tipos de recursos y apoyos para el aprendizaje que son más efectivos según los profesores para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (apoyos trifocales para el desarrollo profesional) son los más inaccesibles para los profesores que trabajan en lugares pobres donde las necesidades de conocimientos, confianza y apoyo profesional son mayores.

Notas

1. Esta parte procede de Darling-Hammond y McLaughlin (de próxima aparición).
2. La colaboración de Maine del Sur es una colaboración regional de 30 distritos escolares, 2 escuelas privadas y 3 centros de educación superior. Empezó emprendiendo conversaciones entre profesores y directores sobre temas variados sugeridos por las escuelas y ha crecido hasta convertirse en una fuerza significativa en el Estado de Maine, pero ha seguido siempre fiel a su forma de trabajar basada en la colaboración, no en las órdenes (Lieberman y Grolnick, 1996).

Referencias

- Ancess, J. 1997. The reciprocal influence of teacher learning, teaching practice, school restructuring, and student learning outcomes [La influencia mutua del aprendizaje de los profesores, la práctica docente, la reestructuración de la escuela y los resultados de los alumnos]. Ponencia no publicada presentada en la American Educational Research Association. Nueva York, National Center for Restructuring Education Schools and Teaching, Teachers' College.
- Cochran-Smith, M.; Lytle, S. L. 1996. Communities for teacher research: fringe or forefront [Comunidades para la investigación docente: vanguardista o marginal]. En: McLaughlin, M. W.; Oberman, I. (comps.). *Teacher learning*. Nueva York, Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L.; McLaughlin, M. 1995. Policies that Support Professional Development in an Era of Reform [Políticas que apoyan el perfeccionamiento profesional en una época de reformas]. *Phi Delta Kappan* (Bloomington, Indiana), vol. 76, n° 8, abril, págs. 597-604.
- Lieberman, A. 1995. *The work of restructuring schools: building from the ground up* [La tarea de reestructurar las escuelas: construir desde la base]. Nueva York, Teachers College Press.
- . 1996. *Visit to a small school (trying to do big things)* [Visita a una escuela pequeña (que intenta hacer grandes cosas)]. Nueva York, National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching, Teachers College.
- Lieberman, A.; Grolnick, M. 1996. Networks and reform in American education [Las redes y la reforma en la educación americana]. *Teachers College record* (Nueva York), vol. 98, n° 1.
- Lieberman, A.; Miller, L. De próxima aparición. *Teachers: transforming their world and their work* [Los docentes: transformar su mundo y su trabajo]. Nueva York, Teachers College Press.
- Lieberman, A.; Wood, D. De próxima aparición. *The National Writing Project: a network strategy study* [El National Writing Project: estudio de una estrategia en red].
- McLaughlin, M. 1993. What matters most in teachers' workplace context [Lo más importante en el contexto del lugar de trabajo de los profesores]. En: Little, J. W.; McLaughlin,

- M.W., (comps.). *Teachers' work: individuals, colleagues, and contexts*. Nueva York; Teachers College Press.
- McLaughlin, M.; Talbert, J. 1993. *Contexts that matter for teaching and learning* [Contextos importantes para la enseñanza y el aprendizaje]. Stanford, California, Center for Research on Context of Teaching, Stanford University.
- Miller, L.; O'Shea, C. 1996. School/university partnership, getting broader, getting deeper [La colaboración escuela/universidad: ampliar y profundizar]. En: McLaughlin, M. W.; Oberman, I., (comps.). *Teacher learning: new policies, new practices*. Nueva York, Teachers College Press.
- Murphy, J.; Hallinger, P. 1993. *Restructuring schooling: learning from ongoing efforts* [La reestructuración de la escuela: aprender de las iniciativas en curso]. Newbury, California, Corwin Press.
- Rough, D.; Smith, D.; Miller, L. (de próxima aparición). The view from Maine: accountability in a local control state [Panorama desde Maine: la responsabilidad en un Estado con control local]. En: Whitford, B., (comp.). *Accountability, assessment, and teacher commitment: lessons from Kentucky*. Albany, Nueva York, SUNY Press.
- Snyder, J. A. et al. 1992. *Makers of meaning in a learner-centered school: a case study of Central Park East I Elementary School* [Los encargados de dar significado en una escuela orientada al alumno: monografía de la Escuela elemental Central Park East]. Nueva York, NCREST, Teachers College, Columbia University.
- Stokes, L. 1998. *Becoming an inquiring school* [Convertirse en una escuela de investigación]. Stanford, California. Stanford University. (Tesis doctoral sin publicar.)

EL PROFESIONALISMO EN LA ENSEÑANZA

REFORMA DE LA EDUCACION Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE EN HONG KONG Y EN CHINA CONTINENTAL

Leslie N. K. Lo

Introducción

Se admite comúnmente que mejorar la calidad de la educación pasa por mejorar “la selección, la formación, la situación social y las condiciones de trabajo de los docentes”, que a su vez necesitan “los adecuados conocimientos y capacidades, características personales, perspectivas profesionales y motivación” de manera que puedan “responder a las expectativas puestas en ellos” (Delors *et al.*, 1996, págs. 141-142). Como, debido a la implantación de la educación obligatoria, los sistemas de educación y las escuelas están adoptando formas y significados cada vez más complejos, el trabajo de los docentes se está haciendo más especializado, más orientado a los objetivos y más problemático. Para sobrevivir y progresar, el perfeccionamiento profesional ha pasado a ser una necesidad para los profesores que deseen hacer de la docencia su carrera.

El perfeccionamiento docente llama la atención sobre importantes cuestiones que sobrepasan la enseñanza en el aula, pues enmarca los intereses profesionales de los docentes en un contexto más amplio que el de su disciplina, la escuela y la comunidad. Existe un consenso generalizado acerca de que los esfuerzos concertados y sistemáticos ampliarán los conocimientos del profesor, aumentarán sus capacidades,

Versión original: inglés

Leslie N. K. Lo (Hong Kong-China)

En la página 181 figura una reseña biográfica del autor.

mejorarán su discernimiento y enriquecerán su contribución a su disciplina, a la escuela y a la profesión (Anderson 1997; Glatthorn, 1994; Tatto, 1997; Verspoor, 1989).

El perfeccionamiento docente se puede analizar desde distintas perspectivas. Para poner en relación el perfeccionamiento docente con la formación del profesorado, son pertinentes los tres enfoques propuestos por Hargreaves y Fullan (Hargreaves y Fullan, 1992, págs. 1-19). Con el fin de mejorar el cuerpo docente, el perfeccionamiento se puede considerar como conocimientos y capacidades, como autocomprensión y como cambio ecológico (Hargreaves y Fullan, 1992, pág. 2). Proporcionar a los profesores los conocimientos y capacidades adecuados equivale a mejorar las oportunidades de sus alumnos de aprender y aprobar. Fomentar la reflexión de los profesores sobre su conocimiento personal y práctico de la enseñanza supone introducir cambios sustanciales y provechosos en su práctica docente. Reforzar a los profesores por medio del desarrollo de una cultura escolar basada en una verdadera colaboración equivale a mejorar el clima laboral en el que se desarrolla su trabajo. Si se aplican simultáneamente estos tres enfoques del perfeccionamiento docente, cabe esperar que mejoren las “oportunidades de los profesores de enseñar”, mejorando así las “oportunidades de sus alumnos de aprender” (Hargreaves y Fullan, 1992, pág. 1).

En este artículo se estudian las repercusiones de los factores contextuales en la orientación del perfeccionamiento docente y de la formación del profesorado en dos sociedades chinas: la Región Administrativa Especial de Hong Kong, de la República Popular China (a la que llamaremos en adelante Hong Kong) y la China Continental. El contexto político abarca dos campañas actuales para la “educación de calidad”. El alcance del debate estará determinado por factores contextuales procedentes de la sociedad y de la comunidad, el sistema educativo, la escuela y el aula. Se afirma que cuando la autoridad profesional es débil o inexistente, las reformas se imponen a los profesores “de arriba a abajo”. En este contexto, el conservadurismo en la profesión docente se puede explicar por la perpetuación de una ética del trabajo dominada por la ansiedad y la frustración. La formación del profesorado, a falta de un enfoque sistemático e innovador para el perfeccionamiento docente, se reduce al desarrollo de conocimientos y capacidades, y no se presta la debida atención a proporcionar nuevos horizontes a los profesores.

El profesorado y la enseñanza en las sociedades chinas

Tanto Hong Kong como la China Continental son sociedades que están experimentando rápidos cambios. Hong Kong volvió a la soberanía china en 1997, después de 150 años bajo dominio británico, y todavía se encuentra en proceso de adaptación política. Los cambios sociales más evidentes de China Continental son los económicos debido a los intentos de adoptar una economía de mercado orientada al desarrollo económico.

En ambas sociedades, los profesores disfrutaban de una buena situación social. Según los resultados de una investigación sobre su situación profesional, los profe-

sores de Hong Kong y China ocupan puestos altos dentro de una lista de profesiones. En Hong Kong, donde se emplearon los salarios y los años de dedicación como criterio principal para medir la consideración social, los profesores de universidad ocupaban el quinto lugar, los profesores de secundaria, el decimotercero y los de primaria, el vigésimo quinto, entre 153 profesiones (Tsang, 1992). En Beijing capital, los encuestados (N = 1.632) en un estudio sobre la consideración social de diversas profesiones llevada a cabo en 1983, situaron a los profesores de universidad en el tercer lugar, a los de enseñanza secundaria en el noveno, (ambos grupos, por delante de los funcionarios de rango elevado, que alcanzaron el puesto décimo) y los maestros de enseñanza primaria obtuvieron el puesto decimotercero en una muestra de cincuenta profesiones (Lin y Xie, 1988).

Un hecho curioso en la profesión docente es que, aunque muchas personas la tienen en alta estima, son pocos los que quieren ejercerla. En Hong Kong, sobre todo en la época de resurgimiento de la economía, el porcentaje de graduados procedentes de los centros más prestigiosos de educación superior que se dedicaron a la docencia se redujo considerablemente, y ello a pesar de los atractivos salarios iniciales y de la seguridad en el empleo. Esta renuencia se debe en gran medida a que las oportunidades de progresar en la carrera son escasas y los salarios suben poco en comparación con las ganancias que se pueden obtener en el sector comercial. En China Continental, la docencia solía ser un trabajo para los que no podían acceder a empleos más atractivos o para los que no habían obtenido buenos resultados en sus exámenes para acceder a otras especialidades no relacionadas con la docencia en centros de educación superior. En Beijing, por ejemplo, en 1994, sólo el 3,7% de una muestra de 3.000 estudiantes de las mejores universidades no relacionadas con la docencia estaba dispuesto a buscar trabajo en escuelas, mientras que el 48,9% mostraba interés en trabajar para empresas comerciales extranjeras (Yang y Yan, 1997, pág. 394). Sin embargo, en China continental, la transición hacia la economía de mercado ha empezado a reflejarse en la elección de profesión. Los estudiantes, en lugar de huir de la docencia, están más predispuestos a matricularse en cursos de formación del profesorado. En los dos últimos años, las principales facultades de pedagogía han subido continuamente su nota de acceso, con lo que los aspirantes tienen que tener mejores calificaciones en los exámenes.

Según parece, los docentes, como grupo profesional, se defienden bastante bien y son considerados como miembros importantes de su comunidad. Sus salarios son equiparables, si no mejores, a los de las profesiones no manuales. En China continental, donde el problema común en la profesión docente era la pobreza, los esfuerzos unificados del Gobierno para subir los salarios de los docentes al nivel de los de los funcionarios civiles han sido amparados por la ley (ZJSF, 1993; Guan, 1997). Es más, la seguridad en el empleo de que disfrutaban los docentes en las dos sociedades parece ser algo especialmente valorado en una época de dificultades económicas. Sus estudiantes están relativamente "adaptados" a los niveles occidentales. Los problemas de los alumnos en estas sociedades chinas suelen ser los relacionados con el fracaso escolar, pequeñas peleas y familias separadas, más que los embarazos precoces, la violencia o los abusos.

La “educación de calidad” y la reforma de los sistemas escolares

Las iniciativas para la reforma de la educación en Hong Kong han dado a sus 42.000 profesores (Departamento de Educación, Sección de Estadística, 1997, pág. 15) muchas responsabilidades y exigencias nuevas. Algunas de las medidas para la reforma exigen por parte de los docentes nuevas cualificaciones; otras suponen un desafío a su función de profesor en un sistema de educación que ha establecido la educación obligatoria de nueve años para sus 900.000 escolares.

En el decenio de 1990, surgió una serie de iniciativas para la reforma con el fin de solucionar los innumerables problemas del sistema escolar (Comisión de Educación, 1990; Departamento de Educación, Sección de Educación y Personal, 1991; Comisión de Educación, 1992; Departamento de Educación, 1992; Comisión de Educación 1996a, Dirección de Educación 1996a; Dirección de Educación 1997; Departamento de Educación, 1998). Entre las medidas de reforma, la “iniciativa de administración de la escuela” requiere más participación en el proceso de adopción de decisiones y una administración más responsable. También exige evaluaciones más frecuentes para comprobar el nivel de éxitos y los progresos de los alumnos (Departamento de Educación, Sección de Educación y Mano de obra, 1991, págs. 43-47). La implantación del “currículo orientado al objetivo” (Departamento de Educación, 1992), que establece una secuencia de objetivos de aprendizaje para evaluar el progreso de los alumnos en las transiciones escolares más importantes (Cursos 3º, 6º y 9º) obliga a preparar e impartir cuidadosamente las clases, y a evaluar con esmero.

Cuando la “educación de calidad” estaba lista para su implantación (Comisión de Educación, 1996b), el sistema de educación de Hong Kong había llegado a un desarrollo paradójico en el que coexistían en los intentos de reforma las ideas elitistas con las igualitarias, la aplicación simultánea de los métodos educativos draconianos y humanísticos, la adopción paralela de formas de administración autoritarias y democráticas, y subsistía la delicada cuestión del control de la administración y la autonomía profesional (Lo, 1997b). La naturaleza contradictoria de la reforma escolar se ponía bien de manifiesto en las “recomendaciones para la educación escolar de calidad” (Comisión de Educación, 1996b) que creaba una importante fuente de ayuda económica en el Fondo de Desarrollo de la Educación de Calidad (con una dotación de 645 \$ millones para financiar proyectos innovadores en los niveles básicos), por un lado, y por otro iniciaba las “inspecciones de control de calidad” de las escuelas seleccionadas y la incorporación obligatoria de la tecnología de la información a la enseñanza. (HKSAR, 1997, págs. 17-78; Oficina de Educación y Mano de obra, 1998, págs. 11-13).

Hay que señalar que la reforma de la educación se inició también durante el decenio de 1990 en China continental. El sistema escolar de la China continental, teniendo en cuenta su tamaño gigantesco y la inmensa cifra de actores implicados (10,1 millones de profesores y 200 millones de escolares), solamente se puede entender en términos de diversidad y desigualdad (Ministerio de Educación, 1998, págs.

4-19; Hu, Wang y Kang, 1995). La enseñanza obligatoria de nueve años se ha ido implantando por etapas en regiones con muy distinto nivel de desarrollo económico. La formación profesional se ha extendido rápidamente hasta alcanzar a la mitad de los alumnos de la enseñanza secundaria (Comité Central del Partido Comunista Chino, 1985). La descentralización de la administración ha hecho que las oficinas locales de educación asuman pesadas cargas fiscales (Comité Central del Partido Comunista Chino, 1993; Lo, 1993; Pepper, 1995). Las políticas reformistas fueron apoyadas por la promulgación de diversas leyes destinadas a crear un marco legal para el desarrollo de la educación escolar, así como de la formación del profesorado (ZJSF, 1993).

