

PERSPECTIVAS

Revista trimestral
de educación comparada

Numero noventa y nueve
99

La función del personal docente en un
mundo en transformación

Vol.XXVI, nº3, de septiembre de 1996

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

Redactor jefe: Juan Carlos Tedesco

Perspectivas se publica también en las lenguas siguientes:

ARABE

منشورات

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

RUSSO

перспективы

ежеквартальный журнал сравнительных исследований в области образования

ISSN: 0207-8953

Los precios y las condiciones de suscripción a *Perspectivas* figuran en el boletín de suscripción que encontrará al final de este número. Para las ediciones en las diferentes lenguas, envíe su boletín 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, 1060 Bruselas, Bélgica.

NUMERO NOVENTA Y NUEVE

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

revista trimestral de educación comparada

Vol. XXVI, nº 3, septiembre 1996

Editorial

Juan Carlos Tedesco 469

CUADERNO: LA FUNCION DEL PERSONAL DOCENTE EN UN MUNDO EN TRANSFORMACION

La escuela de pasado mañana

Jacques Attali 477

Sin reforma de la formación docente
no habrá reforma educativa

Rosa María Torres 481

¿Dónde están los sesenta
millones de docentes?

Eleonora Villegas-Reimers
y Fernando Reimers 505

La socialización profesional
de los futuros docentes en Andalucía

Ángel Pérez Gómez 533

La profesión docente entre
la proletarianización y la profesionalización

Philippe Perrenoud 549

Profesionalidad de los docentes
en los países en desarrollo

Andrew Burke 571

Los docentes y la gestión escolar
en los sistemas educativos europeos

Ferran Ferrer 585

La utilización, el despliegue
y la gestión de los maestros
en el África subsahariana

Gabriele Göttelmann-Duret
y Joe Hogan 603

TENDENCIAS/CASOS

Normalización y diversidad
en el diseño curricular

Vandra Lea Masemann 621

La reforma española cinco años después

Elena Martín Ortega 635

PERFILES DE EDUCADORES

Philipp Melanchthon (1497-1560)

Horst F. Rupp 659

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, de 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.
Correo electrónico: j.tedesco@unesco.org

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

Sírvase enviar la correspondencia concerniente a las suscripciones a: Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 Bruselas, Bélgica. (Ver el formulario que se encuentra al final de este volumen.)

Publicado en 1996 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/OIE 1996

EDITORIAL

La profunda transformación social que viven nuestras sociedades está cambiando aceleradamente los términos con los cuales se analiza la situación educativa. El artículo de Jacques Attali que abre este número de *Perspectivas* es una muestra de este cambio en el cual se pueden apreciar, al menos, dos rasgos importantes:

- i) la educación vuelve a ser un problema de interés para intelectuales, políticos y otros actores sociales tradicionalmente ajenos a este debate;
- ii) las nuevas reflexiones y propuestas se basan en la idea de un cambio radical, y no en el mero ajuste a las formas existentes de educación.

En este contexto, no resulta sorprendente advertir que el tema de los docentes también vuelve a ocupar un lugar prioritario en la agenda de discusiones educativas. Decir que una educación de buena calidad requiere disponer de buenos docentes no es una afirmación banal. Durante las últimas décadas se ha sostenido, implícita o explícitamente, que las estrategias de transformación educativa debían otorgar la prioridad a factores distintos al docente: los libros de texto, el equipamiento de las escuelas, el tiempo de aprendizaje, entre otros. Los nuevos desafíos obligan a replantear este enfoque y todo parece indicar que el debate, lejos de atenuarse, asumirá un carácter más categórico. Una prueba de ello ha sido la decisión de la Conferencia General de la UNESCO de consagrar la 45ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) al análisis del rol de los docentes en un mundo en proceso de cambio. La preparación de la CIE y sus resultados muestran de manera inequívoca que ya no es posible continuar con el discurso de reconocimiento meramente retórico de la importancia del trabajo de los educadores, ni con la subestimación del peso que tiene la acción del docente en los resultados educativos, como, tampoco, con una visión angelical que desconoce la responsabilidad de los docentes en la explicación de diversos problemas de la educación contemporánea.

El informe presentado recientemente a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, define cuatro pilares para la educación del futuro: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. El informe señala con insistencia que estos cuatro pilares deben ser objeto de una atención similar, a fin de que la educa-

ción aparezca como una experiencia global y continua a lo largo de toda la vida¹. Para hacer frente al desafío de una educación de este tipo, es obvio que será preciso modificar los parámetros sobre los cuales se reclutan, se forman, se retribuyen y se desempeñan los docentes.

Esta modificación provoca, en muchos casos, reacciones contradictorias. Muchos docentes perciben el cambio con inseguridad e incertidumbre. La crisis de los elementos tradicionales de su identidad profesional es percibida como una amenaza, y muchas políticas de transformación educativa suelen alimentar este sentimiento al introducir el cambio sin tomar en cuenta la situación real de los docentes. Para otros, al contrario, la transformación constituye una nueva oportunidad para recuperar prestigio y protagonismo en el proceso de desarrollo social. En el primer caso, es frecuente adoptar actitudes defensivas que pueden aumentar aún más el desprestigio y el aislamiento de los docentes con respecto a la transformación social; en el segundo, es posible caer en un optimismo ingenuo que puede derivar en una nueva frustración. Entre ambas actitudes, ya se pueden apreciar varios ejemplos de estrategias basadas en la necesidad de promover un debate abierto que supere la visión según la cual los docentes son “víctimas” o “culpables” y que reconozca que existe un abanico amplio de posibilidades y de caminos a recorrer.

En este sentido, el primer paso consiste en reconocer la significativa dificultad que existe para llevar a cabo en forma eficaz los cambios educativos. Esta dificultad está generalmente ausente o es subestimada en las reflexiones sobre el futuro de la educación. Si bien es cierto que definir los objetivos que se pretenden obtener es indispensable para dar sentido al proceso de transformación, también es cierto que la identificación del punto de partida de dicho proceso es igualmente indispensable para garantizar el éxito del proceso de cambio.

Los artículos de este número de *Perspectivas* se orientan, precisamente, a identificar algunos de los principales factores que será preciso tomar en cuenta en las estrategias de transformación del rol de los docentes.

LA MASIFICACION DE LA PROFESION DOCENTE

El primer aspecto a considerar es el aspecto cuantitativo. Como lo indican Elenora y Fernando Reimers, más de sesenta millones de personas en el mundo se dedican a la enseñanza, y más de dos tercios de ellos lo hacen como maestros de escuelas primarias o profesores de enseñanza media. Todo indica, además, que el número de docentes seguirá creciendo, ya sea por la expansión de la cobertura educativa en los países que aún no han logrado universalizar la enseñanza básica ni ofrecer educación postobligatoria a porcentajes adecuados de su población, o por la continua demanda de educación a lo largo de toda la vida que aumenta a medida que avanza el proceso de desarrollo social.

La expansión cuantitativa de la profesión docente ha estado asociada a las mismas características de la expansión de la escolaridad: pérdida de prestigio, deterioro de la calidad y una significativa diferenciación interna. Esta diferenciación

interna está vinculada no sólo al ejercicio profesional en niveles distintos del sistema, sino también a: (i) *tipos distintos de actividad*, desde el trabajo en el aula hasta las actividades de gestión, supervisión y atención especializada a determinadas necesidades de los alumnos; y (ii) a muy *diferentes niveles de calificación* requeridos para el desempeño de la misma actividad. Al respecto, la comparación internacional es muy elocuente: para ser maestro de escuela primaria, por ejemplo, en muchos lugares sólo es necesario haber cursado algunos años de escuela básica, mientras que en otros se exige un título de educación superior. Muy pocas profesiones tienen este nivel tan amplio de variación en las calificaciones formales que se exigen para su desempeño.

La relativa subestimación de la variable cuantitativa en el análisis de las políticas docentes explica la dificultad que existe para poner en práctica algunas de las ideas comunes que se formulan en los planes y estrategias de acción. La docencia es una actividad ejercida por un número muy elevado de personas. La actividad que esas personas realizan puede exigir un núcleo básico de competencias, pero también requiere una especialización creciente, no sólo desde el punto de vista cognitivo, sino también afectivo y práctico. Esta diferenciación interna permite sostener que es absolutamente necesario evitar las generalizaciones excesivas cuando hablamos de los docentes y, más importante aún, cuando se diseñan políticas de formación, de reclutamiento o de profesionalización.

EL DETERIORO EN EL RECLUTAMIENTO DE NUEVOS DOCENTES

La expansión cuantitativa de la docencia ha estado asociada en la mayor parte de los casos a un deterioro significativo del prestigio de la profesión, su *status* social y sus condiciones materiales de vida. Todos estos factores, añadidos a la ampliación de la oferta ocupacional para las mujeres, explican un fenómeno que se aprecia en casi todas las regiones del mundo: la profesión docente no atrae a los jóvenes con más talento y constituye, en muchos casos, una actividad transitoria en el proceso de búsqueda de otro empleo más prestigioso.

La importancia y las dimensiones de este fenómeno no son las mismas en todas partes. Sin embargo, existe un consenso general en reconocer la necesidad de incorporar a las estrategias de políticas docentes un programa de acción destinado a atraer a la docencia a jóvenes talentosos.

FORMACION Y NUEVAS EXIGENCIAS PARA EL DESEMPEÑO

Los artículos de Rosa María Torres, Eleonora y Fernando Reimers y Angel Pérez Gómez analizan distintos aspectos de la formación de los docentes, tanto desde el punto de vista del diagnóstico como de las futuras estrategias de acción. Los elementos más importantes que surgen de estos análisis se refieren a la significativa distancia que existe entre la formación — inicial o en servicio — y las exigencias de un desempeño eficaz e innovador. Los programas de formación están muy alejados de los problemas reales que un educador debe resolver en su trabajo, particularmente

de los que plantea el desempeño con alumnos socialmente desfavorecidos: clases multigrado, clases multiculturales, desempeño en zonas marginales, aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo, etc. Las modalidades pedagógicas utilizadas en la formación docente no respetan los principios que se supone que el docente debe aprender: se utilizan frecuentemente modalidades puramente académicas de formación en lugar de la observación y la práctica innovadora, se otorga prioridad a la formación individual y no al trabajo en equipo, a los aspectos puramente cognitivos y no a los aspectos afectivos.

La gravedad de este diagnóstico es aún mayor si consideramos las exigencias que plantea una educación basada en los cuatro pilares mencionados en el Informe de la Comisión presidida por el Sr. Delors. Los obstáculos para modificar estas pautas son considerables. Habitualmente, las instituciones responsables de la formación de los docentes gozan de una autonomía relativamente amplia con respecto a las instituciones que deciden los procesos de reforma. Resulta muy complejo garantizar un nivel satisfactorio de coherencia y de articulación en los procesos de reforma y de formación. Los formadores de docentes, por su parte, también exigen ser formados. Las preguntas, en definitiva, no se plantean sólo con respecto a qué debe lograrse, sino también a cómo hacerlo. Los artículos citados brindan pistas a seguir, interrogantes a discutir colectivamente, caminos a experimentar y a explorar. En este sentido, se presentan al menos dos grandes alternativas: la profesionalización o, como aparece en algunas opciones de políticas vigentes en las últimas décadas, una cierta proletarización de la actividad docente.

¿PROFESIONALIZACION O PROLETARIZACION?

P. Perrenoud y A. Burke analizan esta dimensión del problema docente tanto en el contexto de los países desarrollados como de los países en desarrollo. El debate sobre la profesionalización no es — como bien lo indica Perrenoud — puramente técnico o científico. Las dimensiones política y financiera desempeñan aquí un papel fundamental. Asimismo, este debate debe ser situado en el marco de transformación global del mundo del trabajo, provocado por el impacto de las nuevas tecnologías y los cambios en las organizaciones. Las condiciones de todas las profesiones están cambiando y parece necesario asumir que — además de la negociación reclamada por Perrenoud — se introduzca la idea de *proceso de profesionalización*, en lugar de un concepto fijo que puede paralizar la búsqueda permanente de mayores niveles de calificación y de autonomía. En dicho proceso, sería también interesante introducir un concepto que ya fue lanzado hace algunos años en Canadá: el *profesionalismo colectivo*². La enseñanza — tanto desde el punto de vista del desarrollo personal como desde el punto de vista institucional — es una actividad que requiere la intervención de un equipo docente. Si la idea de equipo es asumida en todas sus consecuencias, el concepto de un profesionalismo colectivo puede constituir una hipótesis de trabajo muy interesante para el futuro.

MODELOS DE GESTION Y ROL DE LOS DOCENTES

La formación y la profesionalización de los docentes no pueden ser analizadas al margen del modelo de gestión de los sistemas educativos. La experiencia de las últimas décadas ha mostrado que no es posible continuar con la idea de cambiar al maestro sin cambiar la escuela. Al respecto, los artículos de Ferrer y Göttelmann-Duret/Hogan plantean algunos de los principales problemas que existen en el vínculo entre los docentes y la gestión educativa. El artículo de Ferrer identifica los cuatro modelos de gestión escolar vigentes en Europa y su análisis muestra claramente que cada uno de ellos está asociado a un rol docente diferente. El artículo de Göttelmann-Duret/Hogan, por su parte, muestra que las pautas que regulan el mercado de trabajo de los docentes en los países en desarrollo no están ni en función de la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos ni en función de los criterios de profesionalización de los docentes. Estos modelos de gestión y las pautas de regulación del mercado de trabajo de los docentes son dos aspectos cruciales a tener en cuenta cuando se diseñan políticas docentes.

Este número de *Perspectivas*, así como el conjunto de materiales y de documentos elaborados en el marco de la 45ª reunión de la CIE, han sido preparados como una contribución al debate que, en cada contexto social, cultural y político, puede y debe abrirse en torno a la cuestión docente.

JUAN CARLOS TEDESCO

Notas

1. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. *L'éducation, un trésor est caché dedans* [La educación, hay un tesoro escondido en ella]. París, Editions UNESCO-Editions Odile Jacob, 1996.
2. Robert Bisaillon, Pour un professionnalisme collectif [Por un profesionalismo colectivo], en: *Revue des sciences de l'éducation* (Montreal), vol. XIX, n° 1, 1993, págs. 225-232.

CUADERNO

LA FUNCION
DEL PERSONAL DOCENTE
EN UN MUNDO
EN TRANSFORMACION

LA ESCUELA

DE PASADO MAÑANA

Jacques Attali

En un momento en que las industrias del conocimiento inician súbitamente un despegue vertiginoso, en que las autopistas de la información nos prometen lo mejor y en que se anuncia la creación de un nuevo canal televisivo “del saber” en Francia, la educación se impone como un elemento de primerísimo orden en la batalla económica mundial.

No ha existido ningún pueblo sin procedimientos de adquisición de los saberes que permitan a sus niños situarse en el orden establecido, plegarse a las normas y superar con éxito un examen ritual. Ni un solo pueblo ha perdurado sin hacer evolucionar su sistema de educación en armonía con la índole del saber cultural y técnico predominante. Ni un solo pueblo puede sobrevivir sin conseguir la realización de una sutil alquimia entre la enseñanza de su memoria y la de su porvenir.

Como la educación, todas las funciones sociales han comenzado siendo una dimensión de un ritual religioso antes de convertirse sucesivamente en un instrumento del poder político, en un servicio colectivo, en un servicio mercantil y al final, en determinados casos, en un objeto producido en serie.

De la plegaria religiosa al disco, la música fue la primera en seguir ese recorrido. Luego lo ha hecho el tiempo, pasando del sol al reloj de cuarzo. Después el

Jacques Attali (Francia)

Es doctor en Ciencias Económicas por la Universidad de París y graduado de la Escuela Politécnica, de la Escuela de Minas, del Instituto de Estudios Políticos y de la Escuela Nacional de Administración de Francia. Antiguo consejero del Presidente de la República Francesa y del Secretario General de las Naciones Unidas. Fue el primero en desempeñar el cargo de presidente del Banco Europeo de Reconstrucción y Desarrollo (BERD). Es autor de más de veinte obras traducidas a veinte idiomas, cuyos temas van de la economía matemática a la música, pasando por la literatura (novelas). Entre ellas cabe citar: *1492* (1991) y *Líneas de horizonte* (1990). Colabora regularmente en el diario *Le Monde* y en el semanario *L'Express*. En la actualidad preside la empresa internacional de consultores A&A.

transporte — de la rueda al automóvil —, y la higiene — del baño ritual a la lavadora. La medicina ya ha emprendido en gran medida este mismo camino, al ir del canibalismo a la prótesis. La educación va a seguirlo también.

En un principio, la educación era un servicio prestado por los padres y los sacerdotes. Luego se convirtió en prerrogativa del Estado, inventor de la escuela y productor de ciudadanos, sin llegar a escapar por completo a la influencia de la religión.

El miedo a no encontrar trabajo y a verse excluido de la sociedad nutre actualmente la *demanda* de saber en todos los países industrializados. Y la *oferta* de educación se ha convertido en un servicio mercantil financiado esencialmente mediante el impuesto, que grava financieramente a empresas y contribuyentes con un fardo cada vez mayor. En efecto, la formación de un individuo exige un periodo de tiempo irreductible, constante o creciente, mientras que la producción de objetos industriales exige cada vez menos tiempo gracias a los adelantos de la productividad.

Por todo ello, con la educación ocurre lo mismo que con la salud, es decir, que el porcentaje de los gastos de educación en la renta nacional sólo puede ir en aumento y contribuir al incremento del costo del trabajo.

Es evidente que la solución para controlar dicho costo no consiste en reducir la oferta de educación o en desvalorizar a los profesores. El Norte no puede convertirse en el Sur. La solución consiste en transformar el proceso educativo poniendo el potencial tecnológico al servicio de su misión, como ya se ha hecho con otras funciones.

Cuando se ha podido sustituir o completar un servicio por un objeto producido en serie (el concierto por el disco, el campanario por el reloj, la diligencia por el automóvil, el lavadero por la lavadora — y la asistencia médica por la prótesis, en el futuro), el gasto se ha transformado en ingreso, la carga en ganancia, el problema en solución, y el crecimiento ha recobrado sus prerrogativas.

En materia de educación, todavía nos hallamos lejos de que semejante cambio radical sea concebible. No sabemos sustituir los servicios de los profesores por objetos producidos en serie y, aunque fuese posible, tampoco estamos seguros de que se deba hacer porque los efectos podrían ser trágicos para la socialización de los niños y la justicia social. Sin embargo, ya se ha iniciado solapadamente el proceso que conduce a esta sustitución, sin que los políticos lo dirijan explícitamente.

Este proceso da comienzo con el relativo *descrédito de los profesores* a los ojos de los alumnos, confrontados al cúmulo de saber impartido por los medios de comunicación y a las exigencias de la época. En efecto, ya no se trata exclusivamente de instruirse en un aula en un momento dado de nuestra vida, sino de disponer en todo momento de la posibilidad de actualizar nuestros conocimientos para conseguir o conservar un trabajo precario en sí. Hoy en día, el saber escolar se vuelve rápidamente caduco y las posiciones sociales son inestables; ya no estamos en los tiempos en que un título conseguido a los veinte años garantizaba una renta vitalicia.

La creación de la *educación a distancia* hace avanzar el proceso al introducir la enseñanza tradicional en el domicilio, al desmultiplicar las funciones y saberes de

los profesores y al dirigirse con menor costo a públicos considerables o a auditorios más específicos de todas las edades gracias al sistema de telecarga. Ésta es la lógica de los canales del saber así como de las autopistas de la información, que permiten multiplicar los lugares y momentos de aprendizaje para niños y adultos.

Luego vendrá el *autodiagnóstico* de conocimientos e insuficiencias. Todos podrán verificar su valor y detectar sus lagunas individualmente, utilizando esos objetos nómadas por antonomasia que son los vídeos y los CD-Rom. La implantación de éstos se ve favorecida por los tests educativos, que ya estructuran el saber en forma de cuestionarios.

Por último, llegará la *autoeducación* y cada uno podrá instruirse solo, tal y como es posible hacerlo ya con algunos casetes o CD-Rom al margen de los cursos académicos. Si esto no sólo completase sino que sustituyese, aunque sólo fuese parcialmente, la enseñanza directa de los profesores, la educación dejaría de representar un costo para la sociedad y se convertiría también en una fuente de ganancias para las nuevas industrias del saber.

El debate existente en los Estados Unidos de América acerca del cociente intelectual pone de manifiesto que algunos sueñan con ir más lejos en este sentido y señalar en un documento de identidad genético el potencial individual de cada persona, para proporcionarle los medios de aprendizaje adaptados a su capacidad genética y a su talento personal. Posteriormente se intentaría modificar a los individuos mediante terapia genética en función de las necesidades sociales. De este modo, la autoeducación llegaría a sus límites.

Sin llegar a tales extremos, es necesario hacer que la autoeducación sea solvente para que pueda funcionar.

Para ello, la sociedad tendrá que pagar a los que se formen y esto podrá justificarse fácilmente. En efecto, en la autoeducación el consumidor es su propio productor. Por consiguiente, formarse no sólo es un consumo útil para el que se autoeduca, sino también un trabajo de utilidad social. Todos tendrán que ser remunerados por dicho trabajo o, por decirlo de otro modo, toda formación merecerá un salario.

Se podrían enunciar sin esfuerzo los innumerables beneficios de una evolución de este tipo. Por ejemplo, permitiría en especial alimentar la memoria de miles de millones de niños que muy pronto ya no tendrían casi nada que recibir de los adultos, desbordados por la cantidad de saber.

Pero también los peligros son inmensos evidentemente. Discierno tres por lo menos:

1. ¿Cómo podrá el individuo aprender a vivir en sociedad, si la escuela ya no es el lugar donde se aprenda precisamente la sociabilidad? Sin este aprendizaje, la violencia tribal será la regla.
2. ¿Cómo podrá mantenerse la unidad de una colectividad nacional si las tecnologías permiten enseñarlo todo, en todas partes y en todos los idiomas? Sin esta unidad, la solidaridad sólo es una mera apariencia.
3. ¿Qué pueblos, culturas e idiomas dominarán estas nuevas industrias de la educación y las impondrán al mundo? Los que no logren hacerlo quedarán borrados del mapa de la historia.

Las respuestas a estas cuestiones serán de índole política y exigirán *instituciones, maestros e industrias* radicalmente nuevos. Será preciso:

- Crear nuevas instituciones que puedan garantizar la *solidaridad*, la *integración* y la *diferenciación* de los estudiantes. La escuela será una de ellas y otras nuevas surgirán.
- Inventar nuevas categorías de profesores, que yo denominaría *modeladores* (para crear programas y títulos académicos), *orientadores* (para orientar a los estudiantes y sancionar su trabajo con un título) y *tutores* (para ayudar a utilizar los programas).
- Promover, por último, industrias de programas informatizados educativos. El Estado será su primer cliente y de ellas dependerá la supervivencia del idioma.

Todo este proceso ha dado comienzo en otras partes; en primer lugar, a orillas del Pacífico. ¿Perderá esta última batalla Europa, cuna de la invención el libro, el primer objeto de educación y el más perfecto también? Europa puede ganarla si desde ahora impulsa un debate sobre la manera de lograr que la autoeducación se convierta en un instrumento de progreso y responsabilidad, y no de soledad.

SIN REFORMA DE LA FORMACION DOCENTE NO HABRA REFORMA EDUCATIVA¹

Rosa María Torres

La “nueva función” del personal docente y su formación

En la actualidad se reconoce la necesidad de una reforma profunda del sistema escolar convencional, tanto en los países en desarrollo como en los industrializados. No obstante, aunque este movimiento en pro de una renovación de la educación se granjea cada vez más partidarios y logra avanzar en varios frentes, las condiciones de trabajo del personal docente, y en particular su formación², se mantienen virtualmente intactas — perpetuando el antiguo modelo escolar que es objeto de crítica y transformación. Muchos responsables de la adopción de políticas y de la formulación de las reformas no han comprendido aún que la reforma de la formación del profesorado es una condición *sine qua non* para la reforma educativa, y viceversa.

Un “nuevo docente” se halla en el epicentro de la reforma educativa. “El docente debe establecer una nueva relación con el alumno, pasar de la función de ‘solista’ a la de ‘acompañante’, convirtiéndose ya no tanto en el que imparte los conocimientos como en el que ayuda a los alumnos a encontrar, organizar y manejar esos conocimientos, guiando las mentes más que moldeándolas” (UNESCO, 1996, pág. 158). Las actuales políticas educativas piden a los docentes no sólo inter-

Rosa María Torres (Ecuador)

Pedagoga, lingüista y periodista especializada en educación básica. Fue profesora de lenguas y de lingüística en la Universidad Católica y en la Universidad Central de Quito (1971-1978). De 1981 a 1986 trabajó en Nicaragua. Fue la directora pedagógica de la campaña nacional de alfabetización “Monseñor Leónidas Proaño” en Ecuador (1988-1991). Desde 1992 trabaja como asesora educativa en la Sede del UNICEF en Nueva York, donde es editora del boletín *Education news* de esa Organización. Ha publicado numerosas obras sobre educación y comunicación, varias de ellas traducidas a otras lenguas.

pretar y aplicar el programa de estudios, sino adaptarlo y desarrollarlo; mantenerse al día en las disciplinas básicas; escoger las opciones pedagógicas y de contenido más apropiadas a cada circunstancia; formular un proyecto educativo para su escuela; determinar las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y organizar la clase en torno a ellas; fomentar el trabajo colectivo y, para ellos mismos, participar en grupos de estudio y de trabajo con sus colegas; estar atentos a los mensajes de los medios de comunicación y preparar a sus estudiantes para que sean capaces de seleccionar y utilizar críticamente la información pública; reflexionar de manera crítica y colectiva sobre su función y práctica docentes; colaborar con los padres y las comunidades; ser recursos polivalentes capaces de actuar como promotores de salud, animadores culturales, organizadores comunitarios y colaboradores en campañas de toda índole (Torres, 1993).

La personalidad del docente, sus conocimientos y sus capacidades son factores determinantes en la enseñanza y el aprendizaje, en especial en los países en desarrollo y entre los sectores sociales desfavorecidos, donde la escuela y el profesor suelen ser el único contacto con la palabra impresa y la educación sistemática, y una oportunidad organizada de interactuar con otros niños. Lograr que los alumnos aprendan en la escuela supone dar a los docentes las posibilidades y las condiciones necesarias para un aprendizaje pertinente, permanente y de calidad.

Las políticas y reformas educativas modernas exigen un docente *ideal* que no existe en la realidad y cuya disponibilidad en las cantidades necesarias requerirá decenios, así como una importante transformación de los sistemas escolares y la profesión docente. Si bien en la formulación de las políticas se evoca al docente ideal, en la aplicación de esas políticas no se adoptan las medidas necesarias para crearlo. Se sigue percibiendo el cambio educativo como un esfuerzo rápido y de corta duración (coincidente generalmente con los períodos de gobierno o, más recientemente, con el final del decenio) y no como el proceso a largo plazo que requiere el cambio educativo — un cambio esencialmente cultural. A juzgar por el interés que suscita y el presupuesto que se le asigna, la formación del personal docente sigue ocupando un lugar marginal en las políticas educativas, en general muy por detrás de la construcción escolar y la tecnología educativa (incluidos los textos escolares). Se espera que los profesores (y, por extensión, su formación) garanticen buenos resultados de sus alumnos, pero no se les brindan las condiciones propicias para la enseñanza, y menos aún para el aprendizaje.

En vísperas del siglo XXI, el abismo entre las aspiraciones y las disponibilidades es inmenso, y solamente la adopción urgente de medidas coherentes podría empezar a reducirlo — antes de que se agrave. La distancia entre los recursos financieros necesarios y los disponibles se ha convertido en un tema central de estudio y debate, así como en objeto de políticas y medidas concretas en todos los países, pero la brecha entre los recursos humanos necesarios y los disponibles no ha pasado a ser un objetivo, ni para la investigación ni para la acción. Si se reconociera este desequilibrio, se ajustarían las políticas al personal docente real disponible en cada país y se elaborarían estrategias para una ejecución gradual del cambio a fin de conseguir, en un plazo definido, los perfiles y las competencias buscadas.

Al parecer, la gravedad de la situación, sus consecuencias y sus perspectivas han empezado finalmente a atraer la atención de los gobiernos, las instituciones académicas, las organizaciones no gubernamentales, los organismos internacionales y las propias organizaciones docentes. La cuestión docente, y en particular la formación docente, se plantea como uno de los desafíos contemporáneos más críticos del desarrollo educativo. Un desafío que no implica más de lo mismo — a lo sumo, disfrazado de terminología y tecnología modernas — sino un profundo replanteamiento del modelo convencional de formación del profesorado en el marco de una revitalización general de la profesión docente.

Los límites del modelo convencional de formación docente

Las instituciones, programas y resultados de la formación docente vienen siendo objeto de cuestionamiento. Datos empíricos han comenzado a impugnar la afirmación tradicional según la cual los diplomas y las calificaciones formales del profesorado producen automáticamente mejores resultados en el aula. En distintas partes del mundo, diversos programas de enseñanza primaria a cargo de docentes legos o con escasa formación profesional revelan resultados de aprendizaje escolar equivalentes o aun mejores que los que están a cargo de docentes profesionales diplomados (UNICEF, 1993).

La escasa correlación hallada entre formación docente y aprendizaje escolar en la educación básica no debería sorprender. El modelo de dicha formación (programa de estudios, pedagogía, arreglos organizativos e institucionales) es obsoleto, tanto para la formación inicial como en servicio. La escuela transmisora — que confunde enseñanza con aprendizaje e información con conocimiento — sigue perpetuándose en las instituciones, los programas, los cursos y los manuales con los que se capacitan millones de maestros en todo el mundo. Algunas de las características de este modelo convencional de formación del docente son conocidas y visibles en el mundo en desarrollo. En cada nueva política, plan o proyecto de formación docente:

- *se empieza de cero*, ignorando o haciendo caso omiso de los conocimientos y experiencias anteriores;
- se considera que la educación/formación es principalmente — y aun exclusivamente — una *necesidad de los docentes* y no de los directores, supervisores y otros recursos humanos vinculados al sistema educativo en general;
- se percibe la *educación/formación aislada* de otras dimensiones de la profesión docente (salarios, condiciones de trabajo y de vida, mecanismos de ascenso, disposiciones organizativas, etc.);
- no se toman en cuenta las *condiciones reales del docente* (motivación, intereses, conocimientos, tiempo y recursos disponibles, etc.);
- se adopta una actitud *verticalista* y sólo se ve a los docentes en la función pasiva de receptores y capacitandos, sin recurrir a la consulta ni buscar su participación en la elaboración del plan de formación;

- se ofrece una propuesta *homogénea* para “el profesorado” en general, en lugar de atender a las distintas clases y niveles de docentes y sus necesidades particulares;
- se adoptan *enfoques estrechos y operativos* con respecto a la formación del profesorado (la formación en servicio aparece como un anuncio posterior a la reforma, un instrumento para persuadir y aplicar una política, un programa, un proyecto o aun un texto escolar determinados);
- se parte del principio de que la necesidad de formación es *inversamente proporcional al nivel de enseñanza*, ignorándose así la importancia y la complejidad de la enseñanza a niños pequeños y en los primeros grados;
- se recurre a mecanismos de *incentivos externos* y a mecanismos de motivación tales como las notas, los ascensos y los diplomas, antes que a reforzar el objetivo del aprendizaje y mejorar la práctica docente;
- se dirige a *cada docente* de manera individual antes que al grupo de docentes, el equipo de trabajo o la escuela como conjunto unificado;
- la formación se imparte *fuera del lugar de trabajo* (generalmente, se lleva a los docentes a centros de capacitación en lugar de organizar la formación en la escuela);
- la capacitación *no es sistemática* y se limita a un breve período de tiempo, ya sea antes del servicio o a lo largo éste, y no forma parte integral de un plan de educación permanente;
- se centra en el *evento* (curso, seminario, taller, etc.) como instrumento privilegiado de enseñanza y aprendizaje, ignorando o descuidando otras modalidades tales como el intercambio horizontal, los debates entre colegas, la observación de clases, la enseñanza a distancia, el estudio personal, las visitas de estudio, etc.;
- se disocian los asuntos *administrativos* de los *pedagógicos* (se considera que estos últimos sólo incumben a los docentes, y los asuntos administrativos al personal administrativo, sin un enfoque integral de ambos tipos de conocimientos y aptitudes);
- se separan *contenido* y *método* (asignatura y pedagogía, conocimiento del tema y aptitud para enseñarlo) y se da preferencia al primero respecto del segundo, ignorando de ese modo el carácter indisoluble del conocimiento del tema y el conocimiento pedagógico en una buena enseñanza;
- se considera que educar y capacitar son tareas *formales y rígidas*, con lo que se niega la importancia que tienen un entorno informal el juego, la risa y el disfrute personal en toda posibilidad de aprendizaje y comunicación;
- se hace hincapié en el *punto de vista de la enseñanza*, más que en el del aprendizaje;
- se desechan los conocimientos y la experiencia anterior de los docentes en lugar de capitalizarlos;
- se tiende más a *corregir los errores* y a destacar las insuficiencias que a estimular y reforzar los puntos fuertes;
- la formación es *académica y teórica*, centrada en el libro, al tiempo que niega

- la práctica pedagógica concreta como fuente primordial de aprendizaje permanente;
- se basa en el modelo de *enseñanza transmisiva* — la enseñanza como transmisión de información y el aprendizaje como asimilación pasiva de esa información;
 - la formación de los docentes es esencialmente *contradictoria* con el modelo pedagógico que se exige que éstos plasmen en sus aulas: aprendizaje activo, formación reflexión crítica, creatividad, etc. que ellos mismos no experimentan en su propio proceso de educación y formación.

La negligencia respecto de la cuestión docente

La negligencia con que se aborda la formación del personal docente es un reflejo de la negligencia general respecto de los docentes y de los asuntos que les atañen. Las condiciones poco atractivas conferidas a la profesión docente han acabado configurando un perfil promedio de maestro de educación básica en los países en desarrollo: pobre, con educación general escasa y deficiente, producto a su vez de la escuela pública en cuyo mejoramiento y transformación está llamado a colaborar; con poca o ninguna formación profesional y contacto limitado con los libros, la tecnología y la ciencia contemporánea.

Los sistemas escolares han incorporado millones de maestros empíricos o con escasa formación, la mayoría de los cuales trabajan en zonas rurales o urbanas marginales, donde precisamente es más necesario contar con buenos docentes. Junto con un descenso general de los niveles requeridos para la contratación de personal docente, se observa una tendencia a reducir el tiempo dedicado a la formación, tanto inicial como en servicio. En otras palabras, docentes con menos (o peor) educación general están siendo capacitados no en más, sino en menos tiempo. Ambas tendencias son contradictorias con el objetivo declarado de mejorar la calidad de la educación básica.

La tradicional subordinación de los maestros y de su capacitación ha sido reactivada por algunas políticas educativas en la actualidad. El discurso moderno sobre los maestros — que propugna el protagonismo, la autonomía, la (re)valorización y la profesionalización docentes — ha traído aparejado un deterioro de la situación docente, de sus salarios, conocimientos y autoestima. Los profesores son percibidos como un “insumo” más, junto con los textos escolares, el tiempo de enseñanza o las tareas para la casa. Los procesos de descentralización han contribuido a menudo — y a veces incluso han apuntado expresamente — a menoscabar el poder de las organizaciones docentes. El actual impulso hacia la autonomía escolar no ha ido acompañado por un impulso equivalente hacia la autonomía efectiva del docente, lo que puede contribuir a acentuar, antes que a disminuir, la ineficiencia, la falta de equidad y la baja calidad de la educación básica.

La erosión de los salarios del personal docente y sus condiciones generales de trabajo y de vida, agravadas por las políticas de reajuste estructural, coexiste con la percepción de que los maestros han salido beneficiados por el *statu quo* de la educa-

ción (Banco Mundial, 1995). No obstante, las condiciones de trabajo reales de los maestros de los países en desarrollo suele contradecir esas percepciones³.

Hacia un planteamiento sistémico: más allá de las opciones binarias

En el ámbito educativo, ha resultado habitual concebir la formulación de políticas como una opción entre pares: cantidad o calidad, tradicional o moderna, pública o privada, formal o no-formal, énfasis sobre la enseñanza o sobre el aprendizaje, centralizada o descentralizada, contenido o método, currículo prescrito o currículo efectivo, metodologías centradas en el docente o en el estudiante, pedagogías pasivas o activas, educación presencial o a distancia, etc.

Siguiendo este patrón, actualmente se plantean varias opciones binarias de política con respecto al profesorado y, en particular, a su formación. Esas opciones — presentadas como “callejones sin salida” y “vías prometedoras” — forman parte de las recomendaciones del Banco Mundial para la educación primaria en los países en desarrollo: salarios *versus* capacitación, capacitación *versus* tecnología educativa, formación inicial *versus* capacitación en servicio, y educación presencial *versus* educación a distancia (Lockheed y Verspoor, 1991; Banco Mundial, 1995). El criterio para seleccionar una opción sobre otra es la eficacia en función del costo⁴.

Este esquema de opciones binarias, y las consiguientes recomendaciones de política, han sido criticadas por varias razones (Coraggio, 1994, 1995; Heneveld y Craig, 1995; Heyneman, 1995; Reimers, 1992; Samoff, 1995; Torres, 1996b, 1996c):

- La investigación educativa atraviesa serios problemas de confiabilidad y comparabilidad. Con la información disponible no es posible llegar a conclusiones definitivas sobre estas (y otras) cuestiones de política educativa. Los estudios existentes presentan datos contradictorios sobre los mismos temas de investigación. Es difícil generalizar a partir de unos pocos estudios realizados en contextos muy diferentes y, a menudo, con marcos conceptuales y metodológicos muy distintos.
- La mera posibilidad de formular conclusiones y de generalizar propuestas para el conjunto del “mundo en desarrollo” o de los “países de bajos ingresos” es cuestionable, dada la gran heterogeneidad de esos grupos.
- En realidad, ninguna decisión de política aparece como una alternativa binaria, sino más bien como una selección dentro de un amplio espectro de posibilidades y matices.
- El cambio educativo es sistémico y se realiza a partir de elementos inconexos, aislados: preparar buenos textos escolares sin tener maestros competentes termina siendo una inversión improductiva; la capacitación del personal docente, si no trae aparejada una revisión general de su condición y situación, termina por aumentar la rotación de los profesores en busca de empleos mejor remunerados; el aumento del tiempo de enseñanza no produce necesariamente mejores resultados educativos si no se modifican el currículo y la pedagogía, etc. En

otras palabras, no es posible confiar en metodologías basadas en funciones de producción para establecer distinciones entre los diversos insumos y la repercusión de cada uno de ellos, por separado, en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en sus resultados. La buena o mala calidad de la enseñanza y el aprendizaje va mucho más allá de la presencia o preponderancia de determinados insumos, o del logro de una “combinación adecuada” de dichos insumos.

LA NECESIDAD DE MEDIDAS HOLISTICAS PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Ha habido una tendencia a considerar y planificar las políticas de formación/capacitación docente de manera aislada, sin tomar en cuenta otras dimensiones que afectan a la función y el desempeño del maestro (contratación, salario, condiciones de trabajo y desarrollo profesional). Por lo que respecta a los salarios, el tradicional argumento fiscal ha venido a reforzarse ahora con el argumento de la eficiencia, según el cual los salarios (mejorados) de los docentes tienen escasa repercusión en el aprendizaje (mejorado) de los alumnos.

Se considera generalmente la formación docente independientemente de los salarios, e incluso como un sustituto de éstos. Se estima que la mejora en la capacitación docente, en y por sí misma, puede resultar en una mejora del sistema escolar y en una mejor calidad de la educación. Sin embargo, romper con el círculo vicioso del bajo salario, el bajo *status*, la mala o nula formación y la baja calidad de la enseñanza requiere medidas integrales dirigidas a mejorar la competencia profesional de los docentes en el contexto de condiciones de trabajo y de vida. De otro modo, seguirá acelerándose la “desprofesionalización” de la profesión docente.

Las soluciones técnicas o tecnológicas no son una prioridad en este momento. Es urgente, en cambio, centrar todos los esfuerzos en la creación de condiciones — políticas, culturales, de información y de conocimiento — esenciales para promover cambios en las percepciones y actitudes de la sociedad con respecto a los docentes y su labor. Comprender y ayudar a las sociedades a comprender que el sistema educativo es un sistema, del que los profesores son sólo un componente regido por las decisiones adoptadas por otros, puede constituir un paso importante en el marco de esta estrategia de información y comunicación pública. Desde luego, las organizaciones docentes están llamadas a ser las fuerzas motoras de esta iniciativa pero, para ser eficaces, deben revisar sus propias agendas y métodos tradicionales de negociar y ganar notoriedad y apoyo públicos.