El sistema de educación actual en China Continental se caracteriza por la descentralización, la diversidad y la búsqueda de la “educación de calidad”. Como a sus colegas de Hong Kong, a las escuelas y profesores de China continental se les pide que pongan todo su empeño en mejorar la calidad de la educación escolar. Esto parece garantizar una reflexión de las finalidades de la escuela y la consiguiente expansión de sus objetivos y aspectos de su trabajo. En China Continental, la “educación de calidad” se entiende como la antítesis de la “educación basada en los exámenes”. Por medio de sus eslóganes, la “educación de calidad” insiste en el desarrollo íntegro de la persona. La educación de la escuela debe prestar atención al desarrollo cognoscitivo y al rendimiento académico de los alumnos, así como a su rectitud moral y política, a su sentido estético y a su bienestar físico.

Tanto para Hong Kong como para China continental, la reforma del sistema escolar se ha iniciado principalmente siguiendo un enfoque “de arriba a abajo”, destinado a mejorar la calidad sin prescindir del control burocrático. La importancia que se da a la estandarización, al control de calidad y a la eficacia de la educación escolar es un intento de apoyar la reforma estructural que promete cambiar el panorama escolar. En el proceso de conceptualización, proyecto e implantación de las políticas educativas, los administradores y los profesores han seguido siendo en las dos sociedades receptores pasivos de órdenes, subordinados desde el principio a los mandatos políticos.

El lanzamiento de las actuales campañas de “educación de calidad” en Hong Kong y en China Continental tuvieron su origen en la insatisfacción con algunos aspectos importantes de la escuela. En Hong Kong, además de la preocupación general por el descenso del nivel de inglés de los alumnos, tampoco estaba fuera de sospecha la calidad de los profesores. Las dudas sobre la eficacia de los profesores se referían, no tanto al conocimiento de su materia, como a su baja competencia lingüística, sobre todo porque se les exige emplear el inglés como lengua de enseñanza. La creciente discusión sobre el descenso de la competencia lingüística de los profesores que está presumiblemente ligado al descenso del nivel de sus alumnos en inglés, ha dado lugar a diversas iniciativas oficiales para establecer un “nivel mínimo de lengua inglesa” para los profesores en los diversos niveles de la escuela. En China Continental, donde a las principales escuelas y a los profesores se les había privado de autoridad profesional hasta hace poco debido a cuestiones de desconfianza política, la tendencia es crear un refugio seguro en las notas e índices de aprobados.

El Gobierno, por medio de la creación de unas exigencias mínimas para los profesores cualificados y el establecimiento de unos niveles y un calendario para alcanzarlos, esperaba mejorar la calidad de los profesores a tiempo para apoyar su campaña de “educación de calidad”.

El cambio en la educación y la función del profesor

En el mejor caso, las iniciativas políticas destinadas a la reforma de las escuelas y los profesores ofrecen un punto central para el trabajo y la posible mejora. Sin embargo, la torpeza en la implantación de las políticas de reforma suele ocasionar un caos en las escuelas y en las aulas. En este contexto, la reforma da lugar a un olvido de las funciones básicas de la enseñanza.

En Hong Kong, las últimas iniciativas para la reforma han provocado un cambio sustancial en el trabajo para la mayoría de los profesores, que tienen que considerar su trabajo desde una nueva perspectiva. Las funciones tradicionales de los profesores (divulgar la doctrina moral, impartir conocimientos y disipar la ignorancia (*chuandao, shouye, jiehuo*) son ahora solamente tres facetas de las muchas de que consta su trabajo. La pedagogía, que parecía ser un área estable, ha cambiado de significado e incluye ahora una abundancia de responsabilidades. En general, se tiene la impresión de que los profesores trabajan muchas horas y de que mucha parte de su tiempo se emplea en cuestiones no relacionadas con la enseñanza. La “intensificación del trabajo” (Apple, 1986; Apple y Jungck, 1992) se debe a las tareas que han traído consigo las iniciativas de reforma. El derroche de tiempo y energías en un agotador ejercicio de acierto y error para llevar a buen término tareas para las que apenas tienen formación, reduce en realidad a los profesores a meros mecanismos de control que han sido introducidos en el sistema escolar a toda velocidad.

También en China Continental han experimentado los profesores un cambio en la naturaleza de su trabajo. Las tareas rutinarias de la enseñanza ya no pueden satisfacer a las nuevas expectativas del Estado con respecto a los profesores en la era de la “educación de calidad”. La finalidad de la campaña actual para la “educación de calidad”, como estrategia de desarrollo, es liberar a la educación de la tiranía de los exámenes y los índices de aprobados para solucionar los problemas reales de educación como el desarrollo cognitivo, social y físico de los alumnos. En el programa de implantación de la “educación de calidad” en las escuelas, se espera que el profesor reelabore los contenidos y métodos de su enseñanza, aplicando el conocimiento de la asignatura a las vidas de los alumnos y abriendo las fronteras disciplinares de sus asignaturas para fomentar un entendimiento más global del mundo, y cree nuevas formas de evaluar sus resultados (Comisión Estatal de Educación, 1997, págs. 326-327).

LA SATISFACCION Y LA FRUSTRACION EN EL TRABAJO

En los medios escolares de ambas sociedades, las fuentes de satisfacción y frustración relacionadas con el trabajo difieren considerablemente. En China Continental, las relaciones de los profesores con los alumnos y colegas es el factor más valorado,

pues la satisfacción en el trabajo surge de las buenas relaciones humanas, la aplicación adecuada de los conocimientos y capacidades del profesor a la materia que enseña, la autoridad sobre los alumnos, los resultados positivos de éstos en los estudios, la evaluación justa de su rendimiento y el reconocimiento de sus logros personales, (Gao, 1998; Gu, 1991, págs. 102-103; Liu, 1997, pág. 88; Tao y Zhao, 1994, pág. 233; Zhao, 1998). Los profesores de Hong Kong valoran las relaciones con sus colegas, así como el prestigio en la comunidad, la seguridad en el empleo, la libertad de tomar decisiones en el aula y un sentimiento de autoridad sobre los alumnos (Brown, 1997, págs. 104-105). En cuanto a la principal fuente de frustración, los profesores de China Continental se quejan constantemente de los bajos salarios, mientras que para sus colegas de Hong Kong, lo peor es el aumento de trabajo, pues piensan que no se valora debidamente (Lo *et al.*, 1997a).

En China Continental, con la restitución de las responsabilidades administrativas y financieras a las localidades, los salarios de los profesores y las condiciones de trabajo varían mucho de unas regiones a otras y de las zonas rurales a las zonas urbanas. Los profesores normalmente tienen que complementar sus ingresos aceptando otros trabajos a tiempo parcial, dando clases extras, o gracias a las primas que conceden las escuelas a cambio de algunas tareas complementarias. Durante mucho tiempo, los bajos salarios de los docentes han alejado a la gente de esta profesión. Incluso con la aprobación de un salario nacional y la subida simultánea de los salarios, los docentes no creen que sus ingresos hayan llegado a un nivel adecuado para el nivel de vida actual. Por ejemplo, en un estudio realizado en la ciudad de Nanjing sobre la percepción de los docentes sobre sus salarios, el 88,7% de los encuestados de escuelas de primaria y secundaria consideraban que sus salarios estaban por debajo de la media y el 83,6% estaban a disgusto con sus ingresos (Liu, 1997, págs. 38-39). Para los docentes, el índice actual de incremento de sus salarios apenas puede compensar la situación de inflación continua y el aumento del coste de la vida, lo que les ocasiona una pérdida de poder adquisitivo (Liu, 1997, pág. 39; Cheng, 1996, pág. 38). Los que son contratados por las comunidades locales como docentes de apoyo (*minban*) en las zonas rurales más pobres (en 1996 había más de 2 millones de profesores de este tipo) son los que tienen los salarios más bajos (Ma y Xu, 1996). El nivel fijado a escala nacional para los salarios de los profesores apenas tiene repercusión en sus bajos salarios si la política gubernamental no los equipara con el resto del cuerpo docente (Liu, 1996, pág. 206). La insatisfacción con los salarios y con las malas condiciones de trabajo ha dado lugar a que muchos docentes de China Continental abandonen la profesión.

Los profesores de algunas zonas mal administradas, pese a las leyes y reglamentos, tienen que soportar, además, retrasos en los pagos. Esto se debe a complejas cuestiones de responsabilidades y administración. Una cadena mal definida de órdenes en asuntos financieros, falta de responsabilidad en la asignación de fondos públicos o incluso desacuerdos entre departamentos acerca de las responsabilidades financieras en temas de educación pueden ocasionar que los profesores tengan que esperar bastante tiempo a que se les pague lo que se les debe (Li, 1996, pág. 180; Liu, 1996, págs. 206-207).

En Hong Kong, el nivel de salarios de los docentes es superior a los de la mayoría de los países del mundo, pero los profesores tienen que trabajar mucho para ganar buenos salarios. Las horas lectivas corresponden por término medio a 30 unidades en una semana de cinco días o en un ciclo de seis días (Departamento de Educación, Sección de Estadística, 1997, pág. 70, 109). La mayoría de los profesores tienen que trabajar dando clases, como miembros del claustro y como miembros de grupos funcionales encargados de tutoría de alumnos, disciplina, actividades extracurriculares, administración escolar y tecnología de la información. Según un encuestado, aunque la enseñanza es la actividad preferida para los profesores de enseñanza secundaria ($N = 1.133$), la mayoría de los profesores tienen que desempeñar en sus escuelas tres o más funciones además de la enseñanza (Tai y Cheng, 1994, pág. 80).

Otra fuente importante de insatisfacción para los profesores de Hong Kong es la sensación de que sus esfuerzos no tienen el debido reconocimiento, sobre todo comparándose con la gente que trabaja en otras profesiones con las mismas cualificaciones. A raíz de una investigación sobre la actitud de los docentes hacia el trabajo ($N = 1.500$), se llegó a la conclusión de que los profesores creen que no están bien pagados, que sus perspectivas de ascensos son muy limitadas y que su participación en la valoración de su propio rendimiento es muy escasa. Este tipo de insatisfacción es más acusada entre los profesores que trabajan en “escuelas de baja capacidad” donde el rendimiento académico de los alumnos es muy bajo (Lo *et al.*, 1997a, págs. 214, 217).

Otra fuente de insatisfacción es la falta de entendimiento de las necesidades pedagógicas de los profesores por parte de los administradores de la escuela. Los resultados de la investigación sobre la eficacia de las escuelas secundarias de Hong Kong ($N = 50$) indican que los directores de las escuelas y los profesores tienen opiniones distintas sobre “la jefatura de enseñanza” en las escuelas. Mientras que los profesores creen que los directores podrían hacer más para elevar los niveles académicos, los directores creen que su función es animar a los profesores a participar más en la adopción de decisiones (Lo *et al.*, 1997a, págs. 105-106). Está claro que los profesores y los directores tienen sus propias ideas acerca de lo que constituye una buena “jefatura”.

Teniendo en cuenta las frustraciones relacionadas con el trabajo, es sorprendente que el índice de profesores que abandonan la profesión en Hong Kong y en China Continental no sea más elevado. En Hong Kong, el índice general ha sido aproximadamente 9% (Departamento de Educación, Sección de Estadística, 1997, pág. 88, 150), mientras que en China Continental ha estado en torno a 4,5% (Comisión Estatal de Educación, 1995). La mayoría de los que abandonan la profesión docente, entre los cuales hay personas con muchos años de experiencia, (Wong y Li, 1995, págs. 41-42, 44), han buscado otros tipos de empleo. Las causas que impulsan a los docentes a abandonar la profesión (Cheng, 1996, pág. 37) son las muchas horas de trabajo, las malas condiciones laborales y la enseñanza de materias que son irrelevantes para la preparación de los alumnos (Lo y Lee, 1996).

La enseñanza en los sistemas segregados

Para la mayoría de los profesores, la enseñanza en el aula es su principal función. En el aula es donde ellos pueden tener un cierto grado de libertad para interpretar el contenido de los programas, orientar a sus alumnos en las tareas de aprendizaje, despertar las mentes de los más inteligentes, disipar la ignorancia de los que tienen dificultades de aprendizaje y comprobar el fruto de su trabajo.

En Hong Kong y en China Continental, la base de la enseñanza son las pruebas y los exámenes. Pero además, la calidad de la enseñanza y aprendizaje en ambos sistemas está amenazada por el problema estructural de la segregación de alumnos y escuelas según sus rendimientos académicos.

En Hong Kong, donde la mayoría de las escuelas están subvencionadas con fondos públicos, y la mayoría de los alumnos están asignados a las escuelas de los distritos donde viven, la desigualdad de oportunidades en la educación procede de la situación socioeconómica de los padres, la calidad del barrio, el prestigio de la escuela y el resultado de los graduados en la escuela. La segregación estructural de las escuelas es más evidente en la enseñanza secundaria, en la que las escuelas están distribuidas en cinco "bandas", cada "banda" de escuelas matricula al 20% de los alumnos según sus capacidades académicas.

La afirmación de que el sistema escolar de Hong Kong está muy segregado está demostrada por la experiencia. En un proyecto de investigación a gran escala sobre la eficacia de las escuelas secundarias (escuela N = 50, alumnos N = 30000) se vio que la diferencia entre los éxitos académicos de los alumnos en las escuelas mejores y peores desde el punto de vista académico ha aumentado (Lo *et al.*, 1997a). En cuanto al éxito académico, la segregación de los alumnos por capacidades es significativamente más alta que en análisis parecidos de la segregación realizados en sociedades como Canadá, Singapur, Reino Unido y Estados Unidos (Tsang, 1997, págs. 22-23; Ho y Willms, 1996).

Como el sistema escolar de Hong Kong está muy segregado y no hay medidas de discriminación positiva para corregir la situación, los profesores de las escuelas de "banda" más baja, cuyos alumnos tienen un bajo índice de éxitos, tienen que afrontar problemas de apatía, angustia, baja autoestima y mala conducta. Los resultados del proyecto de investigación citado anteriormente indican que emplean aproximadamente una cuarta parte del tiempo de clase en poner orden y traducir el vocabulario inglés al chino para sus alumnos. Además, experimentan una sensación de impotencia y decepción ante el trabajo, y son profesores incompetentes (Lo *et al.*, 1997a, cap. 6).

También en China Continental el sistema escolar de segregación estructural está basado en los éxitos académicos de los alumnos. La desigualdad de oportunidades educacionales se explica por el diferente nivel de desarrollo económico de las regiones geográficas en las que se encuentran las escuelas, la calidad de las zonas de residencia, los orígenes familiares y el prestigio de las escuelas. Es más, la amplia gama de escuelas (desde escuelas con todo tipo de medios medios y alumnos aventajados,

hasta las situadas en edificios ruinosos y con los alumnos más atrasados) es un reflejo de la diferencia de desarrollo entre las regiones geográficas de China. En el sistema escolar las mejores escuelas reciben el nombre de escuelas “clave” y en el resto, la calidad viene determinada por la calidad de los distritos en los que están situadas.

Las desigualdades entre la calidad de educación de las escuelas de las zonas urbanas y las de las zonas rurales y entre las escuelas “clave” y las escuelas corrientes se ponen bien de manifiesto en un estudio sobre los éxitos de los alumnos en la ciudad de Shanghai, que tiene jurisdicción sobre varias comarcas rurales. Los resultados de las pruebas de fin de curso en las dos transiciones de la educación obligatoria de nueve años (6º curso N = 1.317; 9º curso N = 1.345) ponen de relieve una diferencia clara y significativa entre los logros académicos de los alumnos de las ciudades y los del campo, y entre los alumnos de las escuelas “clave” y las demás escuelas (Xie y Tan, 1997, pág. 100). Los resultados confirmaban la creencia popular de que las escuelas urbanas son superiores académicamente a las escuelas rurales y que los alumnos de las escuelas “clave” (la mayoría urbanas) tienen muchas más oportunidades para el progreso académico.

La educación obligatoria de nueve años ha cambiado la composición de la población estudiantil en China Continental. Las escuelas han cambiado porque tienen que admitir a muchos alumnos que no estarían en ellas si no se hubiera implantado la enseñanza obligatoria. Hay muchos alumnos que no entienden la utilidad de la escuela en un mundo de negocios y comercio, que es a lo que aspiran. Ahora hay más alumnos que no pueden alcanzar el nivel y que, por lo tanto, fracasan. Ante la educación obligatoria, los profesores tienen que adaptar sus expectativas y su enfoque de la enseñanza para que ésta sea de algún provecho para sus alumnos. El reajuste didáctico más importante es la adaptación de los métodos a las limitaciones de los alumnos. Quizá debido a la incapacidad de los profesores para adaptar su enfoque didáctico a las necesidades de sus alumnos, el Gobierno tuvo que publicar unas directrices aligerando el estudio de los alumnos, definiendo el tiempo razonable que los alumnos deben dedicar a las tareas escolares en casa y prohibiendo que las actividades extracurriculares se convirtieran en clases formales suplementarias (ver, por ejemplo, Comisión Estatal de Educación, 1994; Comisión Estatal de Educación, 1997).

El conservadurismo percibido en los profesores en China Continental puede ser debido a la sospecha sobre la eficacia de los nuevos métodos didácticos no convencionales. Al fin y al cabo, en sus cursos de formación de profesorado, todo giraba en torno al profesor y los libros de texto (Chen, 1994, pág. 273). Abandonar unos métodos experimentados, que se basan en la adquisición de conocimientos prácticos, por otros métodos sin contrastar que favorecen la exploración de ideas equivale a poner en peligro el éxito de los alumnos en los exámenes. Como los resultados de los exámenes siguen siendo el único criterio para pasar al curso siguiente, es natural que sea un asunto de gran importancia para los profesores. Si, además, la valoración del rendimiento del profesor se basa en los resultados de los exámenes de sus alumnos, la importancia de los exámenes en la implantación y enseñanza del programa parece inevitable.

El panorama descrito en cuanto a creencias y premisas pedagógicas de los profesores en ambas sociedades nos hace entender mejor su forma de enseñar. Un fenómeno claramente perceptible es que, aunque la educación obligatoria ha producido cambios orgánicos en las escuelas, los profesores parecen reacios a adaptar sus métodos pedagógicos en el aula. Por consiguiente, la enseñanza y el aprendizaje se vienen caracterizando por la ineficacia y la frustración. La incapacidad de los profesores para adaptarse a las necesidades de unas aulas en pleno cambio ha dado lugar a serias dudas sobre la eficacia de los cursos de formación de los profesores.

La formación del profesorado en la encrucijada

Existe el prejuicio común a ambas sociedades de que la formación del profesorado en sus diversas formas es una panacea para el perfeccionamiento de los profesores. La formación del profesorado en Hong Kong y en China Continental tiene por finalidad satisfacer las exigencias políticas, solucionar las deficiencias profesionales, y mejorar los conocimientos y capacidades necesarias para determinadas tareas.

No todos los profesores de Hong Kong ni de China Continental reciben formación profesional. En 1995, los porcentajes de profesores “cualificados” para escuelas primarias, secundarias elementales y secundarias superiores en China Continental eran de 88,9% , 69,1% y 55,2% respectivamente (Liu, 1996). En 1996, el porcentaje de profesores que habían recibido formación¹ era de 84% en las escuelas primarias, y 76% en las secundarias (Departamento de Educación, Sección de Estadística, 1997, págs. 18, 20). El Gobierno chino ha anunciado un aumento del número de profesores cualificados (*Renmin ribao*, 11 de abril de 1997). Los planes oficiales en Hong Kong se proponen exigir que todos los nuevos profesores estén en posesión de un título con la debida formación para la docencia (HKSAR, 1997, pág. 30).

En Hong Kong, las iniciativas políticas tendentes a dotar a las escuelas con el profesorado adecuado han dado lugar a la emergencia de una gran variedad de programas de formación. Muchos programas de Bachelor of Education (B. Ed.) impartidos por instituciones extranjeras han sido sometidos a vigilancia profesional, poniéndolos en una lista de programas extranjeros de calidad dudosa. Pero las dudas en cuanto a la calidad no se limitan a los programas extranjeros. Un programa local de B. Ed. para maestros en el empleo, por ejemplo, fue amonestado porque no tenía en cuenta los estudios realizados anteriormente por los alumnos para su graduación. Un programa local de formación de profesores posgraduados no fue aceptado por falta de un nivel mínimo, pero llevaba ya un tiempo admitiendo alumnos sin la debida autorización.

En China Continental, el principal problema de la profesión docente ha sido garantizar un porcentaje decoroso de profesores con la debida cualificación. El Gobierno ha implantado unos niveles a escala nacional para la cualificación de los docentes en cada curso de la escolaridad² por medio de la promulgación de políticas (Comité Central del Partido Comunista Chino, 1993) y la legislación correspondiente (ZJSF), 1993; Pepper, 1995).

La permanente escasez de profesores cualificados en China Continental se puede atribuir a un sistema “cerrado” de formación del profesorado que establece que los centros de formación son los únicos que pueden capacitar a los profesores. Este “monopolio” de centros de formación del profesorado hace que surjan dudas en cuanto a la calidad de sus graduados que pueden no ser los candidatos mejores ni más adecuados para la enseñanza. Recientemente, el sistema “cerrado” de formación se ha hecho acreedor de fuertes críticas y se han realizado estudios con miras a cambiar de sistema (Chen, 1994, págs. 388-390). La mejor manera de cambiarlo sería implicar a las universidades en la formación del profesorado. Los patrocinadores de esta idea afirman que permitir a los graduados de las universidades adoptar la profesión docente garantizaría al menos un sólido conocimiento del contenido de su asignatura por parte de los profesores.

La formación del profesorado en Hong Kong y en China Continental tiene muchos problemas en común, aunque en distintos grados. En ambas sociedades, muy concienciadas de los temas relacionados con la cualificación de los docentes, se considera un medio de producir docentes cualificados. Su mayor preocupación es el desarrollo de conocimientos y capacidades de los profesores. Sin embargo, en el plano político, ni China ni Hong Kong han prestado mucha atención a la importancia que tiene la formación del profesorado en un esquema más amplio de perfeccionamiento docente y en la implantación de la educación de calidad. En Hong Kong, la tendencia es aumentar el número de docentes cualificados lo más rápidamente posible sin fijarse en cómo se diseñan los diferentes tipos de programas de formación del profesorado para atender específicamente las necesidades concretas. En China Continental el sistema “cerrado” de formación del profesorado seguirá existiendo mientras sea capaz de cumplir los objetivos oficiales de formación de docentes. Teniendo en cuenta la orientación actual, no hay muchas oportunidades para que surjan enfoques innovadores en esta área.

La paradoja de la formación del profesorado en Hong Kong y en China Continental es que, aunque la cualificación de los docentes sea su principal preocupación, hay una total falta de iniciativas para garantizar que la formación que van a recibir los profesores sea de buena calidad. En Hong Kong hay una gran variedad de cursos de formación que no conducen a la obtención de ninguna cualificación formal, ya sean gestionados por el Gobierno o contratados con quienes ofrezcan los costes más bajos para gestionar estos cursos. No hay ningún mecanismo para evaluar el rendimiento de los estudiantes en estos cursos, ni intentos de garantizar la calidad, ni ninguna consolidación sistemática de estos cursos de formación en programas que ofrezcan las cualificaciones realmente útiles para los profesores. En China Continental, los programas de formación permanente para docentes corren a cargo en general de escuelas de pedagogía que imparten la formación básica exigida por el Estado, pero no necesariamente programas formales para docentes. Como son los principales proveedores de formación permanente para profesores, curiosamente se les está dando una función importante en la formación de profesores posgraduados. Es difícil imaginar que estas escuelas, que no disponen de los recursos

humanos adecuados, puedan realmente ofrecer formación a unos profesores con cualificaciones académicas superiores a los que imparten los cursos.

Observaciones finales

En teoría, las campañas para la “educación de calidad” en Hong Kong y en China Continental ofrecen una buena oportunidad para el perfeccionamiento docente porque aseguran un cambio en la teorías y en la práctica de la educación y la enseñanza. Sin embargo, como programa para la reforma escolar, ha sido impuesto a las escuelas y a sus profesores. Desde el proyecto a la implantación, las escuelas y los profesores no han dejado de ser receptores pasivos de declaraciones y directrices oficiales. Las campañas para la “educación de calidad”, que supuestamente van destinadas a liberar a los profesores y alumnos de los límites de las pruebas y exámenes, en la práctica han impuesto un mayor control en los profesores.

El control en la reforma de la educación se puede manifestar de distintas maneras, pero los docentes de ambas sociedades pueden sentirlo fácilmente en las campañas para la “educación de calidad”. El mayor control sobre los profesores procede de la insatisfacción con algunos aspectos de la escolaridad que se pueden relacionar con los profesores, pues se parte de que los bajos resultados en el aprendizaje se deben en alguna medida a ciertas deficiencias de conocimientos o capacidades de los profesores. Este “déficit” en los profesores y la enseñanza no ayuda a los profesores a trabajar con eficacia en unos sistemas escolares que soportan la carga de la segregación por capacidades, sino que, al contrario, presiona más a los profesores que están luchando por encontrar un enfoque pedagógico adecuado para la enseñanza obligatoria.

En ambas sociedades los profesores han seguido siendo conservadores en su enfoque de la enseñanza. Su preocupación primordial es el rendimiento académico de los alumnos y su conservadurismo se puede explicar por la perpetuación de un modelo de enseñanza que está muy arraigado en la profesión docente. En cierto sentido, la rutina de la enseñanza y los prejuicios sociohistóricos sobre la enseñanza y el trabajo (horarios de clase, programación de la asignatura, y pruebas de lápiz y papel) (Hargreaves, 1995, pág. 83) han contribuido a definir este modelo. Cuando la inseguridad aparece en el contexto de la clase, la rutina y los parámetros bien definidos establecidos por los libros de texto, las pruebas y los exámenes, se convierten en una especie de refugio para la mayoría de los profesores.

Todo lo expuesto ofrece un panorama gris del perfeccionamiento docente y la formación del profesorado en Hong Kong y en China Continental. El propósito es llamar la atención sobre las limitaciones de la reforma de la educación y señalar que los falsos prejuicios sobre la enseñanza y sobre la función de los profesores impiden con frecuencia el desarrollo de éstos. Para que surja un nuevo profesionalismo en la enseñanza, los profesores de Hong Kong y de China Continental tienen que sentir la necesidad de reflexionar sobre su propia existencia profesional y prever estrategias de fortalecimiento que sólo se pueden llevar a cabo con su propio esfuer-

zo. Es un hecho que los profesores de Hong Kong todavía creen en la enseñanza y encuentran apoyo en sus colegas y esto debe servir como fuente de energía revitalizante. Es cierto que la descentralización de la administración de la educación en China Continental ha dado al sistema una cierta flexibilidad en la que pueden surgir ideas e innovaciones, y ello puede alentar el perfeccionamiento profesional. Quizá los tres ingredientes básicos para un nuevo profesionalismo en estas dos sociedades chinas sean la unidad de propósito, la conciencia de la profesión y el contexto para el desarrollo. Para que el perfeccionamiento docente supere su orientación actual hacia la competencia técnica, los profesores tendrán que trabajar en sus aulas, en los departamentos de su asignatura, y en todos los ámbitos de la vida escolar para definir su propia autonomía y profesión.

Notas

1. La formación del profesorado en Hong Kong conduce principalmente a tres tipos de cualificación para los profesores de las escuelas. La mayoría de los maestros de las escuelas primarias (84%) están en posesión de diplomas y se graduaron en diversos programas en las antiguas escuelas de pedagogía consolidadas ahora en instituciones de pedagogía. Los maestros titulados de las escuelas primarias son los que se terminaron los programas de Graduado en Pedagogía gestionados por centros locales e internacionales a través de muchos procedimientos. En las escuelas secundarias, el 70% de los profesores son graduados que obtuvieron sus títulos en centros de educación superior en Hong Kong y en el extranjero. Las universidades locales otorgan sus cualificaciones para la docencia (el Diploma de posgrado o Certificado de Educación) (PGDE/PGCE). El título más el PGDEP permite a los profesores de enseñanza secundaria tener un curso entero de estudio en una asignatura y formación docente. Como el número de cursos de B. Ed. aumentaba, hay ahora profesores graduados en escuelas secundarias que han escogido esa vía de preparación. Los profesores no graduados de las escuelas secundarias tienen en general diplomas.
2. La exigencia mínima para los maestros de escuela primaria es superar el curso secundario de formación del profesorado impartido por las escuelas normales; para los profesores de enseñanza secundaria elemental la exigencia mínima es superar el curso post-secundario de formación del profesorado impartido por "colegios especializados"; y los profesores de enseñanza secundaria superior tienen que superar el programa de titulación de formación del profesorado impartido por las universidades (ZJSF, 1993, pág. 8).

Referencias

- Anderson, L. W. 1997. Teacher preparation for post-modern schools: the necessary integration of training and education [Preparación del profesorado para las escuelas posmodernas: necesidad de integrar la formación y la educación]. En: Cummings, W. K.; McGinn, N. F., (comps.). *International handbook of education and development: preparing schools, students and nations for the twenty-first century*. Oxford, Pergamon.
- Apple, M. W. 1986. *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education* [Los docentes y los textos: economía política de las relaciones entre las clases y los sexos en la educación]. Londres, Routledge & Kegan Paul.