LA NECESIDAD DE REDEFINIR LA RELACION COSTO-EFICACIA EN LA FORMACION DOCENTE

La idea de que la formación docente es una inversión costosa y más bien improductiva se difundió rápidamente a partir de los años ochenta. Esta percepción ha sido alimentada por los estudios ya mencionados que confirmaron que los mejores pro-

fesores no son necesariamente los que poseen las calificaciones más elevadas. No obstante, como hemos señalado, los estudios existentes sobre la relación entre formación del profesorado y rendimiento de los alumnos presentan conclusiones mixtas. Es más, se han criticado las nociones de *eficiencia*, *aprendizaje* y *logros de aprendizaje* en que se basan varios de esos estudios por su simplicidad y estrechez: la definición de eficiencia a la hora de evaluar la escuela y el desempeño del maestro se basa en el modelo insumo-producto procedente de la producción industrial — el aprendizaje medido por los resultados, principalmente mediante pruebas y exámenes que suelen evaluar la asimilación de los contenidos curriculares.

El sistema escolar no puede analizarse con los parámetros del modelo insumo-producto, un modelo de “caja negra” que no toma en cuenta lo que sucede en el interior de la escuela y del aula. No es posible separar la variable educación/formación docente (o salarios/docentes, para el caso) del conjunto de variables que influyen en el aprendizaje. Más aún, no existe una relación mecánica entre conocimientos del profesor y aprendizaje de los alumnos, o entre la capacitación docente y resultados del aprendizaje. Los docentes sólo controlan una parte de los factores intra y extraescolares que determinan el aprendizaje de los educandos. Asimismo, las actitudes y las expectativas de los profesores (no necesariamente atribuibles a su formación) pueden ser más determinantes en el aprendizaje de los alumnos que su dominio del tema o de la pedagogía (Arancibia, 1988; Filp *et al*, 1984; Gallén y Bold, 1989).

En resumen, no es la formación del docente la que es preciso descartar, sino el modelo tradicional de la formación docente (tanto inicial como en servicio) que ha prevalecido en el pasado y que sigue perpetuándose en todo el mundo. Es necesario superar las nociones restringidas de *eficacia en función del costo* que suelen aplicarse al sector educativo, en particular con respecto a la capacitación del profesorado, y buscar una noción de “eficacia” y “rentabilidad” pedagógicas que tome en consideración el valor global de un proyecto educacional y de la experiencia escolar” (Gimeno, 1992, pág. 80). Los costos no pueden ser el principal criterio para invertir en la formación docente. “Aunque las consideraciones relativas a los costos pueden indicar que son preferibles los programas de formación más breves, las consideraciones en torno al mejoramiento de la calidad sugieren lo contrario; la reducción de costos podría tal vez explorarse en otros sectores de la educación” (Avalos, 1991, pág. 51).

LA NECESIDAD DE UN SISTEMA UNIFICADO DE FORMACION DOCENTE Y DE UNA EDUCACION PERMANENTE DEL PROFESORADO

El tradicional divorcio entre formación inicial y capacitación en servicio se ha relacionado a menudo con el divorcio entre el sistema escolar y las instituciones de enseñanza superior en muchos países. La formación inicial ha estado tradicionalmente a cargo de establecimientos terciarios, mientras que la capacitación en servicio dependía de los ministerios de educación. Asimismo, ambas formas de capacitación han estado asociadas con el clásico dilema, en el currículo de formación

docente, entre conocimientos generales (saber el tema) y conocimientos especializados o pedagógicos (saber enseñar). La consecuencia ha sido una falta de coordinación crónica entre las instituciones, los planes de estudios y las modalidades de enseñanza involucrados en la capacitación del profesorado.

Hay un consenso cada vez más amplio sobre el hecho de que la formación inicial está experimentando una grave crisis, y que las instituciones tradicionales de formación docente, tanto en el nivel secundario como en el superior, necesitan una profunda reforma. En este contexto, la importancia tradicionalmente otorgada a la formación inicial está menguando notoriamente. Siguiendo el conocido péndulo que ha caracterizado a la formulación de políticas educativas, se está descartando actualmente la formación inicial del profesorado como “callejón sin salida”, mientras ve en la capacitación en servicio una “vía prometedora” — una opción más rápida y rentable para preparar a los maestros. Se recomienda a los países que inviertan lo ahorrado con las medidas propuestas para reducir costos en el sector educativo (esto es, aumentar el número de alumnos por clase y organizar turnos múltiples en las escuelas) en “insumos que mejoran los resultados de los alumnos, como los textos escolares y la capacitación docente en servicio” (Banco Mundial, 1995, pág. 33). Esto ha contribuido a disminuir aún más la atención prestada a la formación inicial.

Tampoco en este caso existen datos concluyentes sobre el mencionado aumento de la rentabilidad de los programas de formación inicial respecto de los de capacitación en servicio, desde el punto de vista de los logros de aprendizaje de los alumnos (Avalos y Haddad, 1981). Descripciones de varios programas de capacitación en servicio muestran que éstos tropiezan con problemas similares a los que enfrentan programas convencionales de formación inicial: mal diseñados; demasiado teóricos e inaplicables a las necesidades diarias del maestro; tutores cuyos conocimientos pedagógicos están caducos; horarios irregulares y carga de trabajo excesiva; sólo llegan a una pequeña proporción de los numerosos maestros sin formación; y no afectan los resultados de los estudiantes debido a las persistentes malas condiciones en que trabajan los maestros en las aulas (Hallak, 1990).

Con frecuencia, la falta de coordinación y evaluación de las actividades de formación docente se ha acentuado en el marco de los procesos de descentralización. Instituciones públicas y privadas, organizaciones no gubernamentales, grupos religiosos, medios de comunicación e incluso empresas editoriales han empezado a tener un papel activo en la oferta de oportunidades de capacitación en servicio. Dichos programas, de índole y calidad muy variadas, suelen limitarse a un par de horas, así como a los mismos cursos y conferencias convencionales, favoreciendo más las credenciales que una formación genuina.

Tanto la prioridad antes otorgada a la formación inicial como la otorgada actualmente a la capacitación en servicio son equivocadas. La enseñanza, como cualquier profesión (y probablemente más que muchas otras profesiones), requiere tanto una como otra. Una buena enseñanza exige profesores dispuestos a aprender, que aprenden antes y durante la práctica docente, y que dominan tanto el tema como la pedagogía. Hay cada vez mayor consenso en el sentido de considerar la for-

mación inicial y el perfeccionamiento en el servicio como parte de un proceso único, apoyando así el concepto y los principios de la educación permanente para la profesión docente. Es más, si, como lo estima la UNESCO (Secretaría del Foro Consultivo sobre Educación para Todos-UNESCO, 1996), entre 1990 y el año 2000 el mundo necesitará unos cuatro millones de nuevos maestros para alcanzar el objetivo de la educación primaria universal, la formación inicial debe seguir siendo una prioridad en los sistemas escolares. Así, los reformadores de la educación se hallan ante el doble desafío de proporcionar mucha más capacitación en servicio para perfeccionar a los maestros existentes y reformar radicalmente la formación inicial a fin de elevar el nivel requerido de los nuevos maestros (Carnoy y De Moura Castro, 1996, pág. 43).

LOS MAESTROS SON AGENTES EDUCATIVOS, LOS TEXTOS ESCOLARES Y LA TECNOLOGIA SON INSTRUMENTOS EDUCATIVOS

El modelo educativo convencional ha mostrado que existía una evidente predilección por la inversión en objetos más que en personas. La infraestructura y la tecnología educativas han ocupado un lugar más importante en el presupuesto, y han sido objeto de una mayor atención y notoriedad nacional e internacional, que los recursos humanos del sector educativo. El desarrollo humano y el desarrollo de capacidades son empresas complejas, difíciles de cuantificar, y no producen resultados “tangibles” a corto plazo.

Existe una tendencia general a compensar la insuficiencia de educación general y formación profesional del profesorado con tecnología educativa, antes que con una mayor y mejor capacitación. La importancia atribuida en otra época a la infraestructura se ha transferido ahora a la tecnología educativa, desde los textos escolares hasta la computadora. Mientras que los docentes y su formación tienden a subestimarse, los textos escolares tienden actualmente a sobreestimarse. En muchos países en desarrollo, los materiales didácticos ocupan el segundo lugar, cuando no es el primero, en términos de asignación de recursos en los proyectos de educación primaria financiados por el Banco Mundial (la infraestructura sigue siendo la máxima prioridad en muchos de éstos), a menudo con una gran diferencia con respecto a la formación del personal docente, que suele hallarse en el tercer o cuarto lugar.

Los textos escolares cumplen una doble función: compensan las insuficiencias y la inexperiencia profesionales de los profesores, y sustituyen a la reforma curricular en la medida en que “los textos escolares son la principal — por no decir la única — definición del currículo en la mayoría de los países en desarrollo” (Lockheed y Verspoor, 1991, pág. 46). Se recomienda a los países que inviertan en la producción de textos antes que en la reforma del currículo, argumentando generalmente que esta última no ha logrado influir en el currículo efectivo — el que se realiza en el aula. Se parte así del supuesto de que los textos escolares no sólo se aproximan más al currículo efectivo, sino que constituyen en sí mismos el propio currículo efectivo.

No obstante, es importante recordar que:

- La investigación arroja resultados contradictorios también en relación a los textos escolares: diversos estudios no encuentran una correlación positiva entre disponibilidad de textos y mejoramiento del aprendizaje de los alumnos.
- La elaboración de buenos textos es una tarea sumamente compleja y “en todo el mundo, pocos individuos poseen las competencias requeridas para redactar buenos textos” (Lockheed y Verspoor, 1991, pág. 47).
- Una buena educación exige el acceso no sólo a textos escolares, sino también a material de lectura en general y en cantidad, calidad y variedad suficientes. El número de libros por estudiante (la diferencia entre el texto único y la biblioteca) es un indicador altamente pertinente de la calidad de la educación⁵.
- La hipótesis de que los textos constituyen el currículo efectivo se basa en la percepción de que tanto los primeros como el segundo son un “paquete listo para usar”: programas y materiales producidos de modo centralizado, que proporcionan instrucciones y respuestas detalladas para profesores y alumnos. El “currículo-paquete” y el “texto-paquete”, si bien son los bienvenidos para el docente con escasa formación, perpetúan la alienación docente y los esquemas verticales en la toma de decisiones, al tiempo que aumentan la dependencia del profesor respecto del texto — todo lo cual es contradictorio con los objetivos declarados de mejorar la calidad de la educación y de promover el profesionalismo y la autonomía docentes.
- Reformar el currículo implica en última instancia reformar el currículo efectivo (pero esto incluye modificar el currículo prescrito) y los docentes constituyen la vía más directa y segura para modificar dicho currículo efectivo. Son los docentes quienes, en sus aulas, deciden en última instancia qué y cómo enseñar, y cuándo utilizar los textos escolares. Investigaciones realizadas en América Latina revelan que las dificultades con que tropiezan los maestros para utilizar correctamente los textos escolares están relacionadas, en gran medida, con la insuficiencia de su propia educación y capacitación (Schiefelbein *et al.*, 1994). No es posible, por tanto, disociar los textos, la calidad de dichos textos y su uso adecuado por parte de los profesores, la formación de éstos y la calidad de dicha formación.

La historia de la educación en los países en desarrollo está llena de ejemplos de materiales mal o no utilizados porque se distribuyeron sin tomar en consideración las condiciones y necesidades de aprendizaje del personal docente. Es hora de sacar enseñanzas de las experiencias fallidas para no repetir los mismos errores⁶.

No es posible escoger entre invertir en textos escolares y tecnología educativa o invertir en los maestros. Una buena educación requiere ambos. Sin embargo, desde el punto de vista del aprendizaje y de su mejoramiento, es indudable que la formación del profesorado es prioritaria — la tecnología educativa ha de estar al servicio del docente, y no a la inversa. Los textos y otros materiales didácticos son meros *instrumentos*; los maestros (al igual que los alumnos y los padres) son *sujetos* y *agentes* deliberantes de la educación.

LA NECESIDAD DE DIVERSIFICAR LAS MODALIDADES Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DOCENTE

Tradicionalmente, la formación del personal docente se ha basado en el mismo modelo escolar de enseñanza transmisiva: la enseñanza equiparada con el habla, el aprendizaje con la escucha, y la interacción cara a cara como único medio de enseñanza y aprendizaje. En los últimos años se ha incorporado cada vez más la enseñanza a distancia en la formación inicial de los maestros de primaria, particularmente en Asia sudoriental (UNICEF-ROSA, 1996). “Cursos mixtos” — en que los futuros maestros combinan la enseñanza a tiempo completo con cursos por correspondencia — se han utilizado en varios países desde los años 1970.

Lamentablemente, en lugar de explorar más las ventajas y la índole complementaria de las modalidades de enseñanza directa y a distancia, la situación se plantea una vez más en términos de alternativa binaria: enseñanza presencial *versus* enseñanza a distancia. En la actualidad se argumenta que “los programas de enseñanza a distancia para la capacitación en servicio (e inicial) del profesorado suelen ser más rentables que los programas residenciales” (Banco Mundial, 1995, pág. 83). Entre las ventajas comparativas de la educación a distancia se mencionan la posibilidad de aprender *in situ* (sin alejar a los profesores de sus aulas) y de llegar a poblaciones de difícil acceso. Estas “ventajas” de la enseñanza a distancia han contribuido a sobre estimar las oportunidades que ofrece esta modalidad para la educación escolar en general, y para la formación del personal docente en particular. No obstante:

- La experiencia en materia de educación a distancia destinada al profesorado en los países en desarrollo es aún incipiente, y no se dispone de información y evaluaciones suficientes para concluir que la educación a distancia es realmente menos costosa y más eficaz que la enseñanza cara a cara (Coldevin y Naidu, 1989; Klees, 1994; Nielsen y Tatto, 1991; Perraton, 1985). La eficiencia relativa de esta modalidad sólo puede afirmarse si se comparan sus resultados con los de otro método, y con estudiantes similares; la educación a distancia, no obstante, se ha utilizado generalmente con poblaciones desfavorecidas.
- Las bajas estimaciones de los costos de la educación a distancia se basan en dos hipótesis: a) una importante recuperación de los costos, mediante contribuciones financieras de los estudiantes; y b) una elevada matrícula para permitir economías de escala. Así, los costos son bajos para la institución que ofrece el programa pero no necesariamente para los educandos, para los cuales dichos programas suelen ser más costosos que los programas convencionales de enseñanza directa. Se destaca asimismo que los programas de capacitación a distancia rara vez han tenido alcance nacional, ya que en su mayoría no han superado la etapa experimental (Klees, 1994), y que los índices de abandono, habitualmente superiores en estos programas que en los de la enseñanza cara a cara, son “a menudo tan elevados que existe una diferencia mayor entre el costo por *estudiante* y el costo por *graduado* que en la mayor parte de los programas de educación directa a tiempo completo... y los cursos que conducen a

exámenes formales rara vez logran retener a más de la mitad o las tres cuartas partes de quienes los inician” (Perraton, 1985, pág. 24).

- La educación a distancia ha resultado eficaz cuando su objetivo es mejorar los conocimientos básicos del profesorado, pero se reconoce su debilidad para enseñar conocimientos y habilidades pedagógicas, esto es, para enseñar a enseñar. Asimismo, se admite que esta modalidad puede ser útil para la capacitación en servicio, pero de momento no se ha demostrado su eficacia para la formación inicial (Perraton, 1985).
- La enseñanza cara a cara y la enseñanza a distancia no son categorías opuestas: el contacto directo y el intercambio interpersonal son esenciales en una buena enseñanza a distancia. De hecho, “la forma más eficaz de educación a distancia para la capacitación docente es la que ‘no es demasiado distante’, y que combina la autoinstrucción con la interacción grupal en la escuela” (Nielsen y Tatto, 1991, pág. 3). El contacto cara a cara entre profesor y alumno, sin embargo, aumenta los costos de la educación a distancia y, en consecuencia, hace tambalear el argumento económico.
- Muchas de las “ventajas” atribuidas a la educación a distancia también pueden hallarse en la buena educación presencial. El modelo de educación presencial que se utiliza como estereotipo es el modelo tradicional de formación docente que no ha funcionado. Por otra parte, las modalidades a distancia también pueden reproducir los mismos vicios de ese modelo tradicional.
- Los programas de educación/formación a distancia suelen tropezar con la resistencia de los docentes. Esta reacción tiene que ver no sólo con el temor a lo nuevo y a la tecnología. Es cierto que a menudo la educación a distancia se percibe (e incluso se concibe) como una alternativa de segunda categoría, y que frecuentemente socava el poder de los profesores, en tanto que es pensada como una vía para compensar la incompetencia docente (Klees, 1994).

En conclusión, la educación a distancia no es necesariamente más eficaz y menos costosa, y definitivamente no es una panacea para los problemas que enfrenta hoy la capacitación docente. Tampoco puede sostenerse que resulta eficaz en todos los contextos, para cualquier fin o contenido. La falsa dicotomía entre educación presencial y educación a distancia pone de manifiesto la necesidad de estrategias integradas.

Repensando la formación docente

El impulso requerido en el ámbito de la formación docente exige algo más que agregar materias, cursos o años de instrucción, introducir cambios menores en el programa de estudios o modernizar la infraestructura. Más de lo mismo es una inversión inútil y costosa. Se reconoce cada vez más la necesidad de un nuevo paradigma de formación docente que tome en cuenta aspectos como los que siguen:

LA EDUCACION DEL DOCENTE ES MAS AMPLIA QUE SU CAPACITACION

Ha tendido a reducirse la educación del personal docente a su capacitación, y a adoptarse enfoques restringidos. Sin embargo, responder a las complejas exigencias que se imponen actualmente a los docentes requiere un amplio esfuerzo de educación (comprensión de los fenómenos y problemas, y desarrollo de competencias teóricas y prácticas para identificarlos y resolverlos) en el que se incluye una dimensión de capacitación (desarrollo de aptitudes para realizar tareas específicas)⁷. En particular, es fundamental repensar y asegurar los vínculos entre teoría y práctica, entre la dimensión administrativa y pedagógica de la educación dentro de un concepto único de gestión escolar (Ezpeleta y Furlán, 1992), y entre escuela y comunidad más allá de los esquemas estrechos y utilitarios de la “participación de los padres de familia y de la comunidad”.

REVISION DEL ESQUEMA

“FORMULACION DEL PLAN DE REFORMA PRIMERO,
CAPACITACION DEL PERSONAL DOCENTE DESPUES”

Sigue predominando el planteamiento habitual consistente en adaptar al profesorado a la propuesta de reforma, en lugar de adaptar esta última al profesorado. Procesos tradicionales de reforma educativa, pero también procesos recientes más participativos, mantienen el clásico esquema de incorporar a los docentes después de haber definido el plan de reforma, contando con ellos solamente como potenciales capacitandos y ejecutores. Sin embargo, los conocimientos, la experiencia y la participación activa de los maestros son esenciales para lograr una propuesta coherente y una ejecución exitosa de la reforma. Si se ve la formación docente como un proceso de profesionalización permanente, ésta debería preceder y suceder a la reforma. La reforma educativa en sí misma es, desde luego, un proceso a largo plazo. No existe la reforma única que resuelva la necesidad de ajuste y avance permanente de los sistemas escolares.

DIVERSIFICACION DE LOS OFERENTES DE FORMACION DOCENTE

La inmensa tarea que implica la educación y el perfeccionamiento del personal docente requiere un esfuerzo concertado y sostenido imposible sin la cooperación de muchos participantes. El Estado ha desempeñado, y continuará haciéndolo, una función capital en este ámbito. Las organizaciones docentes están llamadas a desempeñar un papel fundamental en la preparación y el perfeccionamiento de sus miembros, como responsabilidad compartida con el Estado, y su iniciativa y su contribución son esenciales en la concepción y aplicación de nuevas políticas y estrategias de formación del profesorado. Un fenómeno prometedor es la creciente participación de organizaciones no gubernamentales en esta esfera; varias de las experiencias innovadoras que están surgiendo en todo el mundo provienen de este

sector. Las instituciones y los centros académicos y de investigación vinculados al arte, la literatura o la tecnología son aliados cruciales en la formación del personal docente. Los mejores científicos, artistas, músicos, escritores y artesanos deberían sumarse al esfuerzo colectivo de formar a los docentes.

LA IMPORTANCIA DE LA REFORMA ESCOLAR PARA LA REFORMA DE LA FORMACION DOCENTE

El aprendizaje de los maestros no empieza con la formación inicial. Los maestros son ex alumnos, y los puntos fuertes o las deficiencias de su educación general tienen importantes repercusiones en su desempeño como docentes. Los reconocidos problemas del sistema escolar en la actualidad obligan a centrar la capacitación docente en los contenidos básicos de cada materia y a restar importancia a las competencias profesionales esenciales para una buena docencia. Durante su vida escolar, los futuros docentes internalizan una pedagogía inadecuada que tenderán a replicar con sus alumnos. Es más oportuno y rentable reformar el sistema escolar que insistir en un examen remedial del personal docente esencialmente destinado a paliar las insuficiencias de una mala educación básica impartida en la escuela.

APRENDER HACIENDO Y REFLEXIONANDO SOBRE LA PRACTICA

Los docentes suelen referirse a la práctica como a “su escuela más importante”. Sin embargo, tradicionalmente ésta apenas se ha tenido en cuenta. La práctica docente se halla en gran parte confinada en las aulas, a las que no acuden los investigadores, los encargados de la formulación de políticas y los planificadores. La reflexión individual y la sistematización de su propia práctica pedagógica son los mejores instrumentos que tienen los profesores para su perfeccionamiento profesional. Los docentes sólo pueden modificar su práctica, de manera consciente y creativa, si desarrollan la capacidad de analizarla críticamente (Vera, 1985).

LA FORMACION DEL PERSONAL DOCENTE COMO ESTRATEGIA

Proporcionar al profesorado actual las competencias requeridas por las sociedades modernas y por los nuevos sistemas educativos exige un esfuerzo sostenido y a largo plazo, lo que exige una visión estratégica de la formación docente, y concebir dicha formación como una estrategia en sí misma. Si consideramos la formación del profesorado como un proceso permanente, que se desarrolla en varias instancias (el sistema escolar, la formación inicial y en servicio, la práctica docente, el auto-aprendizaje) y evoluciona pasando por distintas etapas, estamos frente a prioridades más que opciones, así como frente a la necesidad de escoger las combinaciones y secuencias más apropiadas: ¿Por dónde empezar? ¿Cómo continuar? ¿Cuándo y cómo introducir los diversos temas? ¿Cómo combinar teoría y práctica? ¿Qué incluir en la formación inicial y qué es lo que se aprende mejor — o sólo puede aprenderse — a lo largo de la práctica docente? ¿Qué requiere contacto directo

y qué cabe hacer mediante la enseñanza a distancia? ¿Cómo y cuándo introducir el estudio autónomo?

EMPEZAR POR LAS NECESIDADES Y DEMANDAS DE LOS PROFESORES

Presionados por las apremiantes necesidades cotidianas, los profesores suelen reclamar capacitación más que formación, información antes que conocimiento, consejos más que explicaciones, y técnicas antes que métodos. Es indispensable responder a las demandas de formación del profesorado, pero éste sólo debe ser el punto de partida de cualquier iniciativa de formación docente. Esta última debe ser considerada precisamente como un proceso capaz de ayudar a los docentes a reorientar sus necesidades de aprendizaje a fin de poder desempeñar una función más profesional y autónoma.

LA EDUCACION DEL DOCENTE COMO EDUCACION DE ADULTOS

La educación del docente es, por definición, educación de adultos. Por obvio que sea, este hecho no se ha comprendido plenamente en el pasado, en parte debido a planteamientos estrechos han equiparado educación de adultos con alfabetización de adultos. La formación docente puede beneficiarse enormemente de los valiosos conocimientos y experiencias prácticas acopiados por el movimiento de educación de adultos. Aquí radica un importante desafío y una tarea futura fundamental para los educadores de adultos de todo el mundo (Torres, 1996a).

LA IMPORTANCIA DE “VER” EL CAMBIO EN ACCION

Nada es más propicio al cambio que la posibilidad de “verlo” en acción. La idea de que “varias escuelas actúen como catalizadores para estimular el desarrollo profesional del profesorado y la calidad de la educación” (Gimeno, 1992, pág. 88) se ha integrado en diversos programas con varias denominaciones: “prácticas ejemplares”, “escuelas demostrativas”, “escuelas efectivas”, etc. El acceso a la información sobre las iniciativas o los programas innovadores es, desde luego, otra manera de “ver” el cambio, tornándolo accesible y posible. Por esta razón, es importante identificar, documentar y dar a conocer experiencias inspiradoras e innovadoras de educación básica en todo el mundo⁸.

EL INTERCAMBIO ENTRE DOCENTES

La docencia se ha desarrollado como una profesión solitaria. Finalmente empieza a reconocerse que los docentes, al igual que los profesionales de otros ámbitos, necesitan reunirse a fin de intercambiar ideas sobre temas comunes de su profesión, lo que favorece el aprendizaje entre pares, la valorización del saber docente y el trabajo cooperativo. Los talleres, la formación participativa y los enfoques “maestro a maestro” forman parte de este impulso. Evidentemente, el trabajo colegiado entre

pares — sin precedentes en la tradición escolar y, por ende, “innovador” — requiere tiempo y espacio especialmente reservados dentro del calendario de trabajo docente y la rutina escolar.

EL ESTUDIO PERSONAL

La noción del aprendizaje suele relacionarse con enseñanza, escuela y profesor. La falta de preparación para el estudio personal y al aprendizaje autónomo constituye un grave fallo de los sistemas escolares, del que los docentes son a un tiempo víctimas y aliados. Los programas de capacitación docente basados en el estudio personal — distribución de materiales, bibliotecas escolares, manuales o módulos de autoaprendizaje — tropiezan reiteradamente con los mismos problemas previsibles. Por consiguiente, es necesario fomentar hábitos de estudio dentro del propio currículo de formación docente y reforzar la enseñanza a distancia con frecuentes interacciones personales y una supervisión permanente.

LA IMPORTANCIA DE LA DIVERSION

Si la risa y el juego han estado tradicionalmente limitados a los niños y han sido considerados contrarios a la excelencia académica y a la formación del carácter, con mayor razón han sido negados a los adultos, y a los docentes en particular. Afortunadamente, el creciente reconocimiento de la importancia del juego para el aprendizaje y el desarrollo saludable de los niños está al parecer conduciendo a un reconocimiento de la importancia del juego como instrumento pedagógico tanto para los niños como para los maestros. El juego, la risa, la música y la danza deberían formar parte de cualquier programa de formación docente.

¿Cuáles son las necesidades básicas de aprendizaje del docente?

En cada circunstancia y para cada contexto específico, ¿cuáles son las necesidades básicas de aprendizaje que los docentes (conocimientos, aptitudes, valores y actitudes) requieren atender para cumplir con la función que se les pide? ¿Qué (y cómo) necesitan aprender para lidiar con los principales problemas asociados a una buena enseñanza: a) enseñar, ¿para qué?; b) ¿a quién?; c) ¿dónde?; d) ¿qué?; e) ¿cómo?; f) ¿con qué?; g) ¿qué y cómo evaluar?; y h) ¿cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje?

PARTICIPACION DEL PROFESORADO EN LA DEFINICION DE SUS NECESIDADES DE APRENDIZAJE

El primer paso consiste en reconocer la necesidad de responder a éstas y otras preguntas vinculadas a la docencia con la participación de los interesados. Políticas, planes y programas destinados a los docentes deben definirse junto con ellos.

ARMONIA ENTRE EL CURRÍCULO ESCOLAR Y EL CURRÍCULO DE FORMACION DOCENTE

Contenido, enfoques, métodos, valores y actitudes prescritos en el currículo escolar deben prescribirse, en primer lugar, en el currículo de formación docente. En otras palabras, tiene que haber una sintonía entre lo que (y cómo) aprenden los profesores, y lo que (y cómo) se supone que deben enseñar en las escuelas.

CONOCIMIENTOS GENERALES Y ESPECIALIZADOS

Es preciso superar la dicotomía clásica entre conocimientos generales (materia) y especializados (pedagógicos) en la formación docente. La administración escolar, los alumnos y los padres de familia esperan de los profesores que enseñen determinados contenidos estipulados en el programa escolar. Los propios docentes tienden a percibir su autoconfianza como docentes en estrecha relación con el dominio de las materias que enseñan. Aunque es imprescindible atender las necesidades percibidas por el profesorado, es igualmente importante proporcionarle un “capital cultural” que vaya más allá del currículo escolar y las asignaturas individualmente (Cox, 1989), y fortalecer su competencia pedagógica como elemento de su autoconfianza.

ASPECTOS COGNOSCITIVOS, PERO TAMBIEN ACTITUDINALES Y EMOCIONALES

Se reconoce cada vez más que el currículo de formación docente debería centrarse no sólo en los aspectos cognoscitivos sino también — lo que es muy importante — en las actitudes y las emociones. Tanto en la formación inicial como en la que se imparte en el empleo, es fundamental trabajar con los docentes en lo que suele dejarse librado al “currículo oculto” tanto en el currículo de formación docente como en el currículo escolar: los valores y las actitudes, los prejuicios y los estereotipos.

UNA OFERTA DIFERENCIADA PARA NECESIDADES DIFERENCIADAS

No todos los profesores tienen las mismas necesidades de aprendizaje: éstas varían en función de sus conocimientos y sus antecedentes académicos, y dentro de cada contexto.

PRIORIZAR LAS DEBILIDADES EN LA PROPIA EDUCACION BASICA DEL PROFESORADO

A medida que avanza la reforma del sistema escolar, la formación docente debe seguir cumpliendo su función remedial, colmando las insuficiencias críticas dejadas por dicho sistema en la educación básica del propio personal docente. Entre ellas,

las competencias lingüísticas de los profesores (expresión oral, lectura comprensiva, escritura autónoma y creativa) son esenciales no sólo para su desempeño profesional sino para su autoconfianza y su formación permanente. Esas competencias deben incluir una comprensión básica de asuntos relacionados con el lenguaje que afectan a la enseñanza y el aprendizaje en el entorno escolar, en especial en contextos bilingües o multilingües, los cuales constituyen la norma más que la excepción en los países en desarrollo.

FIJAR PRIORIDADES EN CIERTAS ESFERAS CRÍTICAS DEL DESEMPEÑO ESCOLAR

En la formación del profesorado, tanto inicial como en el empleo, habría que fijar prioridades (e incluso organizar dicha formación en torno a ellas) en relación con los puntos que resultan problemáticos en la práctica docente. Algunos de éstos son: la enseñanza de la lectura y la escritura; la repetición, sus factores y sus consecuencias; el tiempo de instrucción; los sistemas multigrado y las llamadas “dificultades de aprendizaje” (a menudo, en verdad, “dificultades de enseñanza”). La propia distinción entre enseñanza y aprendizaje no es clara en el sistema escolar ni en el campo educativo en general.

NO DAR NADA POR DESCONTADO

Generalmente se han exigido al profesorado competencias que se consideran obvias y que, por esa razón, no se incluyen (o se incluyen solamente de manera formal) en su formación, sea inicial o en servicio. Entre esas competencias figuran la capacidad de innovación, el trabajo participativo y colectivo, el diseño y administración de las tareas para casa, la adaptación del currículo, la elaboración de pruebas, los criterios y los procedimientos de evaluación y promoción, el fomento de la participación de los padres y la comunidad en la escuela; el juego y el desarrollo de las actividades llamadas “extraescolares”.

Notas

1. Muchas de las ideas expresadas en este artículo se han expuesto en tres documentos de referencia más largos: *¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*, 1993; *¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial*, 1996c; y *Teacher education: from rhetoric to action* [Formación del personal docente: de la retórica a la acción], 1996b. (Véase la lista de referencias.)
2. En el término *formación docente* incluimos la educación (“comunicación organizada y continuada encaminada a suscitar aprendizaje” en sentido amplio) y la capacitación (“educación destinada principalmente a adquirir aptitudes”) (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE, en UNESCO, 1991, págs. 17-18), así como la formación antes del empleo (inicial) y en el empleo (permanente) del profesorado. En este documento nos referimos específicamente a los maestros de la escuela

primaria. Establecemos una distinción entre *educación básica* y *educación primaria*, siguiendo el concepto de educación básica definido en la Iniciativa de “Educación para Todos” (Jomtien, Tailandia, 1990): una educación que comienza con el nacimiento y se define por su capacidad para atender las “necesidades de aprendizaje básicas” de niños, jóvenes y adultos, y no por una cantidad determinada de años de instrucción, y que involucra no sólo al sistema escolar sino también a la familia, los medios de comunicación y todas las demás fuentes de aprendizaje.

3. En un estudio piloto efectuado por el UNICEF y la UNESCO en 1994 sobre la situación de las escuelas primarias en 14 de los países menos adelantados se comprobó: una elevada inestabilidad del personal docente; países en los que 60 % de los maestros sólo han recibido educación primaria y en los que entre 20 % y 30 % no han recibido formación para la docencia; la mayoría de los maestros enseñan durante cinco a seis horas por día escolar; en ningún país todas las aulas están equipadas con una silla y una mesa para el maestro; en ningún país cada aula tiene una pizarra utilizable; en el primer grado, el número medio de alumnos por clase es de 25 a 112 alumnos, mientras que en cinco países el promedio es de 60 a 70 alumnos por clase, y en un país hay más de 100 estudiantes por clase (Schleicher *et al.*, 1995).
4. Sobre la base de una serie de estudios, se ha concluido que los siguientes factores tienen repercusiones en los resultados de los alumnos: 1. bibliotecas; 2. tiempo de instrucción; 3. tareas para el hogar; 4. textos escolares; 5. conocimientos de los docentes; 6. experiencia de los docentes; 7. laboratorios; 8. salarios de los docentes; y 9. número de alumnos por clase (Lockheed y Verspoor, 1991; Banco Mundial, 1995).
5. Mientras que la disponibilidad de un único libro para cada estudiante se asocia con un aprendizaje rutinario y pasivo (característico de los sistemas escolares de los países en desarrollo), el acceso de cada estudiante a cuarenta libros o más (por ejemplo, en los Estados Unidos de América) se asocia con hábitos de estudio más autónomos y espontáneos (Farrell y Heyneman, 1989).
6. Se pueden tomar como ejemplos recientes dos importantes proyectos de educación primaria en México y la India. En el marco de PARE, un programa compensatorio iniciado en 1991 por el Ministerio de Educación mexicano con el apoyo del Banco Mundial, y que abarca los cuatro Estados más pobres del país, se distribuyeron materiales y medios auxiliares de enseñanza (entre los más importantes figuran cuadernos, lápices, hojas de papel, pizarras, diccionarios, mapas, globos terráqueos, instrumentos musicales, carteles, rompecabezas, juegos y textos escolares). En una evaluación cualitativa del programa efectuada en 1994 en escuelas indígenas se concluyó que “pese a la variedad de materiales de los que disponen actualmente, pocos maestros los utilizan en la enseñanza” (Ezpeleta y Weiss, 1994). Suscita un comentario similar la *Operación Pizarra* comenzada en 1986 como política innovadora en el Estado de Gujarat, en la India. Se distribuyeron diversos materiales esenciales a todas las escuelas, incluidos una carpeta de ciencias y matemáticas, un juego de herramientas, 45 carteles, mapas, libros para niños, pelotas y una pizarra. Un estudio realizado en 1995 reveló que, después de varios meses, “se encontraron muchos materiales en cajas cuidadosamente apiladas en un rincón de la sala” (Dyer, 1996, pág. 10).
7. Hallak (1990, pág. 121) define la *educación* “centrada en lo cognoscitivo y lo afectivo” mientras que la *capacitación* “se centra en la adquisición de aptitudes”. Obviamente, la formación del personal docente debe abarcar ambos elementos.
8. Éste es el objetivo del proyecto conjunto UNICEF/UNESCO de innovaciones

“Educación para todos: Manos a la obra”, iniciado por ambas organizaciones en 1992. El proyecto promueve la innovación en la educación básica mediante la difusión de ejemplos de cambio educativo en distintas esferas a través de diversos recursos: folletos, vídeos, talleres y una nueva colección de portafolios temáticos.

Referencias

- Arancibia, V. 1988. Didáctica de la educación primaria. En: Muñoz Izquierdo, C. (comp.). *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*. México, CEE-REDUC.
- Avalos, B.; Haddad, W. 1981. *A review of teacher effectiveness research in Africa, India, Latin America, Middle East, Malaysia, Philippines and Thailand: synthesis of results* [Análisis de las investigaciones sobre la eficacia del personal docente en África, América Latina, Filipinas, India, Medio Oriente, Malasia y Tailandia: una síntesis de los resultados]. Ottawa, IDRC.
- Avalos, B. 1991. *Approaches to teacher education: initial teacher training* [Enfoques en torno a la formación docente: la formación inicial]. Londres, Secretaría del Commonwealth.
- Banco Mundial. 1995. *Priorities and strategies for education: a World Bank review* [Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial]. Washington, DC.
- Carnoy, M; De Moura Castro, C. 1996. *Improving education in Latin America: where to now?* [Mejorar la educación en América Latina: ¿hacia dónde encaminarse?]. Washington DC, Stanford University-IDB.
- Coldevin, G.; Naidu, S. 1989. In-service education at a distance: trends in Third World development [La formación en el empleo a distancia: tendencias en el desarrollo del Tercer Mundo]. *Open learning* (Harlow, Reino Unido), vol. 4, n° 1, págs 9-15.
- Coraggio, J.L. 1994. Human capital: the World Bank's approach to education in Latin America [El capital humano: el planteamiento del Banco Mundial respecto de la educación en América Latina]. En: Cavanach, J. (comp.). *Beyond Bretton Woods*. Washington, DC, IPS/TNI.
- . 1995. *Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿Sentido oculto o problemas de concepción?* São Paulo, Ação Educativa.
- Cox, C. 1989. La formación del profesorado: saber e instituciones. En: García-Huidobro, J.E. (comp.). *Escuela, calidad e igualdad: Los desafíos para educar en democracia*. Santiago, CIDE.
- Dyer, C. 1996. Primary teachers and policy innovation in India [Los maestros de la enseñanza primaria y las políticas innovadoras en la India]. *DPEP calling* (Nueva Delhi), n° 15.
- Ezpeleta, J.; Furlán, A. (comps.) 1992. *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago, UNESCO-OREALC.
- Ezpeleta, J.; Weiss, E. (comps.). 1994. *Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE). Evaluación cualitativa de impacto, informe final*. México, DIE.
- Farrell, J.P.; Heyneman, S.P. (comps.) 1989. *Textbooks in the developing world: economic and educational choices* [Los textos escolares en el mundo en desarrollo: opciones económicas y educativas]. Washington, DC, Economic Development Institute of the World Bank.