- Apple, M. W.; Jungck, S. 1992. You don't have to be a teacher to teach this unit: teaching, technology and control in the classroom [No necesitas ser profesor para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula]. En: Hargreaves, A.; Fullan, M. G., (comps.). *Understanding teacher development*. Nueva York, Teachers College Press, págs. 20-42.
- Board of Education. 1996a. *Report of the subcommittee on special education* [Informe del Subcomité sobre la Educación Especial]. Hong Kong, Government Printer.
- . 1997. *Subcommittee on review of school education: report on review of 9-year compulsory education* [Subcomité para la revisión escolar: informe sobre la revisión de la educación obligatoria de nueve años]. Hong Kong, Government Printer.
- Brown, H. O. 1997. Teachers and teaching [Los docentes y la enseñanza]. En: Postiglione, G. A.; Lee, W. O., (comps.). *Schooling in Hong Kong: organization, teaching and social context*, págs. 95-116. Hong Kong, Hong Kong University Press.
- Central Committee of the Chinese Communist Party. 1985. *Decision of the Central Committee of the Communist Party of China on the reform of the educational structure (24 May 1985)* [Decisión del Comité central del Partido Comunista de China sobre la reforma del sistema educativo]. (24 de mayo de 1985) Beijing, Foreign Languages Press.
- Central Committee of the Chinese Communist Party; State Council of the People's Republic of China. 1993. *Zhongguo jiaoyu gaige he fazhan gangyao* [Anteproyecto para la reforma y el desarrollo de la educación en China]. Publicado el 13 de febrero de 1993. Incluido en *Zhongguo jiaoyubao* [Noticias de educación de China] el 27 de febrero de 1993. [En chino.]
- Chen, Y. M. 1994. *Zhongri liangguo jiaoshi jiaoyu zhi bijiao* [Estudio comparativo de la formación del profesorado en China y en Japón]. Shanghai, Huadong shifan daxue chubanshe.
- Cheng, F. C. 1996. Dui zhongxiaoxue jiaoshi liushi wenti de sikao [Reflexión sobre los problemas de desaprovechamiento de los docentes en la enseñanza secundaria y primaria]. *Beijing shifan daxue xuebao: shekeban* [Revista de la Escuela Normal Nacional de Beijing: número de ciencias sociales], n° 1, págs. 36-40. [En chino.]
- Cummings, W. K.; McGinn, N. F., (comps.). 1997. *International handbook of education and development: preparing schools, students and nations for the twenty-first century* [Guía internacional de educación y desarrollo: preparación de escuelas, alumnos y naciones para el siglo XXI]. Oxford, Pergamon.
- Delors, J., et al., 1996. *Learning: the treasure within—report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* [La educación encierra un tesoro – Informe para la UNESCO de la Comisión de Educación para el siglo XXI]. París, Publicaciones de la UNESCO.
- Education and Manpower Bureau. 1998. *Quality education: policy objective for Education and Manpower Bureau* [La educación de calidad: objetivo político para la Oficina de Educación y Personal]. Hong Kong, Oficina de Educación y Personal.
- Education Commission. 1990. *Education Commission report no. 4* [Comisión de Educación, informe n° 4]. Hong Kong, Government Printer.
- . 1992. *Education Commission report no. 5: the teaching profession* [Comisión de Educación, informe n° 5: la profesión docente]. Hong Kong, Government Printer.
- . 1996a. *Education Commission report no. 6: enhancing language proficiency* [Comisión de Educación, informe n° 6: mejorar el dominio del lenguaje]. Hong Kong, Government Printer.

- . 1996b. *Education Commission report no. 7: quality school education* [Comisión de Educación, informe n° 7: educación escolar de calidad]. Hong Kong, Government Printer.
- Education Department, Education and Manpower Branch. 1991. *The school management initiative: setting the framework for quality in Hong Kong schools* [Iniciativa de gestión escolar: crear el marco para escuelas de calidad en Hong Kong]. Hong Kong, Government Printer.
- Education Department. 1992. *General introduction to targets and target-related assessment* [Introducción general a los objetivos y a la evaluación por objetivos]. Hong Kong, Education Department.
- . 1998. *Quality assurance inspection: annual summary report, 1997/98* [Inspección de calidad: breve informe anual 1997/98]. Hong Kong, Education Department.
- . Statistics Section. 1997. *Teacher survey 1996* [Investigación sobre los docentes, 1996]. Hong Kong, Education Department, Statistics Section.
- Gao, L. J. 1998. Qinggan jiaoliu shi shixian suzhi jiaoyu de jichu [La interacción emocional es la base de la educación de calidad]. En: Bi, J. G., (comp.). *Zhongguo jiaoyu gaige yu fazhan lunwenxuan* [Colección de ensayos sobre la reforma y el desarrollo de la educación en China], vol. 1. Beijing, Guangming Ribao chubanshe, págs. 33-34. [En chino.]
- Glatthorn, A. 1994. Teacher development [El perfeccionamiento docente]. En: Husén, T.; Postlethwaite, T. N., (comps.). *International encyclopedia of education*. 2ª ed., págs. 5903-5905. Oxford, Pergamon.
- Gu, M. Y. 1991. Tigao jiaoshi de suzhi shi yingjie ershiyi shiji jiaoyuzhong de youxian keti [Mejorar la calidad de los docentes es un tema prioritario en la educación del siglo XXI]. En: Guojia jiaowei guojia jiaoyu fazhan yanjiu zhongxin; Zhongguo jiaokewen zuzhi quanweihui mishuchu [Centro Nacional de Desarrollo de la Educación de la Comisión Estatal de Educación.], (comps.). *Weilai jiaoyu mianlin de kunhuo yu tiaozhan* [Problemas y retos que afronta la educación del futuro], Beijing, Renmin Ribao chubanshe, págs. 99-104. [En chino.]
- Guan, P. J. 1997. Kuashiji de zhongxiaoxue jiaoshi duiwu jianshe. [Desarrollar el cuerpo docente en las escuelas primaria y secundaria para cruzar el siglo]. *Renmin luntan*, n° 9, págs. 14-16. [En chino.]
- Hargreaves, A. 1995. Realities of teaching [Realidades de la enseñanza]. En: Anderson, L. W., (comp.). *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford, Pergamon, págs. 80-87.
- Hargreaves, A.; Fullan, M., (comps.), 1992. *Understanding teacher development* [Entender el perfeccionamiento docente]. Nueva York, Teachers College Press.
- Hong Kong Special Administrative Region of the People's Republic of China (HKSAR). 1997. Address by the Chief Executive The Honourable Tung Chee Hwa at the Legislative Council meeting on 8 October 1997 [Discurso de su Excelencia Tung Chee Hwa en ocasión de la Reunión del Consejo Legislativo del 8 de Octubre de 1997]. Hong Kong, Hong Kong Special Administrative Region of the People's Republic of China.
- Ho, S. C.; Willms, D. J. 1996. The effect of parental involvement on the achievement of eighth grade students. [La repercusión de la implicación de los padres en el éxito de los alumnos del curso octavo. (Washington, DC), vol. 69, n° 1, págs. 126-141.
- Hu, A. G.; Wang, S. G.; Kang, X. G. 1995. *Zhongguo diqu chajiu baogao* [Informe sobre las desigualdades regionales en China]. Shenyang, Liaoning renmin chubanshe. [En chino.]

- Li, F. Q. 1996. Youxian banhao shifan jiaoyu, weiluoshi kejiaoxingguo zhanlue dahao jichu [Dar prioridad a la formación del profesorado, poner los cimientos para la implantación de la estrategia de fortalecer nuestro país por medio de la ciencia y la educación]. *En*: Secretariat for Teacher Education of the State Education Commission of the People's Republic of China, (comp.), 1997. *Quanguo shifan jiaoyu gongzuo huiyi weijian huiban* [Recopilación de documentos relativos a las Conferencias Nacionales de Formación del Profesorado], Changchun, Dongbei shifan daxue chubanshe, págs. 176-181. [En chino.]
- Lin, N.; Xie, W. 1988. Occupational prestige in urban China [El prestigio profesional en la China urbana]. *American journal of sociology* (Chicago, Illinois), vol. 93, págs. 804-807.
- Liu, B. 1996. Quanguo shifan jiaoyu gongzuo huiyishang de zongjie baogao [Breve informe de la Conferencia Nacional de Formación del profesorado]. *En*: Secretariat for Teacher Education of the State Education Commission of the People's Republic of China, (comp.), 1997. *Quanguo shifan jiaoyu gongzuo huiyi weijian huiban* [Recopilación de documentos relativos a las Conferencias Nacionales de Formación del Profesorado], Changchun, Dongbei shifan daxue chubanshe, págs. 195-208. [En chino.]
- Liu, Y. S. 1997. Woguo zhongxiaoxue jiaoshi quanwei zhuangkuang tanxi [Análisis de la autoridad del profesor en las escuelas primarias y secundarias de nuestro país]. *Jiaoyu lilun yu shijian* [Teoría y práctica de la educación], n° 4, págs. 34-39. [En chino.]
- Lo, L. N. K. 1993. The changing educational system: dilemma of disparity [Los cambios del sistema educativo: el dilema de la desigualdad]. *En*: Cheng, J. Y. S.; Brosseau, M., (comps.), *China review* 1993. Hong Kong, Chinese University Press, págs. 22.1-22.42.
- ; Lee, C. H. 1996. In rural China, which road to relevant education? [¿Qué camino tomar para una educación relevante en la China rural?]. *Educational leadership* (Alexandria, Virginia), vol. 52, n° 8, págs. 60-63.
- . *et al.*, 1997a. *A survey of the effectiveness of Hong Kong secondary school system* [Estudio de investigación sobre la eficacia del sistema escolar secundario de Hong Kong]. Hong Kong, Faculty of Education, Chinese University of Hong Kong. (Mimeo.)
- . 1997b. Policy change and educational development in Hong Kong [El cambio político y el desarrollo de la educación en Hong Kong]. *American Asian review* (Queens, Nueva York), vol. 15, n° 4, págs. 325-370.
- . 1998a. Quality and equality in the educational development of Hong Kong and the Chinese Mainland [Calidad e igualdad en el desarrollo de la educación en Hong Kong y China Continental]. Keynote address at the Hong Kong Educational Research Association 15th Annual Conference, noviembre, Hong Kong Baptist University, Hong Kong.
- . 1998b. The meaning of relevance education and the efficacy of vocational education in rural China [El significado de la educación relevante y la eficacia de la formación profesional en la China rural]. Ponencia presentada en la 42ª Conferencia Anual de la Sociedad de Educación Comparada e Internacional, marzo, Buffalo, Nueva York.
- Ma, S. Y.; Xu, R. Z. 1996. Minban jiaoshi daiyu jidai tigao [Necesidad urgente de aumentar los salarios de los profesores de apoyo]. *Renmin jiaoyu* (Beijing), n° 3, págs. 20-23. [En chino.]
- Ministerio de Educación, de la República Popular de China. 1998. *Educational development in China* [El desarrollo de la educación en China]. Beijing, Ministerio de Educación.

- Pepper, S. 1995. Regaining the initiative for education reform and development [Vuelta a la iniciativa para la reforma y el desarrollo de la educación]. *En*: Lo, C. K.; Pepper, S.; Tsui, K. Y., (comps.). *China review* 1995. Hong Kong, Chinese University Press, págs. 18.1-18.49.
- Renmin ribao* [Diario del Pueblo], Beijing.
- State Education Commission, People's Republic of China. 1994. Guojia jiaoyu weiyuanhui guanyu quanmian guanche jiaoyu fangzhen, jianqing zhongxiao xuesheng guozhong keye fudan de yijian [Opiniones de la Comisión Estatal de Educación sobre la total implantación de la política educativa, y el alivio de las pesadas cargas académicas que soportan los alumnos de secundaria y primaria.]. *En*: Sun, W. Z., (comp.), 1998. *Zhonghua renmin gongheguo jiaoyu falu fagui quanshu* [Recopilación completa de las leyes y ordenanzas de educación de la República Popular de China], Beijing, Zhongguo falu nianjian chubanshe, pág. 3224. [En chino.]
- . 1995. Guanyu 1994 nian jiaoyu shiye fazhan de tongji gongbao [Notificación de la estadística para el desarrollo de la educación en 1994]. *Zhongguo jiaoyubao* (Beijing), 29 March 1995. [En chino.]
- . 1997. Guanyu dangqian jiji tuijin zhongxiaoxue shishi suzhi jiaoyu de ruogan [Diversas opiniones sobre el impulso que recibe actualmente la educación de calidad en las escuelas primarias y secundarias]. *En*: Sun, W. Z., (comp.), 1998. *Zhonghua renmin gongheguo jiaoyu falu fagui quanshu* [Recopilación completa de las leyes y ordenanzas de educación de la República Popular de China], Beijing, Zhongguo falu nianjian chubanshe, pág. 3224. Beijing, Zhongguo falu nianjian chubanshe, págs. 325-329. [En chino.]
- Tai, W. S.; Cheng, Y. C. 1994. The job characteristics of secondary school teachers [Características del trabajo de los profesores de enseñanza secundaria]. *Hong Kong educational research journal*, vol. 9, n° 1, págs. 77-86.
- Tao, R.; Zhao, G. Q., (comps.). 1994. *Zhongguo jiaoshi baike quanshu* [Enciclopedia de profesores de China]. Beijing, Zhongguo guoji guangbo chubanshe. [En chino.]
- Tatto, M. T. 1997. Limits and constraints to effective teacher education [Limitaciones y obstáculos para una formación del profesorado efectiva]. *En*: Cummings, W. K.; McGinn, N. F., (comps.). *International handbook of education and development: preparing schools, students and nations for the twenty-first century*. Oxford, Pergamon, págs. 213-230.
- Tsang, W. K. 1992. *The class structure in Hong Kong* [La estructura de clase en Hong Kong]. Hong Kong, Hong Kong Institute of Asia-Pacific Studies at the Chinese University of Hong Kong. (Occasional Paper no. 17.)
- . 1997. *Cong paichixing jingying zhuyi dao fengxing jingying zhuyi: xianggang junian qiangpo jiaoyu fazhan de shenceng jiegou* [Del elitismo exclusivista al elitismo de la segregación: la estructura oculta del desarrollo de la educación obligatoria de nueve años en Hong Kong.]. Hong Kong, Hong Kong Institute of Educational Research at the Chinese University of Hong Kong. (Education Policy Studies Series Occasional Paper no. 11.) [En chino.]
- Verspoor, A. 1989. *Pathways to change: improving the quality of education in developing countries* [Caminos para el cambio: mejorar la calidad de la educación en los países en desarrollo]. Washington, DC, Banco Mundial. (Documento de trabajo n° 53.)
- Wong, K. C.; Li, K. K. 1995. Teacher turnover and turnover intentions in Hong Kong aided secondary schools [La renovación de profesores y planes de renovación en las escuelas subvencionadas de Hong Kong]. *Hong Kong educational research journal* (Hong Kong), vol. 10, n° 1, págs. 36-46.

- Xie, A. B.; Tan, S. H. 1997. *Quanguo yiwu jiaoyu xuesheng zhiliang diaocha yu baogao* [Investigación e informe sobre la calidad de los alumnos del país en la educación obligatoria]. Shanghai, Huadong shifan daxue chubanshe. [En chino.]
- Yang, D. G.; Yan, K. L. 1997. *Zhongguo dangdai daxuesheng jiazhiguan yanjiu* [Investigación sobre los valores de los estudiantes universitarios en la China actual]. Shanghai, Shanghai jiaoyu chubanshe. [En chino.]
- Zhang, H. J.; Ma, S. Y. 1996. Guanyu nongcun pinqiong diqu jiaoshi wenti de sikao [Reflexión sobre los problemas que afectan a los profesores de las zonas pobres del país]. *Renmin jiaoyu* [Educación popular], n° 1, págs. 10-12. [En chino.]
- Zhao, A. H. 1998. Lun jiaoshi de gongzuo jijixing [Sobre el entusiasmo en el trabajo docente]. En: Bi, J. G., (comp.). *Zhongguo jiaoyu gaige yu fazhan lunwenxuan* [Selección de ensayos sobre la reforma y el desarrollo de la educación en China], Beijing, Guangming Ribao chubanshe, págs. 944-945. [En chino.]
- ZJSF – Zhonghua renmin gongheguo jiaoshifa [Ley del profesorado de la República Popular China]. 1993. En: Sun, W.Z., (comp.), 1998. *Zhonghua renmin gongheguo jiaoyu falu fagui quanshu* [Recopilación completa de leyes y ordenanzas de educación de la República Popular China], Beijing, Zhongguo falu nianjian chubanshe, págs. 7-10. [En chino.]

DE AGENTES DE LA REFORMA

A SUJETOS DEL CAMBIO:

LA ENCRUCIJADA DOCENTE

EN AMERICA LATINA

Rosa María Torres

Introducción

El reconocimiento de la necesidad del “cambio educativo” es tan viejo como el reconocimiento del “papel clave” de los docentes¹ en dicho cambio. No obstante, como lo revelan estudios y la constatación empírica, varias décadas de *reforma* educativa han dejado resultados dudosos en términos de *cambio* educativo efectivo². La vieja mentalidad en torno a la educación, la enseñanza y el aprendizaje, sigue gozando de excelente salud. Sin duda, parte importante de la explicación radica en la escasa atención prestada al segundo elemento de la ecuación: el “papel clave” de los docentes en dicho cambio.

El “desafío docente” es mención de rigor en todo informe sobre la educación, y reconocido una y otra vez como el flanco más débil de los sucesivos intentos de reforma. Incluso las propuestas más sofisticadas de reforma terminan ignorando lo que deberían ser ya, a estas alturas, verdades de Perogrullo: para cambiar la educación es preciso trabajar *con* los docentes, no *contra* ellos o a sus espaldas, asumiéndolos no únicamente como agentes de la reforma, sino como aliados y como sujetos del cambio; no hay calidad educativa sin calidad docente y sin profesionales autónomos es inviable la autonomía escolar.

Contar con docentes profesionales – esto es, bien remunerados, bien preparados, con capacidad y deseo de continuar aprendiendo, motivados y orgullosos de

Versión original: español

Rosa María Torres (Ecuador)

Pedagoga, lingüista y periodista educativa. Trabaja actualmente como consultora en el IIPE-UNESCO, Buenos Aires. Las ideas expresadas aquí no reflejan una posición institucional. Correo electrónico: rmtorres@fibertel.com.ar

su tarea, y responsables por ella frente a los alumnos, los padres de familia y la sociedad – es una necesidad que surge de las propias propuestas de cambio hechas desde las reformas en torno al “nuevo rol docente” para la “nueva educación” y el “nuevo modelo escolar”. Dicho profesionalismo adquiere especial importancia en el marco de los procesos de descentralización y autonomía escolar que cobraron auge en la década de los noventa. Porque autonomía escolar sin autonomía profesional docente es un sinsentido, una vía segura para profundizar la mala calidad y la inequidad en los sistemas escolares, lo que va en sentido contrario de los objetivos planteados por las actuales políticas educativas.

El docente de este fin-inicio de milenio es un docente empobrecido, con menos prestigio, respeto y estatus que el de mitad de siglo, y enfrentado a una tarea mucho más compleja, exigente y vigilada que la de entonces. Las condiciones de trabajo docente se deterioraron y la formación docente³ ha permanecido aletargada, sin impulso ni condiciones para dar el gran salto requerido. En los últimos años, muchos docentes han abandonado la docencia, también ellos (no sólo los alumnos) expulsados por un sistema escolar incapaz de motivar y retener. La incorporación de educadores legos – sin o con débil formación, mano de obra barata y con menos exigencias laborales – ha pasado a ser un mecanismo regular de los sistemas escolares en muchos países en desarrollo y en América Latina concretamente. La brecha entre el educador requerido por el siglo XXI y el educador disponible a fines del XX es enorme. Ha llegado pues el momento de invertir en los docentes, no sólo por razones de equidad sino porque ellos constituyen un factor crítico de toda estrategia de desarrollo humano.

Si bien en la última generación de reformas educativas se han impulsado políticas orientadas a mejorar la situación y la formación docente, éstas están lejos de responder a la magnitud, complejidad y urgencia del problema, ya no sólo desde el punto de vista del aula o la institución escolar, sino de la gobernabilidad misma de los sistemas escolares. De hecho, la asincronía entre reformas y docentes, entre ministerios de educación y organizaciones docentes, se ha convertido en la norma en la región, llegando a niveles de enfrentamiento abierto y sostenido en la mayoría de países⁴.

Reforma educativa y docentes

LA REFORMA TRADICIONAL:

UNA REFORMA A PRUEBA DE DOCENTES

Tradicionalmente, la reforma educativa en la región se ha caracterizado por una serie de rasgos más o menos reconocibles: reformas “desde afuera” y “desde arriba”, elitistas, tecnocráticas, homogeneizantes, sectoriales e intraescolares (pensadas desde la oferta escolar), parciales y sin visión sistémica, esporádicas, inconclusas. Un rasgo reiterado ha sido el descuido y la continuada postergación del tema docente, y la falta de participación de los docentes en torno a los contenidos y estrategias de las reformas (Villegas-Reimers y Reimers, 1996; Torres, 1996a, b, 1997, 1999b).

La reforma tradicional se ha caracterizado a este respecto por:

- Priorizar la inversión en *cosas* (infraestructura, equipamiento, textos, tecnología educativa) antes que en *personas* (entre otros, formación y satisfacción docente).
- Un profundo dualismo en torno a la cuestión docente: valoración de los docentes en la retórica, negligencia y desconfianza en la práctica; los docentes como principales responsables del “deterioro” de la calidad de la educación, y al mismo tiempo como salvadores y principales responsables de la “mejoría” de dicha calidad; los docentes como obstáculo y a la vez como protagonistas del cambio educativo, etc.
- Una visión de los docentes como aplicadores obligados de la reforma, sin atención al punto de vista y la voluntad de quienes son convocados a realizar los cambios, aceptando en primer lugar el propio cambio.
- Una visión de la formación docente como: una necesidad de (la implementación de) la reforma antes que de (el desarrollo profesional de) los docentes, pensada como instrumental y *ad hoc*, sin nexos entre formación inicial y en servicio; una acción que se implementa, e incluso planifica, al final, cuando está listo y en marcha el paquete de reforma; una intervención correctora y rehabilitadora, que pone eternamente en jaque el saber docente, su validez y legitimidad.
- Políticas y medidas parciales, antes que integrales (salarios, condiciones laborales, formación, carrera magisterial, aprecio y respeto social), capaces de revertir el “problema docente” y resituar a los docentes profesional y socialmente, de acuerdo al perfil y la función exigidos por las propias reformas.

Éstas y otras debilidades han sido reconocidas en el pasado, por lo general *a posteriori*, incluso por parte de quienes han estado al frente de dichos procesos de reforma, pero evidentemente no quedan como “lecciones aprendidas”, pues vuelven a repetirse en el ciclo siguiente⁵. En todo caso, es claro que el problema no deriva de falta de información o conocimiento, sino que su solución pasa por otro tipo de factores, directamente políticos e ideológicos, así como financieros.

REFORMAS EDUCATIVAS Y DOCENTES EN LOS NOVENTA

Las reformas educativas de la década de los noventa se caracterizaron por una serie de elementos, entre los que destacan (Torres, 1999b, 2000b):

- *Prioridad sobre la educación básica*, en el marco de los compromisos internacionales adquiridos en la Conferencia Mundial sobre “Educación para Todos” (Jomtien, 1990). No obstante, la “visión ampliada” de la educación básica propuesta en Jomtien – satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos, a lo largo de toda la vida, dentro y fuera del sistema escolar – no llegó a plasmarse; educación básica se equiparó con educación de niñas, educación escolar y educación primaria, ampliándose el número de años de la enseñanza obligatoria (en la mayoría de países se agregaron tres años a lo que era una primaria usualmente de seis o siete años).
- *Calidad y equidad como objetivos de la reforma*. La versión de calidad que se

impuso es la que asocia calidad con eficiencia y con rendimiento escolar. La equidad se refiere ya no sólo al acceso sino a la calidad, reconociéndose la necesidad de una oferta diferenciada para grupos diferenciados, precisamente para lograr resultados homogéneos. En este marco, cobraron auge las políticas de focalización en la pobreza y los programas compensatorios, de discriminación positiva, para los sectores más desfavorecidos, incluyendo políticas de asistencia escolar (alimentación, salud, etc.) para aliviar los efectos de la pobreza sobre la escolaridad y el aprendizaje.

- *Descentralización y autonomía de la institución escolar* como ejes de la reforma educativa, e impulso de los proyectos educativos institucionales. Los sentidos, calidades y niveles de profundidad de los procesos de descentralización y autonomía variaron mucho en los distintos países, tendiendo a privilegiar los aspectos administrativos. Queda mucho por hacer en el ámbito del fortalecimiento de la autonomía profesional de los equipos docentes.
- *Mayor presencia de los padres de familia y la comunidad* en la institución escolar (“participación comunitaria”, “gestión comunitaria”, “autogestión escolar”) con dos objetivos claros: mayor contribución financiera de la comunidad local, y mayor control de ésta sobre la escuela y sobre los docentes en particular. Las atribuciones de estas instancias comunitarias incluyen cuestiones tan variadas como compra de insumos, elección de directores, vigilancia de la asistencia docente, pago de salarios y decisión acerca de incentivos, y participación en la elaboración del proyecto educativo institucional.
- *Prioridad a los aspectos administrativos de la reforma* (en el contexto más amplio de la reforma administrativa del Estado y del nuevo modelo público de gestión), tanto a nivel central e intermedio como de la institución escolar. La reforma administrativa se percibió como punto de entrada y condición para la reforma en otros ámbitos (curricular, pedagógico). La noción de “gestión”, a los distintos niveles, se asoció fundamentalmente al ámbito administrativo y la “capacitación para la gestión” al desarrollo de competencias de gestión.
- *Reformas curriculares orientadas al desarrollo de competencias* (saber con saber hacer), la formación en valores y el “aprender a aprender”, con algunas características bastante generalizadas: integración del currículo en áreas, incorporación de nuevas áreas o asignaturas (por ejemplo, educación tecnológica, y generalización del aprendizaje de idiomas extranjeros en la educación básica), “ejes” o “temas transversales” con un lugar central en los diseños curriculares, el constructivismo – en distintas interpretaciones y variantes – como corriente epistemológica y pedagógica dominante.
- *Evaluación de resultados y rendición de cuentas* por parte de la institución y el sistema escolar frente a los padres de familia y la sociedad. Dentro de este esquema, cobró impulso la evaluación del rendimiento escolar mediante pruebas estandarizadas (sobre todo en dos áreas críticas: lenguaje y matemáticas) y la implantación de sistemas u operativos nacionales de evaluación, así como mecanismos de información pública en algunos países.
- *Incremento del tiempo de instrucción* como variable clave para mejorar la

educación: más años de estudio (extensión de la escolaridad obligatoria), más días de clase al año (teniendo como referente el número de días de estudio en los países industrializados), más tiempo diario en la escuela (tendencia a retornar a la jornada escolar completa), y más tiempo de estudio en casa (tareas escolares).

- *Provisión de textos escolares* y promoción de los materiales de autoaprendizaje.
- *Impulso de las modernas tecnologías* como recursos para la enseñanza y como complemento, o sustituto, a la labor docente; promoción de la educación a distancia, tanto para la instrucción escolar como para la formación docente.
- *Fortalecimiento de la educación bilingüe intercultural y de la interculturalidad* como enfoque, en el contexto de una mayor atención y visibilidad de la educación para poblaciones indígenas.

En relación específicamente al tema docente, el “problema docente” adquirió relieve como tema de estudio y debate público. Se extendió la retórica de la revalorización, la profesionalización, la autonomía y el protagonismo docente, y en ese marco, se implementaron medidas en diversos frentes, con distintos niveles de profundidad y calidad, entre otras:

- *Incrementos y mejoras salariales* en la mayoría de países, complementados con esquemas de incentivos en base al desempeño y al mérito⁶.
- *Impulso a la formación docente en servicio* (por lo general sin articulación con la formación inicial) para la instrumentación de la reforma, con ayuda de modalidades a distancia. Se adoptaron estrategias masivas y esquemas descentralizados o tercerizados (venta de servicios por parte de universidades, ONG, empresa privada, etc.). Se tendió a organizar dos circuitos diferenciados de formación, uno para directores y supervisores (en una línea más bien de gestión), y otro para docentes de aula (con énfasis en aspectos pedagógicos y curriculares). La formación inicial aguarda todavía su propia reforma.
- *Evaluación del desempeño docente*, fundamentalmente a través del desempeño escolar de los alumnos, y promoción de una política salarial y de incentivos vinculados a dicho desempeño.
- *Promoción de instancias y mecanismos horizontales* de aprendizaje, trabajo y cooperación entre docentes (espacios de encuentro, redes).

En cuanto a las estrategias de la reforma:

- *Políticas de Estado, más que de gobierno*. Una característica de las reformas de los noventa fue, en general, su mayor durabilidad en el tiempo, con procesos que sobrevivieron más de un período de gobierno e incluso gobiernos de signo diverso. Esto permitió, en algunos casos, algo inédito en las reformas educativas: la posibilidad de la sistematización en la marcha, el aprendizaje e, incluso, la rectificación.
- *Reforma masiva, integral y gradual* partiendo de una crítica al carácter inorgánico y asistémico de la “reforma tradicional”, varias reformas en los noventa se plantearon como reformas integrales (conciliar cantidad con calidad, considerar oferta y demanda educativa, atender los diversos componentes – admi-

- nistrativo, curricular, pedagógico, normativo, organizacional –, y promover la intersectorialidad)⁷. Asimismo, partiendo de la crítica a los “proyectos piloto”, gobiernos y agencias internacionales coincidieron en plantear estrategias masivas de reforma, “aprendiendo en la marcha” antes que en la experimentación.
- *Impulso y difusión de innovaciones* como parte de la reforma y del papel del Estado. Esto fue reforzado desde las agencias internacionales, que asumieron un rol activo en la identificación y disseminación de “experiencias exitosas” y “mejores prácticas”, buscando proporcionar modelos prácticos de referencia para la formulación de política y para la acción.
 - *Consulta y búsqueda de acuerdos para la validación de políticas* en la mayoría de países, con presencia de diversos actores, incluidos el empresariado, las ONG y la Iglesia. El empresariado emergió como un “nuevo actor” protagónico y un socio clave para la reforma educativa, con un impulso fuerte de la filantropía (“empresa responsable”, “empresa ciudadana”) vinculada al ámbito educativo. Los docentes continuaron siendo un actor relegado o sólo formalmente incorporado en dichos procesos, siendo éste un reclamo docente generalizado no sólo entre las direcciones sindicales, sino a nivel de la base. Los mecanismos y estrategias adoptados para la consulta fueron diversos; también los grados de éxito, legitimidad y consistencia de los acuerdos a lo largo del tiempo.

EL DESENCUENTRO ENTRE REFORMAS Y DOCENTES

El desencuentro entre reforma y docentes, crónico en la historia de la reforma educativa latinoamericana, se agudizó en los noventa. Los motivos del malestar docente son múltiples y, por supuesto, no tienen que ver únicamente con la política educativa, sino con el momento y el contexto más amplio, nacional, regional y global. Algunos aspectos de este malestar tienen que ver de manera directa con la reformas educativas, no sólo con sus contenidos y con la abultada agenda de cambios propuestos, sino con el modo en que han sido planteadas y han pretendido implementarse.

En una región de fuerte tradición sindical docente, los procesos de descentralización implicaron – e incluso fueron pensados expresamente para – quebrar el poder sindical, a lo que las organizaciones docentes han ofrecido una resistencia previsible. Esto, en el marco de una crítica y una oposición organizada, nacional y regional al modelo neoliberal y sus manifestaciones más salientes en la región: reducción del Estado y de su rol, privatización, flexibilidad laboral, incremento de la pobreza, el desempleo, la inequidad y la exclusión social⁸. En los diversos países, los docentes expresan insatisfacciones, inquietudes y temores similares que ya no se refieren únicamente a los salarios, fuente tradicional de descontento y protesta. Hay pérdida de sentido respecto de su labor y de la propia labor de la escuela. A nivel de la institución escolar, hay sensación de confusión, desorden, caos. Lo que “arriba” se percibe como estrategia gradual y creciente de cambio, “abajo” se percibe como simultáneo (“demasiados cambios al mismo tiempo”). Lo que “arriba” se percibe como sistémico – aunque se planifique y ejecute por separado, en departamentos distintos (admi-

nistración, currículo, formación docente, textos, etc.) e incluso en unidades ministeriales o paraministeriales distintas⁹ –, en cada escuela concreta resulta ser muchas veces un rompecabezas con piezas que no encajan o que faltan. A su vez, la fragmentación de la política educativa nacional está cruzada y alimentada por la fragmentación y falta de coordinación entre las agencias internacionales, cuyas agendas a menudo se superponen y hasta contradicen entre sí (Coraggio y Torres, 1997; Gajardo y de Andraca, 1997; Torres, 1999b, 1999c, 2000b)¹⁰.