- Filp, J.; Cardemil, C.; Valdivieso, C. 1984. *Profesoras y profesores efectivos en Chile*. Santiago, CIDE.
- Gallén, V.; Bold, J. 1989. *Saskatchewan teachers' federation study on teaching* [Estudio de la Federación de Docentes de Saskatchewan sobre la enseñanza]. Saskatoon, Saskatchewan Teachers' Federation.
- Gimeno Sacristán, J. 1992. Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores. En: Ezpeleta, J.; Furlán, A. (comps.), *op. cit.*
- Hallak, J. 1990. *Investing in the future: setting educational priorities in the developing world* [Invertir para el futuro: fijar las prioridades de la educación en el mundo en desarrollo]. París, IPE-UNESCO.
- Heneveld, W.; Craig, H. 1995. Effective schools: determining which factors have the greatest impact [Escuelas efectivas: determinando los factores que tienen mayores repercusiones]. *DAE newsletter* (París), vol. 7, n° 3, julio-septiembre.
- Heyneman, S.P. 1995. Economía de la educación: desilusiones y esperanzas. *Perspectivas* (París), vol. xxv, n° 4.
- IBE-UNICEF. 1996. *Primary school repetition: a global perspective* [La repetición escolar en la enseñanza primaria: una perspectiva global]. Ginebra. 32 págs.
- Klees, S.J. 1994. The economics of educational technology [La economía de la tecnología educativa]. En: Husén, T.; Postlethwaite, T.N. (comps.) *The international encyclopaedia of education*. 2ª ed. Oxford, Pergamon.
- Lockheed, M.; Verspoor, A. 1991. *Improving primary education in developing countries* [Mejorar la enseñanza primaria en los países en desarrollo]. Washington, DC, Oxford University Press. (Publicación del Banco Mundial.)
- Nielsen, H.D.; Tatto, M.T. 1991. *The cost-effectiveness of distance education for teacher training* [La relación costo-eficacia de la enseñanza a distancia para la capacitación del personal docente]. Cambridge, Massachusetts. (Bridges Research Report Series, n° 9.)
- Perraton, H. 1985. *Alternative routes to formal education: distance teaching for school equivalency* [Vías alternativas para la educación formal: la enseñanza a distancia como equivalencia de la escuela]. Londres/Baltimore, Johns Hopkins University Press. (Publicación de investigación del Banco Mundial.)
- Reimers, F. 1992. Knowing the limits of what we know [Conocer los límites de lo que sabemos]. *The forum* (Cambridge), vol. 2, n° 1.
- Samoff, J. 1995. *Which priorities and strategies for education?* [¿Qué prioridades y estrategias para la educación?]. (Ponencia presentada en la Conferencia Internacional de Oxford sobre Educación y Desarrollo, Oxford.)
- Schiefelbein, E., et al. 1994. Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina. *Boletín del Proyecto Principal en América Latina y el Caribe* (UNESCO-OREALC, Santiago), n° 34,
- Schleicher, A.; Siniscalco, M.T.; Postlethwaite, T.N. 1995. *The conditions of primary schools: a pilot study in the least developed countries* [La situación de las escuelas primarias: estudio piloto en los países menos adelantados]. París. (Informe para la UNESCO y el UNICEF.) (mimeo.)
- Torres, R.M. 1993. ¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares. En: *Necesidades básicas de aprendizaje: estrategias de acción*. UNESCO-OREALC/IDRC, Santiago.
- . 1996a. *De críticos a constructores: educación popular, escuela y 'Educación para Todos'*. São Paulo, Cortez Editora.

- . 1996b. Teacher education: from rhetoric to action in UNESCO-ACEID/UNICEF [Formación docente: de la retórica a la acción en UNESCO-ACEID/UNICEF]. *Partnerships in teacher development for a new Asia*. Bangkok, UNESCO.
- . 1996c. Improving basic education? World Bank strategies [¿Mejora de la educación básica?: Las estrategias del Banco Mundial]. En: Stromquist, N. (comp.). *Politics of educational innovations in developing nations: an analysis of knowledge and power* [Políticas de innovación educativa en las naciones en desarrollo: un análisis del saber y el poder]. Nueva York, Garland Publishing.
- UNESCO. 1991. *Informe mundial sobre la educación*. París.
- . 1996. *La educación encierra un tesoro*. París. (Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.)
- UNESCO-EFA Forum Secretariat. 1996. *Education for all: achieving the goal*. París. (Documento de trabajo, Reunión de Mitad del Decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, Ammán, Jordania, junio de 1996.)
- UNICEF. 1993. *Reaching the unreached: non-formal approaches and universal primary education* [Llegar a los excluidos: enfoques no formales y educación primaria universal]. Nueva York, Education Cluster.
- UNICEF-ROSA. 1996. *The SAFDED workshop on distance education initiatives in teacher education in South Asia with focus on primary and secondary levels* [Taller de SAFDED sobre iniciativas de enseñanza a distancia para la capacitación del personal docente en Asia meridional, centradas en la educación primaria y secundaria]. Katmandú. (ROSA report, n° 8.)
- UNICEF/UNESCO. 1996. *The learning of those who teach* [El aprendizaje de los que enseñan]. Nueva York/París.
- Vera, R. 1985. Talleres de educadores: una línea de perfeccionamiento docente. *Dialogando* (Santiago), n° 10.

¿DONDE ESTAN LOS SESENTA MILLONES DE DOCENTES?

LA VOZ AUSENTE EN LAS REFORMAS DE LA EDUCACION EN EL MUNDO

Eleonora Villegas-Reimers y Fernando Reimers

Introducción

Una oleada de reformas de la educación se ha propagado por el mundo. En todos los planos, municipal, provincial, regional y estatal, se espera de las escuelas algo más y algo nuevo. Las organizaciones internacionales como la UNESCO, el UNICEF, el Banco Mundial y los bancos regionales piden que se redoblen los esfuerzos para apoyar esas reformas. La mundialización, la búsqueda de nuevas fuentes de competitividad y los objetivos de democracia, paz y tolerancia han acrecentado las expectativas del público con respecto a las escuelas y los sistemas educativos.

Resulta sorprendente que en estos llamamientos a la reforma y en las alternativas propuestas para cambiar las escuelas se preste tan escasa atención a la función

Eleonora Villegas-Reimers (Venezuela)

Es profesora adjunta en el Wheelock College, una escuela normal de los Estados Unidos. Ha colaborado con varias organizaciones internacionales como consultora sobre cuestiones de formación de docentes. Además de formar a profesores en los Estados Unidos, ha dirigido programas de formación de docentes en ejercicio en México, Paraguay y Venezuela y ha visitado escuelas primarias de América Central, América del Sur, Jamaica, Egipto y Pakistán.

Fernando Reimers (Venezuela)

Miembro del cuerpo docente del Harvard Institute for International Development. Ha realizado investigaciones sobre enseñanza escolar en Egipto, El Salvador, Honduras, Jordania, Pakistán y el Paraguay y ha prestado asesoramiento sobre políticas de reforma de la educación a los gobiernos de estos y otros países de América Latina. En la actualidad, está dirigiendo un proyecto en apoyo de la reforma de la educación nacional en el Paraguay. Correo electrónico: freimers@hiid.harvard.edu.

de los docentes. En algunas de las propuestas de cambio se preconizan innovaciones “a prueba de profesores”, que pueden impulsar el cambio a pesar del personal docente. En otros casos, los docentes están ausentes del discurso sobre el cambio. En otros más, su función no ocupa un lugar central en las propuestas de cambio. Por ejemplo, en el último análisis del sector de la educación del Banco Mundial (Banco Mundial, 1995a), se proponen seis alternativas principales para reformar los sistemas educativos, pero ninguna de ellas tiene en cuenta a los docentes, su selección, formación, supervisión o participación en las reformas. Si bien en el informe se dedican tres párrafos a la formación y selección de los docentes como medio de mejorar la calidad, no se asigna a esta opción un lugar crucial entre las reformas propuestas.

El hecho de no tener en cuenta a los docentes, su selección y formación, es importante porque constituye la base de las políticas que refuerzan las reformas de la educación que no prestan atención al personal docente. Las escuelas normales siguen careciendo de fondos, cuentan con un personal insuficientemente preparado y ofrecen sueldos bajos y escasos incentivos de carrera, atrayendo así candidatos mediocres a la profesión. Al excluir al personal docente del centro del debate, las reformas de la educación desembocan en sistemas educativos con profesores cada vez menos competentes, dando razón a quienes sostienen que los esfuerzos para mejorar la educación deben prescindir de ellos.

El hecho de que los análisis serios de la reforma en los sistemas educativos hayan pasado por alto la función y el potencial de sesenta millones de docentes¹ no sólo denota ingenuidad política y administrativa (a fin de cuentas, ¿quién va a poner en práctica las reformas?), sino que además demuestra un mal conocimiento de los factores que influyen en las oportunidades educacionales en las escuelas.

Una posible explicación de este descuido es que muchos análisis de las políticas educacionales no se basan en investigaciones adecuadas. Durante los últimos veinte años, la investigación sobre los factores determinantes del rendimiento de los alumnos ha tratado de distinguir las influencias relativas de los distintos factores y procesos escolares. Los resúmenes de estos estudios han intentado establecer cuáles son las “mejores” variables predictivas. Un examen reciente de los estudios sobre los factores determinantes del rendimiento, por ejemplo, indica que las bibliotecas escolares, el tiempo de enseñanza, los deberes en casa y los libros de texto son variables predictivas pertinentes del aprendizaje de los alumnos en por lo menos el 75% de los estudios, mientras que los conocimientos y la experiencia de los profesores sólo son variables predictivas significativas en el 60% y el 50% de los casos (Fuller y Clarke, 1994). Otro examen de estudios análogo realizado en América Latina llega a la conclusión de que los años de escolarización, los conocimientos de las asignaturas y la experiencia de los profesores no están relacionados con el rendimiento del alumno en aproximadamente el 50% de los casos y que la formación del personal docente en ejercicio nunca lo está (Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1993).

Llegar a la conclusión de que algunas características del personal docente, como su preparación, sus conocimientos o experiencia pueden ignorarse en los proyectos de reforma de los sistemas educativos porque en algunos estudios — incluso

en cerca de la mitad de ellos — no parecen guardar relación con el rendimiento de los alumnos, es una generalización injustificada. Hay preguntas más importantes que la de saber en cuántos estudios es determinante la influencia de los profesores, como por ejemplo: ¿en qué circunstancias tienen importancia las políticas relacionadas con los profesores? y ¿cómo cambiar las prácticas de los profesores para multiplicar las posibilidades de mejorar el aprendizaje? A menos que algún día la educación se reestructure de tal modo que pueda prescindir de los profesores, la pregunta pertinente no es saber si los profesores son un factor importante para la reforma, sino más bien (dado lo mucho que importan obviamente) *cómo optimizar su influencia*.

Estos resultados provienen, en parte, de la escasa variabilidad de esos factores — formación y experiencia — en un solo sistema educativo². Una explicación de que la preparación de los profesores no tenga prácticamente ningún efecto en muchos estudios es que la mayoría de los profesores ya están formados y que no hay variaciones importantes en la calidad de la formación en un solo país. Además, la mayor parte de esos estudios han examinado una serie muy limitada de resultados del aprendizaje y se han centrado en el rendimiento de unos cuantos sujetos midiéndolo mediante pruebas que privilegian el dominio del contenido. Por consiguiente, si se interpretan bien los resultados, éstos significan que las alternativas existentes de formación de los docentes no tienen repercusiones³, y no que dicha formación puede descartarse como alternativa. Otra de las dificultades para evaluar la contribución relativa de los conocimientos temáticos de los docentes, los conocimientos generales, las aptitudes especiales (verbales o matemáticas) o los conocimientos pedagógicos, es que estos factores se confunden en la mayoría de los análisis y no es fácil distinguir el impacto de cada uno de ellos. Otra explicación posible de los resultados desiguales que se han obtenido acerca de las repercusiones de las aptitudes y la formación de los docentes en el aprendizaje de los alumnos, es que varios factores se interponen en esa relación: la formación puede influir en el comportamiento de los profesores, pero otros factores se interponen en la influencia del comportamiento de los profesores sobre el aprendizaje de los alumnos e influyen al mismo tiempo en el comportamiento de profesores y alumnos.

El hecho de que algunos estudios recientes sobre la reforma de la educación hayan pasado por alto a los profesores puede obedecer también a la oposición entre “aprendizaje” y “enseñanza” que se establece en muchas reformas de la educación. Si bien consideramos que es importante destacar las posibilidades de mejorar el aprendizaje de los alumnos en los proyectos de reforma de los sistemas educativos, opinamos que esto se relaciona necesariamente con las demandas con respecto a los comportamientos de los profesores y con la manera en que éstos asumen sus funciones en todos los sistemas en que los profesores están presentes⁴. Resulta difícil explicar por qué las reformas que intentan cambiar las condiciones de trabajo en las escuelas no se interesan en el modo de ayudar a los profesores a cambiar la manera en que dan sentido a esas reformas, a cambiar sus actitudes y comportamientos y a conciliar todo esto con los conocimientos y experiencias previos. Observaremos tan sólo que hace mucho tiempo que los defensores de

las reformas no han estado en estrecho contacto con profesores y alumnos.

Sostenemos que los proyectos de reforma en curso o futuros en el mundo están condenados a fracasar, a menos que tengan en cuenta a los sesenta millones de docentes que ponen en práctica diariamente los sistemas educativos reformados o no reformados. En este artículo, examinaremos quiénes son los docentes y algunos de los problemas a los que se enfrentan. Propondremos, además, una serie de sugerencias destinadas a estimular el diálogo que consideramos necesario acerca del modo en que las reformas se pueden aplicar en colaboración con los profesores y no en contra de ellos. Las limitaciones de un trabajo como éste que intenta tratar un asunto a escala mundial son evidentes. La bases empíricas de nuestras conclusiones proceden de investigaciones sobre las escuelas realizadas en algunos países de tres continentes; sólo citaremos aquí, cuando proceda, materiales fragmentarios de dichas investigaciones. Analizamos también indicadores internacionales para todos los países, en particular los países en desarrollo. Por último, hemos analizado varios informes que figuran en las referencias bibliográficas. Puesto que nuestro objetivo es estimular un diálogo en determinados contextos aplicando una pedagogía consistente en plantear problemas e interrogantes y no en aportar respuestas, los problemas expuestos en este documento pueden considerarse como un conjunto de hipótesis de trabajo que habrán de validarse en determinados contextos. Esto significa que algunas cuestiones tendrán más relevancia en algunos contextos que en otros.

¿Quiénes son los docentes?⁵

¿DONDE SE ENCUENTRAN?

La mayoría de los sesenta millones de docentes del mundo enseñan en los niveles primario (47%) y secundario (35%). Un 10% enseña en el nivel preprimario y otro 10% en el nivel de enseñanza superior.

Seis de cada diez docentes viven en un país en desarrollo, la mitad en Asia Oriental y uno de cada tres en China. Aproximadamente uno de cada diez profesores del mundo enseña en América Latina y el Caribe y otro de cada diez en Asia Meridional. Uno de cada veinte profesores enseña en el África subsahariana.

Conforme aumenta la población de niños en edad escolar, se necesitarán cada año más docentes, aunque sólo sea para mantener las actuales tasas de matrícula en el mundo. El aumento tendrá que ser superior si se quieren incrementar los niveles de escolarización y si se mantienen las tasas de matrícula y las tecnologías pedagógicas actuales. En 1985 se estimaba que, para el año 2000, se necesitarían más de ocho millones de docentes suplementarios en los países en desarrollo para alcanzar el objetivo de la enseñanza primaria universal (Lockheed y Verspoor, 1991).

DISTINCION POR SEXOS

Como se indica en el Cuadro 1, en promedio cuatro de cada diez docentes son mujeres en el nivel primario y uno de cada tres en el nivel secundario. La participación de

las mujeres en la profesión docente aumenta lentamente con el tiempo y es mayor en América y Oceanía, menor en África y Asia.

CUADRO 1. Medias regionales de porcentajes de mujeres docentes

| Región | Primer nivel | | Segundo nivel | |
|-------------------|--------------|------|---------------|------|
| | 1980 | 1990 | 1980 | 1990 |
| Mundo | 37% | 39% | 26% | 28% |
| África | 28% | 31% | 19% | 20% |
| América del Norte | 47% | 48% | 32% | 34% |
| América del Sur | 54% | 55% | 38% | 37% |
| Asia | 29% | 34% | 24% | 27% |
| Europa | 42% | 44% | 28% | 31% |
| Oceanía | 58% | 63% | 43% | 43% |

Nota: Estas medias se han obtenido utilizando la definición de grupos regionales de la UNESCO y los datos nacionales que figuran en la obra de referencia de la UNESCO (1993). Las medias no se han ponderado por número de profesores por país, por lo que la unidad de análisis es el país.

PREPARACION PROFESIONAL

El porcentaje de docentes capacitados y la manera en que se los forma varían considerablemente en el mundo. En casi la mitad de los 63 países estudiados en todas las regiones del mundo, casi todos los docentes habían recibido una formación. Hay proporcionalmente más países en África con docentes menos formados. En Europa, la mayoría de los países indican que al menos el 80% de los docentes han recibido algún tipo de preparación profesional.

A pesar de la recomendación de la OIT y de la UNESCO de 1996 sobre la condición del personal docente en que se pide una enseñanza secundaria completa y una preparación pedagógica adecuada para los que se incorporan a la profesión, la formación misma varía considerablemente a través del mundo. En algunos países, como Pakistán, se imparte a los egresados de los nueve años de educación básica un curso de nueve meses de duración (PTC) que les permite ser maestros de escuela primaria. En otros países, como Egipto, los profesores deben haber cursado la enseñanza secundaria. En países como Chile o Líbano, un maestro de primaria ha cursa-

do estudios superiores. Además, los conocimientos generales adquiridos antes del ejercicio de la profesión docente varían considerablemente en el mundo, según el número de años de educación general que se requieran para que una persona pueda recibir formación docente. Muchos profesores en el mundo no han completado o bien la enseñanza secundaria, o bien un curso de formación pedagógica. En algunos países, un gran porcentaje de docentes no han terminado la enseñanza secundaria (el 49% en Burundi, el 37% en Togo, el 60% en Uganda, el 60% en Afganistán).

Como se analizará con más detalle más adelante, varía también la parte de formación centrada en el conocimiento de las materias y la parte centrada en la adquisición de aptitudes pedagógicas. Un problema común de los programas de preparación de profesores es su falta de compatibilidad con una práctica supervisada y extensiva en la que se puedan integrar nuevos conocimientos pedagógicos.

CARGA DOCENTE

Al nivel mundial, en promedio, los docentes tienen a su cargo unos 24 alumnos en el primer nivel y 15 alumnos en el segundo nivel. Como se indica en el Cuadro 2, estas cargas han disminuido ligeramente desde 1980. Estos promedios mundiales, sin embargo, encubren variaciones muy amplias entre regiones, dentro de ellas y en el interior de cada país. En el nivel primario, el número más alto de alumnos por docente se encuentra en África y el más bajo en Europa. En África, el número de alumnos por docente en la enseñanza primaria va de máximas de 90 en la República Centroafricana, 67 en Burundi y 64 en Malawi, a mínimas de 21 en Mauricio y 25 en Guinea Bissau. En el interior de un país hay una gran disparidad entre las escuelas primarias atestadas en las zonas urbanas periféricas y las de las zonas rurales aisladas, y entre los primeros grados con exceso de alumnos y los grados superiores con menos alumnos. Hemos comparado algunos de los países en los que las proporciones docente-alumnos se acercan al promedio mundial de 24 con nuestra experiencia directa basada en investigaciones sobre las escuelas y nuestros recuerdos de aulas repletas hasta el techo. En nuestras muestras de escuelas, las aulas tenían muchos más alumnos que el promedio en países como Egipto, Jordania y el Paraguay. En algunas de ellas, había más de 40 alumnos y en algunos casos era común que hubiera más de 50 o 60 alumnos por docente.

Los datos correspondientes al nivel secundario arrojan unas proporciones docente-alumnos más bajas, como cabía prever en sistemas en que este nivel se está expandiendo todavía. Sin embargo, hay que interpretar estas estimaciones de modo distinto a las del nivel primario, ya que suele haber un cambio entre el docente único por grado en el primer nivel y la multiplicidad de profesores por grado en el segundo. Es frecuente que los profesores de secundaria enseñen en varias escuelas. Por consiguiente, el promedio de alumnos por docente es una indicación imperfecta de la carga docente, ya que un profesor pasa mucho menos tiempo con cada grupo de alumnos que un docente del primer nivel.

CUADRO 2. Promedios regionales de proporciones alumnos-docente

| Región | Primer nivel | | Segundo nivel | |
|-------------------|--------------|------|---------------|------|
| | 1980 | 1990 | 1980 | 1990 |
| Mundo | 25 | 24 | 16 | 15 |
| África | 38 | 37 | 21 | 19 |
| América del Norte | 24 | 22 | 17 | 16 |
| América del Sur | 24 | 22 | 13 | 13 |
| Asia | 23 | 21 | 15 | 27 |
| Europa | 12 | 11 | 9 | 8 |
| Oceanía | 25 | 26 | 19 | 17 |

Nota: Estas medias se han obtenido utilizando la definición de grupos regionales de la UNESCO y los datos nacionales que figuran en la obra de referencia de la UNESCO (1993). Las medias no se han ponderado por número de profesores por país, por lo que la unidad de análisis es el país.