Algunos temas y medidas de las reformas de los noventa fueron percibidos por los docentes como particularmente desestructurantes y amenazantes: a) la incorporación de las tecnologías modernas, sobre todo la computadora, a menudo sin la necesaria formación e incluso información a los docentes, lo que agranda la distancia generacional entre docentes y alumnos y alimenta el fantasma de la desaparición no sólo de los docentes, sino del propio sistema escolar; b) los esquemas de participación y gestión comunitaria de la escuela, en versión de los noventa, lo que en clave docente es percibido como parte de la escalada privatizadora de las políticas neoliberales; c) el impulso de la evaluación del desempeño docente (medido fundamentalmente a través del rendimiento escolar de los alumnos) y de los incentivos vinculados a tal desempeño¹¹; d) la creciente importancia atribuida a la variable tiempo, variable crítica y terreno de conflicto tanto por su incremento (calendario escolar extendido, jornada escolar completa, reducción del tiempo de vacaciones y tiempo de recreo, requisitos adicionales de formación o trabajo en equipo, etc., a menudo sin revisión del contrato laboral docente) como por su aceleración (la urgencia de los reformadores en colisión con los tiempos docentes y de la escuela); y e) la insistencia en torno a cuestiones tales como el “énfasis en el aprendizaje” o el nuevo rol docente como “facilitador de aprendizajes”, cuestiones que, a falta de una mayor elaboración y explicación al respecto, tienden a ser escuchadas por los docentes como “desénfasis en la enseñanza”, entierro de la pedagogía y pérdida del rol docente (Torres, 1999b, 1999c)¹².

En este contexto, hemos visto reforzarse las tendencias defensivas de los docentes e incluso la defensa del viejo modelo educativo. Dimensiones de la vieja cultura escolar cuestionadas por los propios docentes en el pasado, como la centralización, la burocratización y la falta de autonomía, pasan a contabilizarse como “pérdida”, a nivel tanto personal como gremial. Los nuevos escenarios (descentralización, autonomía escolar, impulso de la innovación y de formas horizontales de encuentro entre docentes, evaluación de desempeño y rendición de cuentas, etc.) se instalaron muy rápidamente, haciendo difícil para todos – no sólo para los docentes – recuperarlos como posibilidades y hasta como conquistas, y, por último, como territorios a disputar y a dotar de sentido.

Enfrentadas a las nuevas reglas del juego y asimilando algunos errores y lecciones aprendidas en el pasado, las organizaciones docentes han venido percibiendo la necesidad del propio cambio. Esto incluye un papel más activo y propositivo en el debate educativo, así como en el desarrollo de la investigación, la comunicación y difusión, la formación y autoformación docente. En varios países, las organizaciones docentes están empeñadas en la (re)activación de movimientos pedagógicos,

en la perspectiva no sólo de fortalecer la dimensión profesional, sino de hacer propuestas educativas propias, surgidas desde los docentes, alternativas a las del Estado y la reforma “oficial”. La idea de un movimiento pedagógico que trasciende lo educativo y se constituye en movimiento social está presente en el debate y la acción de varias organizaciones docentes o de corrientes importantes en su interior.

Hacia un nuevo profesionalismo docente

La idea de que profesional es quien posee un título académico está fuertemente arraigada en la ideología educativa convencional, y concretamente en la cultura docente, desde el aula de clase hasta las dependencias ministeriales. Esta noción está en la base del continuado credencialismo y formalismo de las ofertas de formación docente, inicial y en servicio. La calidad y pertinencia de dicha formación, así como las otras condiciones (de trabajo, de vida) requeridas para avanzar en el desarrollo de la docencia como una actividad profesional, tienden a ocupar un lugar secundario en las preocupaciones en torno a la profesionalización¹³.

En cualquier caso, las competencias docentes requeridas para hacer frente a las demandas de las sociedades modernas, de sistemas escolares descentralizados e instituciones escolares autónomas, implican, como mínimo, un profesionalismo entendido como dominio y competencia teórico – práctica en el propio campo de trabajo, autonomía profesional, capacidad para tomar decisiones informadas, para anticipar las consecuencias de esas decisiones y para evaluar críticamente la propia acción (Burke, 1996).

Esto no se logra con más de lo mismo: titulación como meta en sí misma, oferta a mansalva de programas y cursos de “actualización” o “perfeccionamiento”, sin afectar las otras condiciones (salarios, condiciones de trabajo, carrera docente, imagen social) que inciden sobre el reclutamiento, el perfil y el desempeño profesional docente. Lograr los docentes requeridos por la revolución educativa de la cual depende, en buena medida, el desarrollo futuro de nuestros países, implica un énfasis inédito y una inversión fuerte (política, económica y social, individual y colectiva) en el tema docente, con parámetros renovados, sintonizados con el nuevo modelo escolar en gestación.

De hecho, reforma escolar y reforma docente se necesitan mutuamente. El modelo escolar que conocemos (organización, manejo del tiempo y el espacio, concepciones dominantes en torno al currículo, la pedagogía, la evaluación, etc.) está pensado desde y para un docente subordinado, pasivo, transmisor, instructor, que entrega lo que recibe, reacciona a órdenes y normativas, realiza una tarea alienada, mecánica, rutinaria, vitalicia, en el confinamiento solitario de un aula o una escuela, sin contacto entre pares, sin derecho a la participación o la consulta, capacitándose de manera permanente, pero dependiente de ofertas e impulsos externos para aprender. Este modelo escolar es incompatible con la autonomía escolar y el desarrollo de la docencia como una actividad profesional. Porque – bien vale recordarlo – la competencia profesional no se forja únicamente en el estudio sino, fundamentalmente, en el lugar de trabajo y en el ejercicio mismo de la profesión.

Avanzar en el desarrollo de un perfil profesional docente implica entonces intervenciones convergentes en varios frentes, en las que tienen una responsabilidad todos los actores de la sociedad. Asegurar la voluntad (querer hacer), las competencias (saber hacer) y las condiciones (poder hacer) para que los docentes puedan realizar eficazmente su papel y responsabilizarse por éste, implica desafíos y tareas tanto para el Estado y la sociedad como para las organizaciones docentes y los docentes individualmente (ver Cuadro 1).

HACIA UNA NUEVA REPRESENTACION SOCIAL DE LOS DOCENTES Y DE LA DOCENCIA COMO PROFESION

Avanzar hacia una nueva representación social de los docentes y de la tarea docente supone, en primer lugar, una actuación docente, individual y colectiva, capaz de recuperar la simpatía y el respeto sociales por quienes enseñan, su rol y su causa. Pero implica además, paralelamente, políticas y estrategias deliberadas y consistentes de información, comunicación, debate y educación pública, así como de formación docente, dirigidas a dismantelar los viejos y nuevos estereotipos y construir un nuevo imaginario colectivo en torno a los docentes como ciudadanos, profesionales, sujetos y aliados del cambio educativo, en una nueva época y para un nuevo paradigma educativo.

Del docente-obstáculo al docente-solución

Desde la óptica de los reformadores, los docentes constituyen un problema, un obstáculo, un dolor de cabeza. Grupo humano numeroso (el mayor contingente de empleados del Estado) que consume un altísimo porcentaje del presupuesto educativo (entre el 90 y el 95%), dejando escaso margen para invertir en mejoramiento e innovación, lo que haría necesario recurrir a préstamos internacionales, único dinero fresco para renovar el sistema. Principal cuello de botella para impulsar el cambio educativo. Círculo vicioso difícil de romper: bajos salarios pero imposibilidad de mejorarlos significativamente, siendo ésta la principal reivindicación de los gremios docentes; bajos salarios que reflejan y a la vez refuerzan el bajo estatus social de la profesión, así como los perfiles de quienes aspiran a ella; formación docente que termina siendo compensatoria, dados los bajos niveles de partida, y cuya renovación depende de formadores formados a su vez en la vieja escuela y en la vieja formación docente. Campo para el cual, en fin, no se ven alternativas fáciles, costeables ni viables en el corto o mediano plazo y no, en todo caso, en los tiempos que demanda la urgencia del cambio.

El “problema” docente se extiende a las organizaciones docentes, caracterizadas usualmente como corporativistas (preocupadas sólo por la reivindicación salarial de sus miembros, no por el interés general y la mejoría de la educación); politizadas e ideologizadas (cruzadas por partidos y/o intereses políticos, y atrasadas en términos ideológicos); intransigentes (no predispuestas al diálogo y la negociación); no representativas (los sindicatos no representan el sentir de los docentes, insistien-

CUADRO 1. Profesionalismo docente: una responsabilidad compartida

	Estado	Sociedad civil	Docentes	Org. docentes
■ Reconocer que los docentes deben ser sujetos del desarrollo y actores claves en la concertación para el cambio educativo.	✓	✓	✓	✓
■ Asegurar las condiciones (materiales, organizativas, de conocimiento, afectivas, simbólicas) para hacer de la docencia una actividad profesional atractiva, capaz de atraer y retener a los mejores recursos humanos. Priorizar las condiciones (objetivas y subjetivas) para que los docentes accedan a una formación permanente, integral y de calidad, tanto antes como a lo largo del servicio.	✓	✓	✓	✓
■ Valorar la tarea docente en tanto que tarea de gran complejidad y responsabilidad pedagógica, ética y social, y de alta productividad social. Reconocer, al mismo tiempo, que esa tarea requiere colaboración activa y apoyo crítico de los demás actores del proceso educativo. Como toda actividad profesional, la docencia requiere alimentarse del comentario, la sugerencia, la crítica y la evaluación en torno a su desempeño.	✓	✓	✓	✓
■ Restituir a la institución escolar su función primordial, que es la enseñanza y el aprendizaje, la democratización del conocimiento, la integración y la transformación social, la identificación y el desarrollo del potencial de los alumnos, el aprender a aprender y a disfrutar del aprendizaje. Éste es el contexto institucional para el ejercicio y desarrollo de la docencia como una actividad profesional.	✓	✓	✓	✓
■ Incorporar un concepto complejo de gestión educativa y autonomía escolar que articule (en la toma de decisiones, en la formación docente, en la gestión de la escuela) los aspectos organizativos, administrativos, curriculares y pedagógicos. En este marco, es indispensable recuperar la centralidad de la pedagogía en el diseño de la política educativa y en la participación social en torno a la cuestión educativa.	✓	✓	✓	✓
■ Aceptar el aprendizaje permanente como una necesidad de todos y una responsabilidad de toda la sociedad.	✓	✓	✓	✓
■ Abrirse al cambio como dimensión inherente y permanente de la educación, comprometiéndose en primer lugar con el propio cambio. Fomentar la innovación y desarrollar la capacidad para innovar y gestionar eficazmente las innovaciones.	✓	✓	✓	✓
■ Asegurar y exigir calidad, transparencia, responsabilidad por los resultados y rendición de cuentas a todos los niveles, desde la escuela hasta las instancias de dirección de la política educativa y la acción de las agencias internacionales.	✓	✓	✓	✓
■ Comprometerse a fondo con la educación – con el objetivo de una educación equitativa y de calidad para todos, centrada en el logro de aprendizajes relevantes y socialmente útiles – desde el lugar y la responsabilidad que le toca a cada uno en el logro de ese objetivo.	✓	✓	✓	✓
■ Respetar y hacer respetar los acuerdos y compromisos nacionales e internacionales en torno a la educación (objetivos, metas, plazos, presupuestos), y en torno a los docentes de manera específica.	✓	✓	✓	✓

dose por ello en la necesidad de diferenciar docentes y organizaciones docentes)¹⁴; contrarias al cambio (al cambio en general y al cambio educativo en particular); sesgadas (exageran las debilidades y desconocen los aspectos positivos de la política gubernamental).

La imagen negativa de los docentes y sus organizaciones se ha profundizado y extendido en los últimos años. Además de ser percibidos ellos como problema, el “problema educativo” mismo ha terminado siendo depositado sobre los hombros docentes y sobre su ámbito inmediato de acción, la escuela. Permanece oculto a la conciencia pública (e incluso, en buena medida, a los propios docentes) el carácter sistémico del sistema escolar y la política educativa, y la responsabilidad que, tanto sobre el “deterioro” como sobre el “mejoramiento” de la calidad, tienen el Estado y la sociedad, y, en particular, quienes diseñan y conducen la política educativa a nivel nacional e internacional.

La imagen negativa de los docentes es parcial, injusta para muchos docentes y para la profesión docente en su conjunto, e ineficaz desde el punto de vista del objetivo: avanzar hacia el logro de una educación de calidad para todos. Parcial, porque los docentes conforman una realidad compleja y contradictoria, que los convierte al mismo tiempo en víctimas y cómplices, en parte del problema y de la solución. Injusta por lo abusivo de toda generalización; porque la situación docente es el resultado de decisiones y políticas (activas y pasivas) tomadas a lo largo de varias décadas; porque los docentes son apenas una pieza del engranaje escolar, a su vez parte de un engranaje social más amplio; porque la enseñanza es una tarea compleja y de enorme responsabilidad, mal comprendida y mal valorada por la sociedad; porque enseñar y lograr aprendizajes, en el momento actual y en las condiciones concretas en que trabaja la mayoría de docentes e intenta aprender la mayoría de niños y jóvenes, puede llegar a ser un acto diario de heroísmo. Ineficaz porque, finalmente, la educación y el cambio educativo hay que hacerlos con los docentes disponibles, hoy y aquí. Nadie está dispuesto a dar algo de sí cuando, en vez de una palmada en el hombro, recibe un latigazo.

Lo que la educación de un país es capaz de lograr depende en buena medida de quiénes son, qué pueden y están dispuestos a hacer sus docentes. Adoptar esta perspectiva implica entender el “diagnóstico” en educación no únicamente como un inventario de lo que no hay – típicos listados de carencias a los que nos ha acostumbrado la mentalidad burocrática y tecnocrática en educación – sino, sobre todo, de lo que hay y es posible: éste es el verdadero punto de partida para la acción, la movilización y el cambio.

De insumos a sujetos

Los docentes han sido considerados tradicionalmente un insumo más de la oferta educativa, compitiendo (por recursos, atención, tiempo) con insumos tales como infraestructura, tecnología educativa y libros de texto. Esto se ha reforzado en tiempos recientes, en el marco de los esquemas de costo-beneficio aplicados a la políti-

ca educativa, y a partir de las recomendaciones hechas por el Banco Mundial para el mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo. De los nueve insumos que el Banco menciona como ingredientes de la calidad, los docentes – su conocimiento, experiencia y salario – aparecen respectivamente en quinto, sexto y octavo lugar de prioridad¹⁵. De ahí deriva la recomendación a los gobiernos en el sentido de priorizar la inversión en los insumos que aparecen en los primeros lugares de la lista, en particular, aumentar el tiempo de instrucción, proveer libros de texto – contándose con ellos como compensadores de los bajos niveles de formación docente – e impulsar programas cortos de formación docente en servicio, con ayuda de modalidades a distancia (Lockheed y Verspoor, 1990; Banco Mundial, 1996).