Algunos de los problemas con que se enfrentan los profesores

TRATAR CON REFORMADORES BUROCRATICOS

Uno de los retos más importantes para la eficacia docente es el hecho de tratar con reformadores burocráticos que quieren aplicar reformas “a prueba de profesores” o ignoran las condiciones reales en las que los profesores han de trabajar. Es sorprendente la regularidad con que se pueden encontrar variantes de este problema básico en diferentes épocas y en países tan distantes como Pakistán, Venezuela y Paraguay, por ejemplo. En Pakistán, a principios del decenio de 1970, el Ministerio de Educación pasó varios años preparando una innovación para mejorar la calidad en las escuelas primarias. Los funcionarios del Ministerio elaboraron un conjunto de materiales didácticos compuesto de unos cien objetos, como por ejemplo vasos de precipitados, una bandera nacional, un ábaco y otros materiales. Se fabricaron y distribuyeron sesenta mil ejemplares de estos conjuntos, basados en una pedagogía consistente en suscitar la participación de los alumnos en grupos pequeños que debían aprender a partir de experiencias directas en vez de utilizar la pedagogía tradicional (basada en la memorización) que se había inculcado a los profesores de

Pakistán. En un estudio realizado en escuelas primarias de Pakistán por uno de nosotros, descubrimos que pocos profesores utilizaban este conjunto de materiales didácticos (aproximadamente uno de cada cinco). Los que declaraban utilizarlo afirmaban que recurrían a él siete veces en promedio durante el año escolar. Según los datos de este estudio, los conjuntos de materiales didácticos y su utilización no tuvieron ninguna influencia en el rendimiento de los alumnos en matemáticas y ciencias. No es sorprendente que estos materiales tuviesen efectos tan limitados cuando se sabe que sólo el 22% de los profesores habían recibido una formación sobre ellos y que la mayoría de los profesores y administradores no entendían cuál era su utilidad. Lo que debería resultar sorprendente es que los reformadores que idearon estos materiales didácticos tuvieran el desenfado de introducir una nueva técnica pedagógica sin tener en cuenta las necesidades, las ideas y las aptitudes de los profesores que supuestamente debían utilizarla (Warwick, Reimers y McGinn, 1992).

Otro ejemplo de cambio en que se ignoran las necesidades de formación de los docentes es la reforma educativa de 1980 en Venezuela. En este caso, se había promulgado una nueva ley sobre educación que prolongaba la educación básica de seis a nueve años. Por consiguiente, se prepararon nuevos programas de estudios destinados a desarrollar procesos cognoscitivos de nivel superior. Un decenio más tarde, se consideró que la reforma había sido un fracaso; en efecto, en un estudio internacional sobre rendimiento de la lectura en treinta países, los niños venezolanos de 14 años de edad obtenían unos de los resultados más bajos (Elley, 1992). ¿Cómo es posible que una reforma de la educación cuya finalidad era ayudar a los alumnos a pensar mejor acabara produciendo alumnos incapaces de leer? En un estudio realizado por uno de nosotros, se descubrió que la reforma había descuidado sobre todo la formación de los profesores. Los reformadores se habían contentado con promulgar una nueva ley, elaborar nuevos programas de estudios y libros de texto, pero no se habían ocupado en absoluto de las escuelas normales durante los seis años posteriores al inicio de la reforma (Villegas-Reimers, 1994).

En 1992, el gobierno de Paraguay decidió cambiar el programa de estudios de la enseñanza primaria. Una vez más, se concibieron nuevos programas más centrados en los procesos de desarrollo cognoscitivo. Se elaboraron nuevos libros de texto que reflejaban esos programas. Esta vez, junto con los libros de texto, los docentes recibieron una formación. Las sesiones de formación se organizaron del modo siguiente: cientos de docentes del mismo grado que trabajaban en escuelas cercanas fueron convocados para una orientación de nueve días, durante la cual se presentó el nuevo programa de estudios y se entregaron los libros de texto. Acto seguido, los profesores volvieron a sus respectivas escuelas. Como la formación se organizó para un grado cada año — esto es, el primer grado en 1993, el segundo grado en 1994, etc. — cuando los profesores regresaron a la escuela no tenían a nadie con quien discutir el nuevo programa de estudios. En una serie de evaluaciones realizadas en 1995, cuando uno de nosotros estuvo trabajando como asesor en el Ministerio de Educación de Paraguay, descubrimos que los profesores rechazaban este tipo de formación. En su opinión, no los había motivado para que intentaran

enseñar de modo diferente y los había abandonado a sus propios recursos en una escuela en que nadie compartía su entusiasmo y sin nuevas posibilidades de seguir adquiriendo aptitudes. En cierto sentido, esta formación daba por sentado que los profesores carecían de historia, de conocimientos previos y que no formaban parte de un sistema en que las funciones se desempeñan en interacción con los colegas y directores.

LA PROFESION DOCENTE

La profesión docente es reputada por ofrecer escasas perspectivas de carrera, recibir sueldos bajos e inestables y estar en manos de burocracias ineficaces y de políticos locales prepotentes.

El rendimiento de los profesores en el mundo es el resultado no sólo de la formación que han recibido, sino también de los incentivos y las políticas de selección, contratación y ascenso de los docentes. ¿Quién se siente atraído por la profesión docente? ¿Cuáles son los incentivos que influyen en el rendimiento profesional? ¿Cómo vive y se jubila un profesor? Es importante advertir que las respuestas a estas preguntas, en un momento determinado en un sistema educativo, tienen repercusiones no sólo para los profesores en ejercicio, sino para los futuros profesores. En efecto, hay un desfase entre el momento en que se aplican las políticas que influyen en la contratación, los sueldos y el ascenso y el momento en que éstas suscitan en los futuros profesores el deseo de abrazar esa profesión. Se podrían obtener efectos modestos a corto plazo aumentando el sueldo de los profesores: simplemente se pagaría más al personal docente actual. Pero a largo plazo los sueldos bajos y decrecientes de los profesores tendrán como consecuencia una disminución de la calidad de los candidatos a la profesión.

Los sueldos de los profesores en el mundo varían considerablemente en relación con los sueldos medios o con el PNB *per cápita*. Una persona que acaba de ingresar en la profesión docente en las escuelas públicas de la ciudad de Boston puede ganar entre 23.000 y 27.000 dólares al año, o sea, poco más o menos el PNB *per cápita* de 24.740 dólares. En el Paraguay, un nuevo profesor de primaria recibirá unos 2.500 dólares al año, o sea un 60% más que el PNB *per cápita* (que asciende a 1.500 dólares). En los países de bajos ingresos del África subsahariana, los sueldos de los profesores oscilan entre dos y siete veces el PNB *per cápita*. En América Latina, los sueldos representan entre 1 y 6 veces el PNB *per cápita*⁶.

Otros factores que influyen en los sueldos de los profesores y, a su vez, en el rendimiento de estos últimos son su estabilidad a lo largo del tiempo y su pago efectivo. En algunos países, en particular en América Latina y el África subsahariana, los sueldos de los profesores disminuyeron en valores reales durante el decenio de 1980. Esto significa que los profesores tuvieron que encontrar fuentes alternativas de ingresos para llegar a fin de mes. A menudo, éstos no pudieron hacer otra cosa aun después de que aumentaran los sueldos. En el África Subsahariana, los sueldos de los maestros de primaria disminuyeron un 13% en promedio en valores reales y

en América Latina un 14% en promedio entre 1980 y 1987 (Longo, 1993). Los esfuerzos por recuperar estas pérdidas en algunos países en los años 1990 no han compensado lo perdido con la disminución de los ingresos. En Paraguay, por ejemplo, donde para fines del decenio de 1980 los sueldos de los profesores representaban la tercera parte de su valor real a principios del decenio, muchos profesores obtuvieron varios empleos. En 1996, el 95% de los maestros de primaria tenían dos puestos docentes, a pesar de los importantes aumentos en los sueldos en valores reales desde 1990, que superaban los niveles de principios de los años 1980. Esto significa que si bien los profesores ganan enseñando en un solo turno de escuela un 60% más que el PNB medio *per cápita*, sólo están dispuestos a dedicar cuatro horas diarias y cinco días a la semana a enseñar en ese turno, lo que impide aumentar la duración del año escolar (uno de los más cortos del mundo) o reservar tiempo para la formación docente fuera de las horas de trabajo.

Como los sueldos de los profesores suelen estar supeditados a las escalas de sueldos de los funcionarios públicos y como no se suelen conceder aumentos selectivos a los profesores sobre la base de las competencias o el rendimiento, los gobiernos son muy reacios a aumentarlos debido a las repercusiones que ello tendría en los gastos públicos totales.

La puntualidad en el pago del sueldo de los profesores es otro factor muy importante, ya que su ausencia menoscaba el valor real del sueldo de un profesor que a menudo contrae deudas con los comerciantes locales, con tasas de interés muy altas, subvencionando de hecho un sistema ineficaz de pagos aplicado por los ministerios de educación.

Al igual que los sueldos, las condiciones de trabajo varían considerablemente. La necesidad de recurrir a políticos locales para obtener y conservar un puesto docente es muy común en muchos países en desarrollo. Esto significa que los profesores tienen que dedicar buena parte de su tiempo a actividades ajenas a la docencia.

En la mayoría de los países, el ascenso profesional de los docentes sólo es posible dejando la enseñanza, pues la condición del docente no ofrece posibilidades en ese sentido. El ascenso suele deberse más a la antigüedad que a la formación o la evolución profesional.

Otro factor determinante para quien elige la profesión docente y la sigue ejerciendo es la tendencia, cada vez más acentuada, a la desvalorización del estatuto docente en la mayoría de los países del mundo. Las escasas gratificaciones profesionales y el poco prestigio que aporta la docencia contrastan con las tremendas exigencias del oficio, en particular para los profesores que trabajan con niños que reciben menos apoyo de su hogar y su comunidad.

La mayoría de los docentes trabajan en escuelas con pocos materiales didácticos, con escaso apoyo de las familias, directores e inspectores y en locales en malas condiciones. Muchos trabajan en escuelas tan pequeñas y aisladas unas de otras que la docencia se convierte en una actividad solitaria. En una serie de entrevistas con maestros rurales en Honduras, uno de los autores de este artículo recuerda a algunos de ellos que trabajaban en escuelas de una sola aula y que decían algo así:

“trabajar solamente con estos niños me está volviendo loco; a veces consigo ver a los padres, pero la única persona educada con quien puedo hablar por aquí es el inspector que viene una vez al año”.

La mayoría de los docentes carece del tiempo necesario para preparar las clases, reflexionar acerca de lo que hacen, recibir una formación en el empleo, leer y dedicarse a otras actividades que son fundamentales para aprender de la experiencia y mejorar la práctica.

El tiempo limitado de que disponen los profesores para la docencia se reduce aún más a causa de las múltiples actividades que tienen que ejercer para llegar a fin de mes, pero también debido a las numerosas exigencias administrativas que tienen que cumplir. Los ministerios de educación y los inspectores imponen a los docentes un gran número de tareas administrativas que les quitan tiempo para preparar las clases, enseñar y preparar a nuevos profesores o alumnos-docentes. En algunos países (Venezuela, por ejemplo), los docentes principiantes dedican cerca de la mitad del tiempo de las prácticas pedagógicas profesionales a aprender cómo rellenar los formularios exigidos por el Ministerio de Educación. Esto se debe a que se prevé que el profesor dedique mucho tiempo a cumplir ese tipo de tarea administrativa cuando ocupe un puesto docente permanente.

Además de los escasos incentivos y las tremendas exigencias a que se enfrentan los docentes, los primeros nombramientos no suelen ofrecer buenas perspectivas profesionales; por el contrario, constituyen una iniciación al oficio deficiente y desalentadora. El primer puesto que ocupa un docente, con escaso apoyo y asesoramiento, suele ser extraordinariamente difícil. En América Latina, por ejemplo, la mayoría de los profesores que carecen de los contactos políticos adecuados están condenados a enseñar en clases de primer grado en escuelas rurales o en escuelas con exceso de alumnos en zonas urbanas marginadas. Por consiguiente, estas poblaciones de alumnos, en cierto sentido las que más necesitan a los profesores, están constantemente en manos de docentes inexperimentados que aspiran a disfrutar cuanto antes de mejores condiciones.

Estos problemas influyen en la selección de candidatos, el tiempo que los docentes permanecen en la profesión y el escaso tiempo que los profesores en ejercicio pueden dedicar a las actividades de formación profesional. Además, afectan a las condiciones en que los profesores asesoran y forman a alumnos-docentes.

¿En qué medida los sueldos, los criterios de ingreso y ascenso y las condiciones de trabajo inducen a los candidatos a abrazar la profesión docente? En muchos países, la docencia es la solución de último recurso de los estudiantes que no logran acceder a otras profesiones en las universidades. A su vez, la baja calidad de los que ingresan en las escuelas normales impide que éstas eleven el nivel de capacitación.

En muchos casos, la escasez de docentes hace que las escuelas normales admitan a cualquier candidato que se presente, aunque su formación académica sea insuficiente. Un estudio realizado en Chile (Gysling, 1991) indica que las calificaciones medias del 80% de los estudiantes admitidos en el Instituto Pedagógico de Chile entre 1976 y 1990 eran más bajas que las de los estudiantes que ingresaban en otras carreras. En el Perú, la universidad tuvo que proponer una prueba de admisión

especial (y más fácil) para los candidatos a la carrera pedagógica, pues éstos no lograban obtener los resultados mínimos en la prueba de admisión general.

En resumen, por pagar mal a los profesores, no ofrecerles perspectivas de carrera y someter a principiantes y veteranos por igual a las presiones y exigencias de los políticos locales, muchos países han acabado por tener docentes que no son los mejores y más brillantes de cada generación. Por añadidura, las condiciones de trabajo en la enseñanza imponen a los docentes tremendas exigencias para las que están mal preparados y que, por lo tanto, merman su impresión de eficacia y su autoestima. Esto, a su vez, afecta al grado de motivación de los profesores, su deseo de continuar la formación en ejercicio, de participar en la formación de alumnos-docentes y de hacer frente a situaciones difíciles en su carrera docente y los incita, en última instancia, a abandonar la profesión.

LA DIFICULTAD DE APRENDER A SER DOCENTE

¿Qué ocurre con esos candidatos con formación deficiente que abrazan la profesión docente? La formación docente inicial adolece de siete defectos: en muchos casos esta formación perpetúa las desigualdades sociales que se reflejan en las escuelas; los docentes reciben una formación demasiado teórica y no suficientemente práctica; los programas son muy cortos; se imparten en instituciones aisladas de los sistemas educativos a cuyo servicio deberían estar; en situación de aislamiento profesional; con programas deficientes y docentes poco preparados.

Segregación en la formación

Persiste la segregación en la formación de profesores y profesoras, entre quienes enseñan a alumnos ricos y a pobres, entre quienes enseñan a niños de razas, culturas o religiones distintas.

En sistemas educativos con grandes desigualdades, éstas se reflejan y se reproducen en las escuelas normales. Por ejemplo, en Pakistán y en otros países que imponen la segregación en la formación de profesores y profesoras, la calidad inferior de la capacitación impartida a las profesoras de matemáticas perpetúa las desigualdades en las oportunidades educacionales para niños y niñas en las escuelas primarias.

En los sistemas educativos en que la línea divisoria entre escuelas públicas y privadas coincide con las divisiones de clases sociales, las escuelas privadas organizan a menudo sus propios sistemas de capacitación de docentes a fin de mejorar el nivel de los candidatos, lo que propicia el desdoblamiento del mercado laboral de los profesores entre las escuelas de niños ricos y las escuelas de niños económicamente desfavorecidos. El mismo desdoblamiento se observa en sistemas educativos cuyas desigualdades reflejan diferencias raciales, étnicas o religiosas.

La teoría contra la práctica

La preparación se basa sobre todo en la teoría y comprende muy poca o ninguna

práctica. En muchos países en desarrollo, los programas de formación de docentes destacan el aspecto teórico de la docencia y ofrecen a los estudiantes escasas oportunidades de practicar sus aptitudes pedagógicas antes de terminar sus estudios.

Las contadas oportunidades de practicar la docencia que se ofrecen suelen situarse al final del periodo de capacitación. Esto se debe a que se cree que la práctica es un complemento del proceso de preparación pedagógica, y no una parte esencial de él. Asimismo, se considera que la práctica es tan sólo una manera de ilustrar la teoría, y no un elemento fundamental de la formación profesional de los docentes y de la adquisición de determinadas aptitudes pedagógicas.

Otro problema es que los instructores y los establecimientos de formación tienden casi siempre a utilizar métodos de enseñanza tradicionales. En consecuencia, muchos alumnos-docentes declaran no tomar la iniciativa de introducir innovaciones en clase o de experimentar con nuevos métodos de enseñanza por temor a recibir una calificación más baja si contradicen las prácticas del instructor.

Muchos profesores-instructores tampoco son buenos modelos para los alumnos-docentes. Por ejemplo, en Paraguay no se selecciona a los profesores-instructores que enseñan en los establecimientos de formación por sus cualidades, sino por su disponibilidad con respecto a la ubicación de la escuela. A menudo, los profesores-instructores dejan las aulas mientras los alumnos-docentes imparten su clase. Estos instructores de docentes no están integrados en las actividades de las escuelas normales; no reciben ningún tipo de orientación ni de capacitación para convertirse en instructores; tampoco participan en las actividades de planificación de las escuelas normales.

Los estudiantes tienen muy pocas posibilidades de ver cómo los profesores ponen en práctica sus aptitudes pedagógicas con los niños. Por consiguiente, los nuevos docentes se basan en lo que vieron cuando eran niños, o en la manera en que enseñaban sus profesores en la escuela normal.

Programas cortos de formación de docentes

En la mayoría de los países, los programas de formación de docentes son mucho más cortos que los de otros campos profesionales. Se ha comprobado que ésta es una de las razones por las que los estudiantes escogen los estudios de pedagogía. Sin embargo, los programas cortos no ofrecen a los estudiantes muchas posibilidades de aprender todas las aptitudes y todos los conocimientos necesarios para convertirse en profesores eficaces. Esto, desde luego, constituye un dilema: por un lado, la demanda de un mayor número de profesores justifica que se atraiga a más y mejores candidatos y que se les garantice la terminación adecuada de un programa de estudios. Por otro lado, el hecho de ofrecer programas cortos para atraer a más candidatos puede significar que los estudiantes no dispongan del tiempo necesario para aprender todo lo que se requiere para convertirse en excelentes profesores.

Aislamiento educacional

Las escuelas normales suelen estar aisladas de los sistemas educativos en que los

egresados tendrán que enseñar. En muchos países, los planes y programas de formación de docentes no corresponden a lo que se espera que los profesores enseñen en la enseñanza primaria y secundaria. Así pues, no se prepara a los docentes para aplicar los planes y programas elaborados por los ministerios de educación.

La mayoría de los instructores de docentes tienen escaso contacto con las escuelas primarias y secundarias. Esta experiencia limitada influye negativamente en la eficacia de su práctica docente, ya que muchas veces sus lecturas y experiencias educacionales no guardan ninguna relación con las realidades a que se enfrentarán sus estudiantes en las escuelas al terminar sus estudios. Es bastante frecuente que las escuelas normales contraten a profesores entre sus propios egresados, carentes por completo de experiencia práctica. Se instala así un círculo vicioso de calidad decreciente en que los docentes son formados por personas capacitadas para ser profesores, pero que nunca lo fueron en la práctica, que a su vez fueron formadas por personas capacitadas, pero que... etc.

Un problema común al que se enfrentan los sistemas de formación de docentes en el mundo es que no preparan eficazmente a quienes tienen que trabajar con poblaciones desfavorecidas. Esto se puede deber a varias razones: una es que la formación impartida por la mayoría de las escuelas normales parece basarse en el supuesto de que los profesores enseñarán a poblaciones homogéneas de alumnos. Por consiguiente, no se preparará a los profesores para que respondan a las necesidades y características de grandes grupos de niños en sus respectivos países.

En América Latina, por ejemplo, los sistemas de formación de docentes tratan de modo insuficiente las necesidades especiales de los alumnos de las zonas rurales. Los docentes de las zonas rurales, que suelen ser los peor preparados, son sin embargo aquellos a quienes se pide más a menudo que trabajen en condiciones difíciles. Es en las zonas rurales donde hay una mayor concentración de profesores sin título (Schiefelbein y Tedesco, 1995).

A consecuencia del aislamiento de muchas escuelas normales con respecto a los sistemas educativos generales, muchas de ellas son incapaces de capacitar a los profesores para tratar importantes problemas que se plantean en esos países. En Pakistán, por ejemplo, país plurilingüe donde las escuelas de muchas comunidades reciben a niños que hablan distintas lenguas, no se enseñan a los profesores las metodologías de la enseñanza bilingüe ni los idiomas. Ocurre lo mismo en Paraguay, país cuya población habla mayoritariamente guaraní, que es un idioma oficial, pero donde las escuelas normales no imparten ninguna formación sobre enseñanza bilingüe⁷.

Aislamiento profesional

Las escuelas normales están aisladas unas de otras y de otros establecimientos de formación de profesionales en otros campos. Hay una falta de integración de "metas, esfuerzos y recursos entre escuelas normales y entre éstas y las instituciones públicas y privadas encargadas de la educación en cada país" (Castro, 1991, pág. 67).

Este "aislamiento" es una desventaja, ya que los mismos esfuerzos se reprodu-

cen en muchas de las instituciones, lo que impide elaborar estrategias y conocimientos nuevos. Según Castro (1991), los diferentes establecimientos que forman a los docentes en América Latina (que dependen del gobierno federal, el gobierno estatal, las universidades autónomas del gobierno o instituciones privadas) tienen distintos modos de concebir, comprender y elaborar currículos y programas de formación de docentes, a pesar de que la mayoría de ellos aplican exactamente las mismas directrices impartidas por los ministerios de educación. Como no se comunican entre ellos con regularidad, no coordinan sus esfuerzos.

Currículos descuidados

Los currículos de las escuelas normales son deficientes porque en muchas reformas de la educación se ha descuidado la formación de docentes. Los currículos propuestos en muchas escuelas normales son anticuados e irrelevantes. Algunos de los problemas son los siguientes:

- Los planes y programas, o bien excluyen deliberadamente, o bien no incluyen la enseñanza de métodos de trabajo y materias tales como: educación no formal, estrategias pedagógicas no convencionales, aulas abiertas, tecnología educacional, desarrollo comunitario, etc.
- Los planes y programas no incluyen ningún tipo de formación sobre cómo hacer frente a problemas como el abandono escolar, la repetición y la asistencia insuficiente.
- Los programas de formación de docentes no suelen evaluarse sistemáticamente para determinar si siguen siendo vigentes con respecto a las nuevas realidades en las escuelas y las aulas.
- Los planes y programas apenas inculcan en los nuevos profesores el interés y la capacidad de efectuar investigaciones educacionales, o de aprender más acerca de las innovaciones y la renovación pedagógica. No incluyen el estudio de los métodos necesarios para saber cómo adaptar los nuevos currículos a las distintas condiciones socioculturales del país.
- Los planes y programas no reflejan ningún interés por preparar a los profesores para trabajar en comunidades desfavorecidas o insisten poco en ello.
- Las distintas asignaturas se enseñan sin relación con su pedagogía.

Insuficiente preparación de los instructores de docentes

La insuficiente preparación de los profesores se debe en parte a lo limitado de la educación de los instructores de docentes. Por ejemplo, en Jamaica (Evans, 1989) en la facultad de educación y en las escuelas normales se exige a los instructores de docentes una licenciatura. Aunque algunos tienen títulos de maestría, esto no se les exige. Evans (1989) indica asimismo que ocurre lo mismo en las escuelas normales de Belice. En Paraguay, la mayoría de los instructores de docentes sólo tienen una licenciatura y pocos de ellos han terminado los estudios universitarios (Ovelar de Duarte *et al.*, 1995).

A pesar del número creciente de años que hacen falta para que los profesores reciban una preparación inicial, los instructores de docentes siguen siendo los mismos, con el mismo tipo de preparación (Silva, 1995). Se les ha impartido muy poca formación complementaria y constituyen la parte olvidada del sistema educativo de la mayoría de los países en cuanto a preparación. Sin embargo, desempeñan una función crucial en la aplicación de toda innovación en la preparación de los docentes.

MANTENERSE AL DÍA

Por deficiente que sea, la formación pedagógica inicial será la preparación más seria que la mayoría de los docentes reciba, ya que los problemas relativos a la preparación en el empleo exceden con mucho los de la formación inicial. Éstos son los seis problemas más comunes: la falta de un sistema integrado de formación que responda a las necesidades de los profesores en ejercicio; la mala calidad de los instructores; la mala calidad de los cursos; la ubicación de la formación; la orientación esencialmente teórica de la mayor parte de la formación; y la falta de materiales impresos para facilitar el autoaprendizaje o la coeducación entre profesores.

Responder a las necesidades de los profesores

Los cursos impartidos como parte de la formación en el empleo no responden a las necesidades de los profesores. La mayoría de los países carecen de un sistema integrado de formación de docentes en ejercicio. Los cursos se organizan más bien según la moda pasajera del momento y apenas tienen en cuenta las necesidades de los profesores en ejercicio. Cuando éstas se tienen en cuenta, rara vez se consulta directamente a los profesores. Quienes deciden lo que es necesario son más bien los inspectores de los docentes.

Como los cursos de formación en el empleo se organizan de manera poco sistemática y desordenada, los profesores adquieren una serie de experiencias de formación igualmente fragmentadas.

Insuficiente preparación de los instructores en el empleo

En la mayoría de los países, la calidad de los profesores encargados de los cursos y programas en el empleo es tan baja como la de los instructores que imparten la formación inicial. De hecho, muchos de los cursos y programas en el empleo son impartidos por los mismos instructores.

Mala calidad de la mayoría de los cursos en el empleo

Esto es probablemente lo que explica que en la mayoría de los estudios la formación en el empleo no parece ejercer ninguna influencia significativa en la práctica docente ni en la asimilación de conocimientos por parte de los alumnos.

Debido a lo limitado de la preparación de los instructores encargados de estos cursos, la escasa atención que la mayoría de los países han prestado a la capacitación de los profesores en ejercicio y la calidad de los establecimientos encargados de la organización o la supervisión de estos cursos, la calidad de estos últimos (contenido, métodos de enseñanza, actividades pedagógicas, etc.) es mala.

Dificultad de acceso a los cursos en el empleo

Muchos cursos en el empleo se imparten en lugares de difícil acceso para los profesores. Debido a restricciones presupuestarias, los cursos en el empleo se imparten en zonas muy alejadas de donde viven los profesores que más los necesitan. Como la mayoría de dichos cursos tienen lugar en ciudades, los profesores de las zonas rurales quedan excluidos de ellos de manera desproporcionada.

Cursos teóricos

Los cursos son teóricos y excluyen los aspectos prácticos. Al igual que los cursos de la formación inicial, los cursos en el empleo impartidos en muchos países se centran demasiado en teorías y rara vez tratan problemas concretos. Los profesores entrevistados en varios estudios indican que la formación en el empleo debe comprender más cursos prácticos (Castro, 1991; Subirats y Nogales, 1989).

Los cursos en el empleo se basan en unos criterios "clásicos" de la docencia, esto es, un experto que dicta conferencias a los educandos como si éstos carecieran de experiencias o conocimientos previos. La formación ofrece pocas veces la posibilidad de reflexionar en la práctica.

Falta de publicaciones profesionales

Los profesores disponen de muy pocos materiales profesionales de lectura. Además de los problemas antes enumerados en relación con los cursos para los profesores en ejercicio, éstos se encuentran con dificultades cuando tratan de mantenerse al día. Una de las principales es que los profesores disponen de muy pocas publicaciones profesionales y de muy poco tiempo para leerlas, circunstancia agravada por los bajos sueldos que reciben, el elevado costo de la vida y las exigencias de su trabajo.

Opciones e interrogantes que contribuyen a que los profesores ayuden a sus alumnos a aprender

En este artículo hemos utilizado un conjunto de cuatro elementos principales que determinan la medida en que los profesores pueden apoyar los esfuerzos de reforma de la educación: 1) tratar con reformadores burocráticos; 2) abrazar la profesión; 3) recibir formación docente en el empleo; y 4) mantenerse profesionalmente al día. Concluimos proponiendo opciones dentro de este marco para reflexionar sobre la función de los profesores en el cambio educacional.

CONSIDERAR A LOS PROFESORES COMO COLABORADORES

Nuestros modelos de sistemas educativos funcionan como profecías que provocan su propio cumplimiento. Si los responsables de la formulación de políticas, los administradores o los padres de alumnos consideran que los profesores no son importantes en las reformas de la educación, actuarán de tal modo que este punto de vista se reforzará. Se harán pocos esfuerzos por capacitar a los profesores, los incentivos para ingresar y permanecer en la profesión no atraerán a candidatos competentes y la impresión de eficacia de los profesores disminuirá. Finalmente, los profesores serán de tan mala calidad que corresponderán a las peores expectativas al respecto. Una sociedad sólo puede tener un sistema educativo tan bueno como puede imaginarlo. Mientras la educación formal se siga basando en metodologías que organizan a los alumnos para que compartan tiempo y espacio con los profesores, es importante encontrar la manera de que los profesores colaboren en los esfuerzos de reforma. Los sistemas educativos sólo pueden ser tan buenos como los profesores que logran atraer, capacitar, mantener en el sistema y motivar para que den lo mejor de sí mismos a los alumnos con quienes trabajan.

El modelo mecánico de un sistema educativo en que se espera que la calidad de la educación mejore gracias a los aportes normalizados que se hagan en las escuelas nos impide aprovechar las posibilidades que encierra cada profesor. Es más acertado concebir un sistema educativo como un organismo vivo, en que los individuos (los profesores, los padres y los alumnos) pueden crecer a medida que el sistema alcanza fases superiores y está en condiciones de hacer frente a nuevos problemas. Aunque en algunas fases iniciales de desarrollo de un sistema educativo puede resultar útil concentrarse en hacer aportes concretos (construcción de escuelas, contratación y capacitación de profesores, suministro de libros de texto, etc.), éstos constituyen los cimientos sobre los cuales se puede construir una educación de calidad, pero no el resultado final. Sobre esta base, las interacciones entre alumnos, docentes y comunidades pueden prosperar y desarrollarse para hacer frente a retos nuevos y cada vez más difíciles. Esta manera de concebir las escuelas y los sistemas educativos como organismos vivos exige que pensemos en intervenciones que promuevan el aprendizaje organizativo y no en la aplicación o adaptación mecánica de reglamentos o reformas decretados por una burocracia central. En este sentido, la pregunta clave es entonces cómo contribuir a que las reformas aprendan de los profesores y cómo hacer que las reformas ayuden a los profesores a aprender. Se justificaría que las reformas de la escuela en curso insistan en el aprendizaje si éste comprendiese no sólo el de los alumnos, sino también el de los profesores.

Creemos que el diálogo es una condición necesaria para el aprendizaje organizativo que proponemos aquí⁸. Los docentes tienen que participar en la elaboración y aplicación de las reformas de la educación. Se consulta rara vez a los docentes a la hora de introducir innovaciones educacionales y, sin embargo, sería muy útil tener en cuenta sus reacciones para reorientar la elaboración y aplicación de las reformas. En Paraguay, por ejemplo, la introducción de un nuevo currículo para la educación básica se corrigió tras haber efectuado una serie de evaluaciones rápidas que mos-

traron que los docentes no estaban satisfechos con el método verticalista utilizado, ya que no les ayudaba a adquirir nuevas aptitudes. Este cambio suscitó por sí solo una actitud positiva de los profesores con respecto a la reforma que antes veían como una intervención molesta de las autoridades centrales de la que habían quedado excluidos.

La colaboración de los docentes se conseguirá no sólo capacitándolos, sino también enseñando a los administradores y los políticos nuevos métodos de gestión que se basen más en la creación de consenso y la negociación de acuerdos, y no en la voluntad de someter a los profesores por decreto.

DIALOGO SOBRE LA MANERA DE ATRAER A NUEVOS CANDIDATOS

Un diálogo con los docentes y otros interesados en la reforma de la educación puede permitir descubrir cómo atraer a la docencia a candidatos mejores y más brillantes. Para ello es necesario aportar una respuesta a los interrogantes antes formulados sobre los incentivos que atraen a las personas a la docencia y las hacen permanecer en ella. Entre las cuestiones que dicho diálogo podría tratar y que podrían ser objeto de análisis e investigaciones sistemáticos, destacan las siguientes: los sueldos iniciales de los profesores en comparación con los de otras profesiones con niveles de formación semejantes; las perspectivas de carrera de los profesores (¿cómo se asciende en la profesión?); la condición social de la profesión (¿cómo se puede mejorar, cuando resulte necesario, el prestigio y reconocimiento del trabajo de los profesores?); y las condiciones de trabajo (¿qué tipo de presiones pueden influir en la autonomía de los profesores como profesionales? ¿qué se exige a los profesores y cómo se los puede ayudar a satisfacer estas exigencias?).

Una de las posibilidades es disociar las escalas de sueldos de los profesores de las escalas de los funcionarios e introducir criterios diferenciados para conceder a los profesores aumentos de sueldo selectivos (por oposición a los aumentos para todo el personal docente). Otra posibilidad es exigir un nivel más elevado para el ingreso en las escuelas normales y suprimir las normas que garantizan la obtención de un empleo después de acabar la carrera.

DIALOGAR CON LOS DOCENTES Y OTRAS PERSONAS SOBRE COMO EDUCAR A LOS PROFESORES

Este diálogo debe versar sobre siete cuestiones centrales acerca de la preparación docente.

1. *En el currículo de las escuelas normales ¿se debe hacer hincapié en los conocimientos básicos (educación académica), o en las aptitudes pedagógicas (educación profesional)?*

Corresponde a los profesores, los estudiantes, los responsables de la formulación de políticas, etc., decidir si la docencia se debe centrar en cursos académicos o en cur-

sos pedagógicos, teniendo en cuenta las prácticas en vigor en el país y los conocimientos básicos que aportan los estudiantes en los programas de formación de docentes. Es conveniente mantener un equilibrio entre ambos componentes.

2. *¿Deben limitarse los docentes a transmitir una información que se les comunica durante su preparación o deben participar activamente en la creación y elaboración de la información? ¿En qué tipo de currículo debe basarse su docencia?*

Tradicionalmente, los profesores aprendían el contenido de lo que iban a enseñar. Con la elaboración de nuevas tecnologías y el cambio que supone no limitarse a comunicar información a los alumnos, sino ayudarlos a que “aprendan a aprender”, la función de los docentes debe modificarse a su vez. Cabe preguntarse, empero, si es posible (y si resulta eficaz) preparar a los profesores para ser creativos y elaborar nueva información cuando ingresan en la profesión con antecedentes tan deficientes, o si los programas de formación de docentes deben reforzar los conocimientos básicos de los nuevos profesores para que puedan promover eficazmente el aprendizaje en el aula.

Este debate no es nuevo. Una tendencia reciente es preparar a los profesores que son investigadores creativos en sus propias aulas, a fin de que sirvan de modelo para sus alumnos en el proceso de búsqueda de información, de cuestionamiento, de autoaprendizaje, de verificación de datos, etc. Cabe preguntarse si es realista y eficaz tratar de inculcar esas aptitudes en profesores que carecen de los conocimientos básicos mínimos. Otra manera de plantear esta pregunta consiste en saber si es posible que un profesor pase de una pedagogía del contenido a una pedagogía de los procesos sin una sólida base de contenido.

Como con el problema anterior, se trata de una situación que hay que evaluar detenidamente en cada país para decidir lo realista que es para su sistema educativo aspirar al ideal de preparar a profesores creativos que elaboran conocimientos como parte de su profesión. La actitud más realista puede consistir en fijarse el objetivo a largo plazo de preparar a los profesores que son creativos y aprenden cómo aprender y cómo facilitar el aprendizaje de los demás y reconocer que, para alcanzarlo, se deben tomar numerosas medidas en el futuro inmediato, teniendo en cuenta las características de los candidatos a la docencia.

Otra pregunta conexas es si se debe preparar a los docentes para que utilicen un currículo establecido por los ministerios de educación, por ejemplo, o si se los debe preparar para que elaboren su propio currículo. Para responder a esta pregunta, hay que tener en cuenta las características y los antecedentes particulares de los candidatos a la docencia y de los niños destinatarios. Sería un error preparar a los profesores para que elaboren un currículo cuando sus antecedentes carecen de solidez o cuando esas aptitudes no se aprovecharían debido a que el ministerio de educación es el que prepara el programa de estudios nacional. Sin embargo, es también un error preparar a los profesores únicamente para que apliquen una “receta” normalizada. Los docentes deben saber cómo participar en la elaboración del currículo y

estar preparados para adaptar, transformar y modificar los objetivos y actividades con vistas a responder a las necesidades de sus distintos alumnos. Por consiguiente, es necesario conseguir un equilibrio. No obstante, cada país deberá decidir, con arreglo a sus características y condiciones particulares, cuánto tiempo se debe dedicar a preparar a los docentes para una u otra actividad.

3. *¿Se debe preparar a los docentes como generalistas o como especialistas?*

En la mayoría de los países, se prepara a los docentes de primaria como generalistas, y a los de la secundaria como especialistas. Esto corresponde a la tradición de que haya un solo maestro en los grados elementales y varios profesores en el nivel secundario (uno para cada asignatura). Sin embargo, muchos se preguntan si esos docentes preparados como especialistas no están demasiado especializados en sus respectivos campos de estudio y saben demasiado poco de pedagogía.

Una posible solución a este conflicto es reformular la pregunta y, en vez de si se debe “preparar a un generalista o a un especialista”, preguntarse “cómo preparar a todos los profesores para que enseñen a todos los niños”. En ese caso, la pregunta no remite a un conflicto o un dilema, sino que exige que los responsables de la formulación de políticas y los educadores elaboren un nuevo tipo de programa de formación de docentes en el que todos los profesores tengan las aptitudes, las actitudes y los conocimientos necesarios para enseñar de modo eficaz a todo tipo de niños.

4. *¿Debe haber un tronco común de asignaturas (currículo similar) para todas las escuelas normales de un determinado país, o cada escuela debe elaborar su propio currículo?*

En muchos países con un currículo centralizado hay una tendencia a que todas las escuelas normales del país tengan un tronco común de asignaturas (y, en algunos casos, todo el programa). Esto se basa en el hecho de que todos los profesores van a utilizar el mismo currículo en sus clases y en el supuesto de que las clases son semejantes. No obstante, algunos educadores consideran que se debe preservar y respetar la autonomía de cada establecimiento y, por consiguiente, que cada uno debe tener la libertad de elaborar su propio programa de formación de docentes.

La manera en que algunos países han resuelto este conflicto (aunque no es forzosamente la mejor solución para todos los países) es que una parte determinada del currículo de las escuelas normales sea el mismo para todas y que otra parte se elabore para cada una de ellas. De ese modo, ambas necesidades (autonomía de las escuelas y preparación de los profesores para que enseñen el mismo currículo) se reconocen y satisfacen.

5. *¿La formación de los docentes debe ser corta (al menos 2 años) o larga (4 años o más)? ¿En qué nivel debe impartirse la formación?*

La tendencia general es a alargar la duración del periodo de formación de los docen-

tes. Esto se ha hecho por varias razones: la creencia de que un periodo más largo de preparación redundará en mejores profesores; la creencia de que un mayor número de años de preparación mejorará la condición social de la profesión y, por ende, resultará más fácil aumentar los sueldos de los profesores y realzar el prestigio de la docencia; la necesidad de conferir a los programas de formación de docentes el nivel de enseñanza universitaria, etc. Sin embargo, el alargamiento del programa no ha tenido sólo consecuencias positivas. Uno de los problemas más graves a que se enfrentan muchos países es que el número de estudiantes que escogen la docencia como profesión disminuye debido a que ésta ya no les ofrece la ventaja de convertirse en profesionales y encontrar un empleo rápidamente (y a veces sin gran esfuerzo). Ahora que el programa es tan largo como el de muchas otras profesiones (en la mayoría de las cuales se gana más y se disfruta de una mejor condición social), muchos candidatos optan por otras carreras.

Ciertamente, este conflicto debe resolverse examinando las circunstancias particulares de cada país. Los países no pueden permitirse, por un lado, tener cada vez menos profesores cada año y, por otro, seguir preparando a mediocres estudiantes de secundaria para ser profesores con programas que les dan poco tiempo para adquirir conocimientos y aptitudes, así como fomentar los valores necesarios para la profesión docente. Cada país debe decidir cuál de las dos consecuencias es preferible en función de su propia situación. Asimismo, cada país debe empezar a encontrar otras soluciones: aumentar el sueldo de los profesores según el número de años de estudios es una posibilidad que puede motivar a los estudiantes a escoger la profesión, aunque eso signifique tener que estudiar dos años más para convertirse en profesional. Ofrecer otro tipo de incentivos es otra posibilidad. Es necesario, empero, mejorar la calidad académica de los programas y para ello es preciso disponer de programas que duren más de dos años.