Evidentemente, los docentes no pueden ser puestos en un pie de igualdad con otros “insumos” de la oferta escolar. Los docentes son personas, sujetos portadores de saberes, experiencia, voluntades, afectos, valores, que inciden de manera directa y determinante en el qué y cómo se enseña y evalúa, es decir, en el currículo y la pedagogía efectivos, los que verdaderamente importan. Más aún, los insumos que se utilizan y el modo de utilizarlos en el proceso de enseñanza y aprendizaje dependen, en buena medida, de la decisión de cada docente. La propia América Latina ha acumulado una rica experiencia de fracasos al intentar medidas aparentemente simples y salvadoras (distribución de materiales de lectura, textos y manuales, instalación de computadoras, incremento del tiempo de instrucción, etc.) sin tener en cuenta a los docentes.

De hecho, la prioridad de invertir en docentes como vía para mejorar la calidad de la educación es algo que los propios padres de familia y la sociedad parecen tener cada vez más claro. Es lo que revelan varias encuestas de opinión pública realizadas entre padres de familia en diversos países a lo largo de la década de los noventa.

De agentes de la reforma educativa a sujetos del cambio educativo

Dos premisas están aquí en discusión: la distinción entre reforma y cambio educativo, y la distinción entre agentes y sujetos.

Reforma y cambio. Tradicionalmente, reforma y cambio educativo han estado imbricados e incluso han tendido a verse como la misma cosa: el cambio educativo (la reforma) es bueno por sí mismo, no hay cambio fuera de la reforma, la reforma (la propuesta, la normativa, el documento, el plan) se traduce en cambio efectivo (en la realidad, en la escuela, en el aula). Dadas estas premisas, se entiende por qué las reformas han carecido de una estrategia expresa de información, comunicación o persuasión – mucho menos discusión – pública a fin de explicar el por qué, el qué y el cómo de los cambios propuestos (se espera que el anuncio de la reforma sea bienvenido y apoyado por la ciudadanía, incluidos los docentes); por qué toda crítica o resistencia a la reforma (de los docentes o de cualquier otro sector) ha sido entendida como resistencia no a *una* propuesta de reforma sino al cambio, al progreso, a la modernidad.

No obstante, no toda reforma se traduce en cambio ni todo cambio es resultado de la reforma. Hay cambio operando con independencia de la reforma (o motivado

por ella, pero en otro sentido o incluso en sentido contrario). Aunque puedan a menudo resultar imperceptibles o poco significativos para quienes proponen o estudian los cambios en educación, los sistemas y las instituciones educativas están de hecho en permanente cambio, más allá de las propuestas esporádicas de cambio dirigido desde arriba (reforma). Estos cambios “espontáneos”, que resultan de la propia dinámica de las instituciones en interacción con el medio, de la iniciativa de los docentes y otros actores de la comunidad educativa, a fin de ajustarse a las necesidades y posibilidades de cada contexto y momento, al avance del conocimiento y la tecnología, y al aprendizaje derivado de la propia experiencia, son los que generalmente son reconocidos como innovaciones (Torres, 2000a).

Agentes y sujetos. El esquema tradicional de reforma naturalizó la disociación entre *reformadores* - *sujetos* que saben, piensan, proponen y toman decisiones (arriba) - y *docentes* - *agentes* encargados de ejecutar, los únicos evaluados y, por tanto, los únicos responsables. Esta relación reformadores-docentes/arriba-abajo replica, en el plano de la política educativa, la relación maestro-alumno característica del modelo escolar convencional: quien *sabe* no necesita aprender ni someter sus ideas a consulta, diálogo y confrontación con quien no sabe o con otros saberes; el que *no sabe* debe aprender, rectificar y dejarse guiar. Para el primero, el cambio es esencialmente un objetivo unidireccional y externo, a lograr con los demás. Asumida la verdad y calidad técnica de la propuesta de reforma, la ejecución – por parte de los docentes – aparece como un problema de información y capacitación, a fin de asegurar su interpretación y manejo correctos. Así ha quedado instaurado el mecanismo que permite concluir que, si la reforma tiene problemas, éstos serán problemas de ejecución, nunca de diagnóstico, planificación o diseño.

Esta manera de pensar y hacer reforma educativa está profundamente cuestionada y ha entrado en crisis. Cambiar la educación implica cambiar el modelo de reforma educativa, pensar la reforma no como evento esporádico, sino como proceso permanente, propiciar la articulación entre reforma e innovación y el continuo ida y vuelta entre “arriba” y “abajo”, incorporar la participación, la consulta y la concertación social como ingredientes esenciales, contar con los docentes no sólo como ejecutores sino también como interlocutores de la política educativa.

Pensar el papel de los docentes en el cambio educativo es pensar dicho papel tanto en relación a la reforma como a la innovación y a la articulación entre ambas. Porque, como muestra la experiencia y se reconoce cada vez más, ni el cambio propuesto y dirigido “desde arriba” (reforma) ni el cambio operado “desde abajo” (innovación) son eficaces, por sí mismos y por separado, como estrategias de cambio educativo efectivo.

De agentes escolares a ciudadanos

Los docentes suelen ser vistos y tratados (por la política educativa, por el sistema escolar, por la sociedad) a partir de una única identidad: como individuos que enseñan, como agentes escolares. Las otras múltiples identidades de los docentes – per-

sonas, hombres y mujeres, trabajadores, padres y madres de familia, vecinos, consumidores, ciudadanos con deberes y derechos – no cuentan.

La diferenciación tradicional entre escuela y comunidad como entidades separadas (se habla de “vincular escuela y comunidad”) ha contribuido a encasillar la identidad docente en la primera, sin advertir que ellos también tienen domicilio y pertenencia comunitaria, intereses y aspiraciones en tanto padres de familia, vecinos, sujetos que votan, individuos que forman parte de la sociedad local y la sociedad nacional más amplia.

La propia noción de formación docente está atrapada en la lógica escolar. Ésta arranca con el primer día de clase para optar al título de docente y se subdivide en dos grandes grupos (inicial y en servicio), ignorándose para los docentes la realidad del “aprendizaje a lo largo de toda la vida” y el peso de la biografía familiar y escolar en la mochila profesional de cada docente. Para llegar a los docentes y desarrollar su capital cultural se piensa en instituciones y programas educativos, cursos, eventos, paquetes didácticos, títulos; se olvida que los docentes están expuestos diariamente a otras muchas formas de socialización, aprendizaje y actuación, que no pasan por su ser docentes, tales como la convivencia familiar y comunitaria, la participación ciudadana, la participación en distintos grupos de interés, el acceso a los medios y las tecnologías de información y comunicación, etc. Lo que un docente no puede aceptar desde su rol docente, quizás lo comprenda y acepte más fácilmente desde su rol de padre o madre de familia. Tener acceso diario a la lectura del periódico, e incluso a una casilla electrónica y a Internet, harían probablemente mucho más por los docentes – autoestima, motivación por el propio aprendizaje, conexión con el mundo exterior, sensibilidad y aprecio por lo diverso, acceso a la cultura universal, etc. – que lo que hacen hoy muchos cursos y programas formalmente etiquetados como de formación o capacitación docente.

El compromiso docente con la escuela y con la calidad de la educación no deriva únicamente de su identidad de agente escolar. Su compromiso comunitario y social se entiende desde el empeño y desempeño de los mejores; este elemento – sensibilidad social, solidaridad, compromiso político – parece ser parte importante del impulso y la capacidad para ser creativo e innovar¹⁶. La vinculación entre el *adentro* y el *afuera* de la escuela es de hecho una zona problemática de la política educativa y de la propia relación entre reformadores y docentes: los primeros insisten en ubicar a los docentes como agentes escolares, con roles y participación limitada al ámbito escolar, a lo sumo comunitario; los docentes, a su vez, han de soportar la tensión entre su identidad escolar y su identidad social, jalonados entre la pedagogía y la asistencia social, entre la escuela y una realidad “exterior” que no es tal (pues entra a la escuela junto con los alumnos y sus padres, y con los propios docentes) ni se limita al ámbito comunitario, y en la cual encuentran tanto obstáculo como motivación para seguir adelante y poner lo mejor de sí mismos¹⁷.

De adversarios a aliados

El cambio educativo se hace con los docentes o no puede hacerse, al menos mientras sigamos pensando en sistemas escolares centrados en personas que enseñan, no en

máquinas. Esto incluye también las modalidades de educación a distancia, si tenemos en cuenta que la buena educación a distancia incluye siempre un componente presencial.

Desde los mecanismos hasta las terminologías empleadas, la relación con los docentes ha estado regida por esquemas de guerra, acentuados precisamente en momentos en que se enarbolan las banderas del diálogo, el consenso, la concertación. A lo largo y ancho de la región los docentes expresan similares estados de ánimo: quiebre, escepticismo, sospecha, incompreensión, desvalorización, exclusión, pérdida, exigencia, acoso, amenaza, culpa, estrés, angustia. De hecho, el deterioro de la salud (física y mental) de los docentes y el reconocimiento de enfermedades laborales pasaron a ser, en la década del noventa, temas centrales en la agenda y la plataforma sindical docente, objeto de estudio y materia de conflictos judiciales entre sindicatos y gobiernos.

Los derechos de los niños, ampliamente difundidos en la región, han sido usualmente concebidos como herramientas para proteger a los niños de los adultos – sobre todo en el hogar y en la escuela – y a ser enseñados por los adultos-docentes en la escuela. No debe sorprender pues que muchos docentes se limiten a enseñar a sus alumnos a recitar formalmente tales derechos, agregando a menudo por su cuenta una lista de deberes. Si el objetivo es una escuela amiga de los niños y las niñas, lo lógico sería propender a una alianza estratégica con los docentes y sus organizaciones para trabajar juntos en la defensa de los derechos infantiles, dentro y fuera de la escuela. Lógico, pues esto responde no sólo al interés de los niños, sino también al interés de los docentes, en tanto la escasa valoración y respeto social por su tarea están, en buena medida, asociados a la escasa valoración y respeto que merecen los niños en nuestras sociedades.

Asimismo, en lugar de profundizar la ya de por sí difícil relación histórica entre docentes y padres de familia – como se está haciendo a través de algunos esquemas actuales de “gestión comunitaria” de la escuela en los que se atribuye a los padres de familia y la comunidad un rol de control casi policial frente a los docentes y su labor – lo que se requiere es promover, desde todos los costados, una alianza docentes-padres de familia en el marco de la cual puedan identificarse, construirse y defenderse intereses comunes que hacen a la calidad y equidad de la educación (Hargreaves, 1999).

El diálogo, la alianza, el consenso, la concertación, son vías escarpadas, empinadas, que requieren mucho esfuerzo y tiempo. El problema es que la ancha carretera pavimentada de una sola vía ha mostrado no conducir a ninguna parte. El cambio educativo es cambio cultural y tarea social y, como tal, requiere amplia participación y concertación entre los diversos actores. Concertar implica reconocer al otro, respetarlo como diferente, buscar puntos en común, negociar y ceder, acordar una agenda de trabajo, sin negar el conflicto, sino más bien asumiéndolo y lidiando con él (Tedesco, 1997).

Estado y docentes/organizaciones de docentes son dos actores claves de dicha concertación, dada su centralidad en la educación y la polarización histórica de sus posiciones en esta región y los niveles de enfrentamiento a los que ha llegado dicha polarización. Mientras no se reconozcan y actúen como aliados en la cruzada por una educación de calidad para todos, la reforma y el cambio educativo continuarán siendo una utopía irrealizable.

Notas

1. En el término *docentes* incluimos a maestros/profesores de aula, directores y supervisores/inspectores escolares.
2. Llamamos *reforma* al conjunto de políticas pensadas para producir cambios en el sistema educativo – por lo general siguiendo el clásico esquema centralizado y vertical, de arriba abajo –, independientemente de los nombres que ésta adopta en los diversos países (*mejoramiento, modernización, transformación, etc.*) y de su complejidad o profundidad (cambios parciales, superficiales o radicales, etc.). Con *cambio* nos referimos al cambio efectivo, el cual puede ser resultado o no de la reforma (por ejemplo, el cambio que resulta de la innovación espontánea de los actores, de la propia dinámica de las instituciones educativas, o incluso de la resistencia a la reforma o de los intentos de ajustarla a cada contexto y condiciones específicas).
3. Usamos el término *formación* docente para referirnos tanto a la formación inicial como en servicio, en sus distintas modalidades.
4. México, Colombia y República Dominicana constituyen hoy tres casos “atípicos”. En México, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), históricamente imbricado con el partido gobernante, firmó en 1992 junto con el gobierno el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en el que se establecieron concesiones y compromisos mutuos. En Colombia, a diferencia de lo que sucede en el resto de países latinoamericanos, la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) tuvo un papel protagónico en la elaboración de la Ley Nacional de Educación, defiende la ley y asume la reforma educativa como propia. En la República Dominicana, la Asociación Dominicana de Profesores (ADP) participó en el proceso de consulta y definición del Plan Decenal de Educación, a inicios de 1990, en el marco del cual gobierno y ADP firmaron el Pacto con la Patria y el Futuro de la Educación Dominicana. No obstante, avanzada la década, el desgaste del pacto entre gobierno y sindicato es evidente para ambos lados; hoy, la ADP reclama la vuelta al espíritu y las políticas establecidas en el Plan Decenal de Educación (Loyo, 1997; Tiramonti, 1999; Torres 1999b).
5. Son raras las reformas educativas que han sido objeto de sistematización y evaluación. Donde ha habido esfuerzos de este tipo por parte de sus propios protagonistas pueden encontrarse referencias, incluso autocríticas, respecto de la “deuda” pendiente con los docentes. Esto queda en evidencia al recorrer algunas reformas de los setenta y los ochenta. En los noventa, cabe destacar al menos dos casos, ambos de reformas nombradas en esta década en el mundo hispano: España y Chile. En el caso español, afirman dos autores (uno de ellos principal impulsor y ex director de la reforma): “La ausencia de una amplia y efectiva participación del profesorado en las etapas determinantes del proceso constituye, a nuestro juicio, el aspecto más criticable de la reforma educativa española. Aunque no sea el único, este aspecto está sin duda en la raíz del desapego, la indiferencia o el rechazo en determinados sectores del profesorado hacia el nuevo marco legal y normativo” (Coll y Porlán, 1998, págs. 24-27). En el caso de Chile, dos de sus protagonistas analizan que “al comunicar las reformas no se ha generado un discurso que incorpore a los profesores y profesoras como actores protagonistas de las mismas”, que “una parte significativa del magisterio mantiene una disposición socio-afectiva de desánimo y de carencia de perspectivas”, y que “la reforma ha sido exitosa en producir nuevas prácticas a nivel de las escuelas, [pero] no tiene un discurso al nivel macro que satisfaga a la profesión docente” (García-Huidobro y Cox, 1999, págs. 42-44).

6. Tales aumentos no lograron satisfacer las expectativas docentes. En las dos últimas décadas, los docentes han visto deteriorar notablemente sus ingresos, condiciones de trabajo y de vida. Los años noventa fueron escenario de numerosos y prolongados paros y huelgas docentes en la mayoría de países, principalmente por reivindicaciones salariales y aumento del presupuesto educativo.
7. No obstante, las reformas de los noventa continuaron en buena medida adscritas a la lógica sectorial, al ámbito intraescolar y a la oferta.
8. Un caso de confrontación abierta, prolongada y con alto perfil nacional e internacional es el de Argentina. La “Carpa Blanca” instalada en abril de 1997 por la CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) frente al Congreso de la Nación, en pleno centro de Buenos Aires, fue levantada casi tres años más tarde, en diciembre de 1999. La carpa fue apenas el símbolo más visible de una disputa pública, con gran cobertura mediática, entre Gobierno/Ministerio de Educación y docentes. Estos últimos reclaman no sólo mayor presupuesto para la educación, sino la derogación de la nueva Ley Federal de Educación (1993).
9. Para ejecutar los “Proyectos de Mejoramiento de la Calidad de la Educación”, con pres támos y asesoría internacionales, del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se crearon unidades ejecutoras especiales ubicadas fuera de los ministerios de educación. Esto produjo una fragmentación mayor de la política educativa y una fractura entre dos (o más) ministerios de educación por país, uno tradicional y uno “moderno”, con recursos frescos, encargado de la reforma del sistema.
10. Al fin-inicio de siglo, América Latina y el Caribe está cruzada por tres iniciativas internacionales de reforma educativa: i) el *Proyecto Principal de Educación*, acordado en México en 1979 y lanzado en Quito en 1991, de alcance regional, coordinado por UNESCO, con tres metas para el año 2000: acceso universal a la escuela primaria, eliminación del analfabetismo adulto y mejoría de la calidad y la eficiencia de la educación; ii) la *Educación para Todos*, acordada en Jomtien, de alcance mundial, impulsada por la UNESCO, el UNICEF, el PNUD y el Banco Mundial, con metas (esencialmente las del PPE pero con una “visión ampliada de educación básica”) para el año 2000 y ahora postergadas para el año 2015, a raíz de la evaluación de la década realizada en el Foro Mundial de la Educación, celebrado en Dakar (26-28 abril, 2000); y iii) el *Plan Acceso Universal a la Educación para el 2010*, acordado en la Cumbre de Miami, convocada por el presidente Clinton en 1994, y ratificado en la Segunda Cumbre, en 1998, en Santiago. Esta iniciativa, de alcance hemisférico, propuso metas para los niveles primario, secundario y terciario. La iniciativa, encabezada por los Estados Unidos, es coordinada por los gobiernos de México, Argentina y Chile; en ella participan varios organismos internacionales, regionales y nacionales (entre los principales, OEA, Banco Mundial, BID y US-AID).
11. En un solo caso (México), tal evaluación fue acordada junto con el sindicato. En Chile, Colombia y otros países la medida no ha podido implementarse hasta la fecha, dada la oposición de las organizaciones docentes, que ven en ella una afrenta a su dignidad profesional, un mecanismo punitivo y de control, y destinado a legitimar despidos y contrataciones temporales.
12. De hecho, asistimos a una trivialización de las nociones de “docente eficaz” y, en particular, al rol de “facilitador de aprendizajes” como eje del nuevo perfil profesional docente. Todos la mencionan, pero pocos parecen detenerse a pensar cómo es percibida esta consigna por los docentes, los padres de familia y la sociedad, y qué implica en

- términos concretos: cómo se forman docentes (nuevos y en ejercicio) para pasar del rol instructor del presente a un rol facilitador, para pasar de un modelo escolar (curricular, pedagógico, organizativo) centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje.
13. En los años noventa, varios países de la región se embarcaron en planes masivos de “profesionalización” docente, verdaderos planes masivos de titulación docente, a partir de la contratación de universidades públicas y privadas, muchas veces sin la necesaria experiencia y condiciones para la tarea.
 14. Estados y sindicatos disputan la representatividad respecto del “sentir docente” frente a la reforma: las autoridades ministeriales “ven” que los docentes están “metidos” en la reforma, comprometidos con ella; los sindicatos, por su parte, “ven” desconcierto y descontento generalizados. Es difícil dirimir, en cada caso, la situación real, en ausencia de información más objetiva al respecto. Llama la atención la falta de investigaciones, encuestas o sondeos de opinión en torno al tema, aun en países con tradición y densidad en este tipo de actividades.
 15. 1) bibliotecas; 2) tiempo de instrucción; 3) tareas en casa; 4) libros de texto; 5) conocimientos del docente; 6) experiencia del docente; 7) laboratorios; 8) salario docente; y 9) tamaño de la clase. Este orden responde al número de estudios consignados por el Banco Mundial que mencionan este factor como teniendo impacto positivo sobre la calidad educativa.
 16. Una consulta latinoamericana realizada por el IIEP/UNESCO Buenos Aires en 1999 a fin de identificar “Aprendizajes y necesidades de aprendizaje de los innovadores educativos a nivel local”, arroja elementos interesantes en este sentido. El compromiso social-político-ideológico con la transformación social, no solamente educativa, aparece como un ingrediente clave de la innovación educativa a nivel local (Informe final en elaboración).
 17. La disputa en torno al “ámbito” propio de la labor docente queda de manifiesto en la relación Estado/organizaciones docentes. Como se analiza en el caso de la reforma chilena: “Mientras los unos (autoridades) apuntan a la escuela y conciben la participación en el contexto de su profesionalización y autonomización efectiva, los otros (docentes) están mirando el espacio de discusión pública y los debates

Referencias

- Banco Mundial. 1996. *Prioridades y estrategias para la educación. Estudio sectorial del Banco Mundial*. Washington DC.
- Burke, A. 1996. Profesionalidad: su relevancia para los docentes y formadores de docentes en los países en desarrollo. *Perspectivas* (París), vol. XXVI, n° 99, págs 571-584.
- Coll, C.; Porlán, R. 1998. Alcance y perspectivas de una reforma educativa: la experiencia española. *Investigación en la escuela* (Barcelona).
- Coraggio, J. L.; Torres, R. M. 1997. *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires, Miño y Dávila-CEM.
- Gajardo, M; de Andraca, A. M. 1997. La educación en la Cumbre de las Américas. *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (Santiago), n° 44.
- García Huidobro, J. E.; Cox, C. 1999. La reforma educacional chilena 1990-1998: visión de conjunto. En: *La reforma educacional chilena*. Madrid, Editorial Popular.
- Hargreaves, A. 1999. *Professionals and parents: A social movement for educational change?* [Profesionales y padres: ¿un movimiento social para el cambio de la educación?]. Toronto, OISE (Inédito.)

- Kenski, V. M. 1998. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente [Nuevas tecnologías: el redimensionamiento del espacio y del tiempo y los impactos en la labor docente]. *Revista Brasileira de Educação* (Sao Paulo), n° 8.
- Lockheed, M.; Verspoor, A. 1990. *El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: examen de las opciones de política*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Loyo, A. (comp.). 1997. *Los actores sociales y la educación: los sentidos del cambio (1988-1994)*. México, UNAM/Plaza y Valdez.
- Tedesco, J. C. 1997. *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Anaya.
- Tiramonti, G. 1999. Sindicalismo docente y reforma educativa en la América Latina de los 90. Buenos Aires, FLACSO (Mimeo.)
- Torres, R. M. 1996a. Formación docente: clave de la reforma educativa. En: *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago, UNESCO-OREALC.
- . 1996b. Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa. *Perspectivas* (París), vol. XXVI, n° 3, págs. 481-503.
- . 1997. *Profesionalización o exclusión: los educadores frente a la realidad actual y los desafíos futuros*. Documento de trabajo preparado para la Cumbre Internacional de Educación (México, 10-14 de febrero de 1997). México, CEA/UNESCO.
- . 1999a. Nuevo rol docente, ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?. En: *Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente*. Madrid, Fundación Santillana.
- . 1999b. *Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas*. Documento de trabajo preparado para el foro "Los docentes, protagonistas del cambio educativo", organizado por el Convenio Andrés Bello (Cartagena, 1-4 diciembre, 1999).
- . 1999c. *Improving the quality of basic education? The strategies of the World bank* [¿Mejorando la calidad de la educación de base? Las estrategias del Banco Mundial]. *Politics of educational innovations in developing countries, an analysis of knowledge and power*. New York; Londres, Falmer Press.
- . 2000a. *Itinerarios por la educación latinoamericana: cuaderno de viajes*. Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós/Convenio Andrés Bello.
- . 2000b. *Una década de Educación para Todos: la tarea pendiente*. Buenos Aires, IIPE UNESCO.
- Villegas-Reimers E.; Reimers, F. 1996. ¿Dónde están los sesenta millones de docentes? *Perspectivas* (París), vol. XXVI, n° 3, págs. 505-531.

Para suscribirse a
PERSPECTIVAS
la revista trimestral de educación comparada

Rellene este formulario y envíelo por correo o por fax a:

Jean De Lannoy, Servicio de suscripciones UNESCO, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas (Bélgica)

Tel.: (32) 2 538 43 08; Fax: (32) 2 538 08 41.

Correo electrónico: jean.de.lannoy@infoboard.be;

Internet: <http://www.jean-de-lannoy.be>

Deseo suscribirme a *Perspectivas*, revista trimestral de educación comparada de la UNESCO.

Versión lingüística (elija la casilla adecuada):

☐ Edición española ☐ Edición inglesa ☐ Edición francesa

Tarifas anuales de suscripción (elija la casilla adecuada):

☐ Particulares e instituciones de países desarrollados,

180 francos franceses (un número: 60 FF)

☐ Particulares e instituciones de los países en desarrollo,

90 francos franceses (un número: 30 FF)

Adjunto la suma correspondiente en forma de:

☐ un cheque en francos franceses de un banco domiciliado en Francia a la orden de "DE LANNOY — Abonnements UNESCO";

☐ tarjeta Visa/Eurocard/Mastercard/Diners/American Express:

Nº..... Fecha de expiración

☐ bonos de la UNESCO

Nombre:

.....

Dirección:

.....

(Se ruega escribir a máquina o con letra de imprenta)

Firma: Fecha:

Para mayor información o detalles sobre las otras versiones lingüísticas puede dirigirse a:
Oficina Internacional de Educación, PUB, C.P. 199, 1211 Ginebra 20, Suiza.
Correo electrónico: j.fox@ibe.unesco.org

Para mayor información sobre las publicaciones de la UNESCO, puede dirigirse a:
Ediciones UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 París Cedex 15, Francia; Tel.: (33) 1-45.68.43.00;
Fax: (33) 1-45.68.57.41; Internet: <http://www.unesco.org/publishing>

P E R S P E C T I V A S

revista
trimestral
de educación comparada

publicada por la Oficina Internacional de Educación, Casilla postal 199, CH-1211 Ginebra 20

Se puede consultar el sumario más reciente de la revista en Internet:

<http://www.ibe.unesco.org>

Dossiers de Perspectives en 2000 — Volumen XXX

- Nº 1, marzo 2000: *Educación para un desarrollo sostenible y Educación para todos*
- Nº 2, junio 2000: *El profesionalismo en la enseñanza*
- Nº 3, septiembre 2000: *La educación en Asia*
- Nº 4, diciembre 2000: *La innovación educativa en el Sur*

Tarifas de suscripción anual:

- ☐ Particulares e instituciones de países desarrollados, 180 francos franceses (número unitario: 60 FF)
- ☐ Particulares e instituciones de países en desarrollo, 90 francos franceses (número unitario: 30 FF)

Se ruega dirigir toda correspondencia concerniente a las de suscripciones a *Perspectives* a:
Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas, Bélgica.

Tel. : 32 2 538.43.08 ; Fax : 32 2 538.08.41 ; Correo electrónico : jean.de.lannoy@info-board.be

Internet: <http://www.jean-dc-lannoy.be>

Perspectives aparece también en árabe, chino y en ruso. Envíe sus pedidos en estas tres lenguas a la OIE, PUB, C.P. 199, 1211 Ginebra 20, Suiza; correo electrónico: j.fox@ibe.unesco.org

CORRESPONSALES DE *PERSPECTIVAS*

ALEMANIA

Profesor Wolfgang Mitter
Deutsches Institut für internationale
pädagogische Forschung

ARGENTINA

Sr. Daniel Filmus
Facultad Latinoamericana de Ciencias
Sociales (FLACSO)

AUSTRALIA

Profesor Phillip Hughes
Australian National University, Canberra

AUSTRALIA

Dr. Phillip Jones
Universidad de Sydney

BELGICA

Profesor Gilbert De Landsheere
Universidad de Lieja

BOLIVIA

Sr. Luis Enrique López
Programa de Formación en Educación
Intercultural Bilingüe para la Región
Andina, Cochabamba

BOTSWANA

Sra. Lydia Nyati-Ramahobo
Universidad de Botswana

BRASIL

Sr. Jorge Werthein
Oficina de la UNESCO en Brasilia

CHILE

Sr. Ernesto Schiefelbein
Universidad Santo Tomás

CHINA

Dr. Zhou Nanzhao
Instituto Nacional Chino de Investigación
Pedagógica

COLOMBIA

Sr. Rodrigo Parra Sandoval
Fundación FES

COSTA RICA

Sra. Yolanda Rojas
Universidad de Costa Rica

EGIPTO

Profesor Abdel-Fattah Galal
Instituto de Investigación y Estudios sobre la
Educación, Universidad de El Cairo

ESPAÑA

Sr. Alejandro Tiana Ferrer
Facultad de Educación, Universidad de
Madrid

ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Sr. Wadi Haddad
Banco Mundial

ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Sr. Fernando Reimers
Banco Mundial

FRANCIA

Sr. Gérard Wormser
Centre national de documentation
pédagogique

HUNGRIA

Dr. Tamas Kozma
Instituto Húngaro de Investigación
Pedagógica

JAMAICA

Profesor Lawrence D. Carrington
University of West Indies

JAPON

Profesor Akihiro Chiba
Universidad Internacional Cristiana

MALTA

Dr. Ronald Sultana
Facultad de Educación, Universidad de
Malta

MEXICO

Dra. María de Ibarrola
Patronato del Sindicato Nacional
de Trabajadores de la Educación para
la Cultura del Maestro Mexicano A.C.

POLONIA

Profesor Andrzej Janowski
Comisión Nacional Polaca para la UNESCO

REPUBLICA CENTROAFRICANA

Sr. Abel Koulaninga
Secretario General de la Comisión Nacional
Centroafricana para la UNESCO

RUMANIA

Dr. César Birzea
Instituto de Ciencias de la Educación

SUECIA

Profesor Torsten Husén
Universidad de Estocolmo

SUIZA

Sr. Michel Carton
Institut universitaire d'études du
développement, Ginebra

TAILANDIA

Sr. Vichai Tunsiri
Comisión de Educación. Asamblea
Nacional.

POSICIONES/CONTROVERSIAS

Un nuevo sentido para los objetivos escolares:

los retos de la educación y de la cohesión social

en Asia, África, América Latina,

Europa y Asia Central

Stephen P. Heyneman

y *Sanja Todoric-Bebic*

DOSSIER:

EL PROFESIONALISMO EN LA ENSEÑANZA

Una profesión paradójica:

la docencia al comenzar el siglo

Andy Hargreaves

y *Leslie N. K. Lo*

El profesional regido por principios

Ivor F. Goodson

Proyectos estratégicos para los profesionales
en escuelas de calidad mundial

Brian J. Caldwell

Profesionales y padres: ¿enemigos personales
o aliados públicos?

Andy Hargreaves

Cuando cambia la enseñanza,
¿puede quedar rezagada la formación
de los docentes?

Miriam Ben-Peretz

El desarrollo profesional en los Estados Unidos:
políticas y prácticas

Ann Lieberman

y *Milbrey W. McLaughlin*

Reforma de la educación y perfeccionamiento docente
en Hong Kong y en China Continental

Leslie N. K. Lo

De agentes de la reforma a sujetos del cambio:
la encrucijada docente en América Latina

Rosa María Torres

ISSN 0304-3053

Vol. XXX, n° 2, junio 2000