Junto con la tendencia a aumentar la duración de la preparación de los profesores, hay una tendencia a que la formación sea de nivel universitario y a que los programas de formación de docentes y los títulos correspondientes pasen a ser equivalentes a los programas y títulos universitarios. Sin embargo, como este cambio no ha producido los resultados esperados en cuanto a los resultados académicos de los estudiantes, como los programas universitarios tienden a insistir en el componente académico de la preparación (dejando para el final la preparación pedagógica como una especie de apéndice) y puesto que la prolongación de la duración de los programas entraña un costo superior de la preparación de los profesores, cabe preguntarse si no sería más conveniente mantener la preparación de los docentes en el nivel terciario (en los países en que no se ha transformado aún en un título universitario), o bajarla de nuevo a ese nivel. Como con las otras situaciones, esto es algo que cada país debe examinar detenidamente en función de sus propias circunstancias y características.

6. *¿Se debe dar prioridad a los programas de internado, los programas de enseñanza a distancia o a los programas de tipo escolar?*

La enseñanza a distancia responde a varias necesidades: es una manera de atraer a

más profesores que viven en zonas rurales; es un medio de preparar a más profesores sin tener que construir más locales, contratar más instructores, etc. No obstante, muchos han cuestionado la calidad de esos tipos de programas y su eficacia dada la mala preparación académica de los candidatos a la profesión docente y la escasa fiabilidad de muchos de esos programas. Antes de tomar una decisión, cada país debe evaluar los programas de enseñanza a distancia para docentes que existen ya y comparar su eficacia y su costo con los de los programas de internado. Asimismo, deben procurar elaborar programas de enseñanza a distancia de alta calidad.

7. *¿Los programas de formación de docentes deben centrarse en preparar para pensar o para hacer?*

La mayoría de los programas de formación de docentes hacen más hincapié en el “hacer” que en el “pensar”, pues suponen que esto es lo que los profesores necesitan. Sin embargo, como hemos indicado antes, esta insistencia en el “hacer” no se ha traducido en más actividades prácticas durante la preparación, sino en un interés por lo que los profesores “deben hacer” cuando desempeñen sus funciones docentes después de terminar la carrera. No obstante, hay una tendencia reciente que destaca la necesidad de insistir en el “pensar” en los programas de formación de docentes, partiendo de la idea de que los profesores deben ser ahora facilitadores del aprendizaje más que comunicadores de conocimientos y de que la única manera de facilitar el aprendizaje consiste en ser creativo al presentar las situaciones de aprendizaje a los niños a fin de que desarrollen sus conocimientos y aptitudes. Como con los conflictos anteriores, la solución más eficaz es mantener un equilibrio entre la preparación para pensar y la preparación para hacer, según las características de los candidatos a la profesión docente de cada región.

DIALOGAR CON LOS DOCENTES Y CON OTRAS PERSONAS SOBRE EL MODO DE AYUDARLES A MANTENERSE AL DÍA PROFESIONALMENTE

La formación en el empleo debe considerarse un componente necesario en la carrera de un profesor. Por consiguiente, ésta debe formar parte de un sistema integrado de calidad, basarse en las escuelas, responder a las necesidades de los profesores y hacer hincapié en la práctica.

La preparación debe partir de la hipótesis de que los profesores no son páginas en blanco y que no pueden cambiar sus conocimientos, aptitudes y conductas de la noche a la mañana. El cambio se produce más fácilmente si se brinda la oportunidad de entenderlo, de comprender su necesidad y de integrar los nuevos conceptos y aptitudes en los conocimientos y experiencias anteriores, si se discute con otros, se practican las nuevas modalidades y se reflexiona sobre los resultados de esa práctica.

La formación en el empleo puede basarse en la práctica del diálogo para ayudar a los sistemas educativos a aprender. Este tipo de aprendizaje puede seguir una pedagogía consistente en ayudar a los docentes a formular las preguntas acertadas,

más que a tratar de aportarles todas las respuestas. Esto puede extenderse a cada escuela y grupo de escuelas a fin de que los profesores puedan reflexionar e intercambiar ideas al enfrentarse a los nuevos retos planteados por los objetivos de la reforma. Este enfoque de la formación requiere instructores que posean, a su vez, sólidas bases en cuanto al contenido y las aptitudes para el proceso. Es importante también, a este respecto, disponer de numerosos materiales — impresos o en otros soportes — en que apoyar los debates sobre la escuela o el estudio individual.

Este tipo de formación contribuirá al desarrollo organizativo en la escuelas, ayudando a que las escuelas aprendan de la experiencia y diagnostiquen y formulen sus propios planes de perfeccionamiento. En esa fase superior de desarrollo de un sistema educativo es donde serán más evidentes las ventajas de haber facilitado la evolución de los profesores y las comunidades. Cuando los grupos locales de profesores, padres y alumnos puedan reunirse para evaluar sus puntos fuertes y débiles, para formular puntos de vista y valores comunes, para determinar las prioridades y elaborar estrategias de cambio y definir las estructuras, actividades y aptitudes necesarias para concretar su visión, las reformas de la educación habrán llegado verdaderamente a las escuelas que tanto desean cambiar.

Conclusión

El hecho de que los debates actuales sobre las reformas de la educación presten menos atención a los profesores que los debates anteriores sobre el cambio educacional debe tener alguna explicación plausible. Después de la actitud ingenua que esperaba soluciones rápidas a los problemas de los sistemas educativos basadas en una mejor selección y formación de los profesores, el silencio actual refleja una época de desilusión en que se tiene conciencia de que la relación entre la contratación, la formación y las prácticas docentes y un mejor aprendizaje por parte de los alumnos es mucho más compleja de lo que se pensaba inicialmente. Los resultados desiguales de los resúmenes de las investigaciones sobre esta relación muestran cuánto ignoramos todavía acerca de la complejidad de estos nexos.

Ahora bien, responder a nuestra ignorancia y desilusión abandonando a los profesores en nuestros esfuerzos por mejorar los sistemas educativos es tan ingenuo como las ilusiones de la época en que se creía ciegamente en la formación de los profesores. Es posible que no exista una relación simple entre educar a los profesores y ayudar a los alumnos a aprender, entre otras razones porque no es seguro que los programas de formación de docentes sepan qué funciona mejor para cada uno de los alumnos con que tienen que vérselas los profesores. No obstante, los profesores que recapacitan pueden influir positivamente creando entornos propicios para ayudar a los alumnos a aprender. Los profesores pueden ser más eficaces si comprenden que se requiere un cambio y si se los apoya adecuadamente cuando tratan de cambiar.

La alternativa a centrar el debate sobre la reforma de la educación en los profesores consiste en pensar que los profesores que recapacitan surgen de manera fortuita y no son el resultado de esfuerzos sistemáticos.

Sólo si se reconoce que los profesores son también educandos y que su motivación y sus energías son componentes fundamentales en todo esfuerzo por cambiar las condiciones en que los alumnos aprenden, se podrá poner el potencial de sesenta millones de personas al servicio de las nobles aspiraciones de la oleada de reformas de la educación que se propaga en el mundo en vísperas del siglo XXI.

Notas

1. En 1990, había en el mundo 51 millones de profesores en todos los niveles de enseñanza. Hemos extrapolado la cifra para 1996 utilizando la tasa de crecimiento entre 1980 y 1990 del número de profesores en los distintos niveles (UNESCO, 1993).
2. Para un debate más detallado acerca de los límites de las encuestas nacionales sobre el rendimiento de los alumnos, véase Reimers, 1992, y Warwick y Reimers, 1995.
3. Para ser más precisos, la conclusión debería ser que en algunos estudios las características, las prácticas y el aprendizaje de los profesores, tal como se evaluaron, dentro de las variaciones medidas en las muestras estudiadas, no influyen en las diferencias de rendimiento entre estudiantes (que no siempre reflejan los progresos de aprendizaje) tal como se midieron, en las asignaturas que se midieron, destacando principalmente el dominio del contenido. Se deberán también tener en cuenta, aun cuando estos factores se miden y controlan en los análisis, las contribuciones de los niveles de otros factores escolares (como el tamaño de la clase, los recursos de la escuela, la nutrición de los niños, la experiencia académica previa en la escuela y en el hogar, etc.) en los países estudiados. Es posible que los profesores no puedan hacer gran cosa para compensar las aulas con exceso de alumnos y pocos recursos, los niños desnutridos, etc. Sabemos muy poco acerca de estas interacciones y acerca de los efectos liminares que las desencadenan.
4. Aun si se introducen nuevas técnicas para maximizar las posibilidades de aprendizaje, como las guías para los alumnos, una mayor interacción entre alumnos, la tecnología informática u otros medios de mejorar el trabajo individual o colectivo de los alumnos, éstas requieren también cambios en los comportamientos y las funciones de los profesores para facilitar su aprovechamiento óptimo.
5. A menos que se indique otra cosa, esta sección se basa en datos que figuran en las obras de referencia de la UNESCO (1992 y 1993).
6. Los datos sobre el PNB *per cápita* figuran en la obra de referencia del Banco Mundial, 1995b. Los datos relativos a los sueldos de los profesores figuran en la obra citada de Lockheed y Verspoor 1991.
7. En el Paraguay, apenas el 7% de la población habla sólo español, mientras que el 37% habla guaraní y el 50% habla ambos idiomas. Un esfuerzo reciente por poner en práctica un programa de enseñanza bilingüe para impartir enseñanza a hablantes de guaraní en esa lengua se ha topado con la gran dificultad de encontrar profesores que tengan la competencia suficiente para enseñar en esa lengua y que comprendan los métodos de la enseñanza bilingüe.
8. Para un análisis más profundo del diálogo y la participación como medio de contribuir al aprendizaje en los ministerios de educación, véase la obra citada de Reimers, McGinn y Wild, 1995.

Referencias

- Anderson, L. 1991. *Increasing teacher effectiveness* [Mejorar la eficacia de los profesores]. París, UNESCO-IIPE (Fundamentals of educational planning, n° 39).
- Banco Mundial. Departamento de Educación y Política Social. 1995a. *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington, D.C.
- . 1995b. *Informe sobre el desarrollo mundial 1995. El mundo del trabajo en una economía integrada*. Washington, D.C.
- Castro, E. 1991. *La formación docente en América Latina: desafío que requiere respuesta*. Santiago, UNESCO/OREALC.
- Commonwealth Secretariat. Programa de Educación (Reino Unido). *Alternatives in initial teacher training* [Alternativas en la formación docente inicial]. Londres. (Coloquio de Asia Meridional, Colombo, Sri Lanka, 23-28 de abril de 1992).
- Davini, M.C. 1995. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- Elley, W. 1992. *How in the world do students read? IEA study of reading literacy* [¿Cómo diablos leen los alumnos? Estudio del IEA sobre enseñanza de la lectura]. Newark, DE, Asociación Internacional de Lectura, (Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar).
- Evans, H. 1989. *Teachers and their preparation in the Western Caribbean and in the Bahamas* [Los profesores y su preparación en el Caribe Occidental y Las Bahamas]. (Ponencia presentada en la Consulta Caribeña sobre Educación para Todos: responder a las necesidades básicas, Kingston, Jamaica, 22-24 de noviembre de 1989.)
- Farrell, J.; Oliveira, J. (comps). 1993. *Teachers in developing countries: improving effectiveness and managing costs* [Los profesores en los países en desarrollo: mejorar la eficacia y los gastos de gestión]. Washington, D.C., el Banco Mundial. (EDI Seminar Series.)
- Fuller, B.; Clarke, P. 1994. Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy [¿Potenciar los efectos de la escuela ignorando la cultura? Las condiciones locales y la influencia de las técnicas y normas didácticas y la pedagogía]. *Review of educational research* (Washington, D.C.), vol. 64, n° 1, págs. 119-157.
- Gysling, J. 1991. *Características de los estudiantes que ingresan a estudiar pedagogía al Instituto Pedagógico 1960-1990*. Santiago, OREALC.
- Liston, P.; Zeichner, K. 1993. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata.
- Lockheed, M., Verspoor, A., et al. 1991. *Improving primary education in developing countries* [Mejorar la enseñanza primaria en los países en desarrollo]. Nueva York, Oxford University Press.
- Longo, T.M. 1993. *Politiques d'ajustement structurel et professionnalité des enseignants* [Políticas de ajuste estructural y profesionalismo del personal docente]. París, UNESCO.
- Ovelar de Duarte, B., et al. 1995. *Informe para discusión del Grupo de Diálogo Estratégico: formación docente*. Asunción.
- Reimers, F. 1992. *Knowing the limits of what we know. The forum for advancing basic education and literacy* [Conocer los límites de nuestros conocimientos. Foro para el fomento de la educación básica y la alfabetización] (Cambridge, Massachusetts.), vol. 2, n° 1, octubre, pág. 7.

- Reimers, F.; McGinn, N.; Wild, K. 1995. *Confronting future challenges: educational information, research and decision-making* [Responder a los futuros desafíos: información, investigación y adopción de decisiones en materia de educación]. París, UNESCO, (OIE, Estudios de Educación Comparada).
- Schiefelbein, E. 1995. Diez dilemas en las políticas de formación de maestros y las estrategias de inserción profesionales. (Ponencia presentada en la reunión del Comité de Expertos sobre políticas de formación de profesores organizada por la UNESCO y la Oficina Internacional de Educación. Santiago, Chile, 24-26 de julio de 1995).
- Schiefelbein, E.; Farrell, J. 1982. *Eight years of their lives* [Ocho años de su vida]. Ottawa, IDRC.
- Schiefelbein, E.; Tedesco, J.C. 1995. *Una nueva oportunidad: el rol de la educación en el desarrollo de América Latina*. Santiago, Santillana.
- Silva, D. 1995. La formación de maestros en América Latina. (Presentación en el Instituto Superior de Educación en Administración (EDAN), Asunción, Paraguay, 7 de septiembre de 1995.)
- Subirats, J.; Nogales, I. 1989. *Maestros, escuelas, crisis educativa: condiciones del trabajo docente en Bolivia*. Santiago, UNESCO/OREALC.
- Tatto, M.; Nielsen, D.; Cummings, W. 1991. *Comparing the effect and costs of different approaches for educating primary school teachers: the case of Sri Lanka* [Comparación de los efectos y costos de distintos enfoques de la formación de los maestros de escuela primaria: el caso de Sri Lanka]. Cambridge, Massachusetts, Universidad de Harvard. (BRIDGES Project.)
- Tedesco, J.C. 1995. *El nuevo pacto educativo*. Madrid, Anaya.
- Tovar, T. 1989. *Ser maestro: condiciones del trabajo docente en el Perú*. Santiago, OREALC/UNESCO.
- UNESCO. 1992. *Notas estadísticas de la UNESCO. Encuesta especial sobre la enseñanza primaria*. París. (documento STE-7.)
- . 1993. *Informe Mundial de Educación*. París.
- . 1996. *La educación encierra un tesoro*. París. (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI.)
- Vélez, E.; Schiefelbein, E. Valenzuela, J. 1993. *Factors affecting achievement in primary education* [Factores que influyen en el rendimiento en la enseñanza primaria]. Washington, D.C., Banco Mundial. (Human Resources Development and Operations Policy Working Papers.)
- Villegas-Reimers, E. 1994. La reforma educativa venezolana de 1980: una evaluación de su impacto en la educación de maestros en relación a los nuevos programas de educación básica. *Revista Paraguaya de sociología* (Asunción), vol. 89, págs. 225-234.
- Warwick, D.; Reimers, F. 1995. *Hope or despair? Learning in Pakistan's primary schools* [¿Esperanza o desesperación? El aprendizaje en la escuelas primarias del Pakistán]. Westport, CT, Praeger.
- Warwick, D.; Reimers, F.; McGinn, N. 1992. The implementation of educational innovations: lessons from Pakistan [La introducción de innovaciones pedagógicas: lecciones del Pakistán]. *International journal of educational development* (Tarrytown, Nueva York), vol. 12, n° 4, págs. 297-307.

LA SOCIALIZACION PROFESIONAL DE LOS FUTUROS DOCENTES EN ANDALUCIA¹

Ángel Pérez Gómez

Las prácticas de enseñanza como campo de investigación

El presente artículo es una breve síntesis de una amplia investigación desarrollada en Andalucía (España) entre los años 91-95 y que pretendía indagar tanto las características del prácticum de enseñanza en el currículo de formación de los futuros docentes en todas los centros superiores de formación del profesorado en la región, como la incidencia del mismo en la evolución del pensamiento y las prácticas de los futuros docentes. En particular, el presente informe corresponde a las conclusiones extraídas de ocho estudios de casos sobre ocho estudiantes en prácticas con el propósito de identificar y comprender la evolución de su pensamiento pedagógico práctico y los factores que influyen en los procesos de socialización.

Nadie duda que uno los problemas más sustantivos del campo pedagógico hace referencia a las complejas y siempre indeterminadas relaciones entre la teoría y la práctica. Tanto en el individuo como en la colectividad, en el alumnado como en el docente, la construcción del pensamiento práctico, aquel que orienta y gobierna

Ángel Pérez Gómez (España)

Licenciado en filosofía y ciencias de la educación por la Universidad de Salamanca y doctor en psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de didáctica en la Universidad de Málaga. Sus investigaciones más recientes se han centrado en el estudio de la evolución del pensamiento del profesor y en las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado. Actualmente colabora en el Proyecto sobre la Gestión para el Desarrollo Organizacional y Humano. Entre sus publicaciones más recientes figuran: *Comprender y transformar la enseñanza* (1993); *An evaluation of educational reform experiences in Spain: the Andalusian cas* [Evaluación de las experiencias de reforma de la educación en España: el caso de Andalucía] y *Evaluación de un proceso de innovación educativa* (1994).

la interpretación y los modos de intervenir sobre la realidad, es el verdadero objetivo de la intervención educativa y no puede considerarse un proceso isofórmico al que conduce a la elaboración del conocimiento teórico, ni una simple y directa asimilación y aplicación del mismo. Por otra parte, es también una opinión generalizada entre los especialistas que el carácter efímero del conocimiento académico que los estudiantes adquieren en la institución escolar, ya sea en la enseñanza primaria o en la universitaria, es la consecuencia, entre otras razones, de su escasa relevancia para contribuir a formar el pensamiento práctico.

Superar la disociación teoría-práctica en la escuela o en la universidad requiere el desarrollo del *aprendizaje relevante*, la reconstrucción del *conocimiento empírico* del alumno mediante el contraste, el conflicto cognitivo entre los esquemas empíricos adquiridos en la experiencia cotidiana, y el conocimiento público que se le ofrece de manera organizada y sistemática en la institución escolar. Del mismo modo, la formación del docente, de su pensamiento y de su conducta, supone el desarrollo eficaz, complejo y enriquecedor de los procesos de interacción teoría-práctica. Es obvio que para entender el pensamiento y la actuación del docente no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de información o toma de decisiones, y es necesario calar en la red ideológica de teorías y creencias, la mayoría de las veces implícitas, que determinan el modo en que el docente da sentido a su mundo en general y a su práctica profesional en particular.

En este sentido, es evidente que el docente o el estudiante para docente, en su vida previa y paralela a su formación o actuación profesional, ha ido desarrollando un conjunto, tal vez poco articulado e implícito pero poderoso y arraigado, de teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo y sus relaciones con la cultura y la política del contexto social. Este tipo de *conocimiento pedagógico vulgar o folklórico*, como lo denominan algunos, se apoya en la imitación, en las costumbres, hábitos y tradiciones de la profesión, conectando la biografía individual del profesor con las características de la tradición profesional, y ofreciendo escaso espacio a la crítica, deliberación o análisis racional de sus fuentes y consecuencias. Puede, por tanto, considerarse un conocimiento permeado por la tradición y orientado a la conservación y reproducción del orden de cosas existente en educación.

¿Cómo concebir la formación profesional del docente de modo que se favorezca la reconstrucción de este conocimiento vulgar y se estimule la elaboración de un pensamiento pedagógico capaz de interpretar la diversidad y complejidad de la realidad y de orientar racionalmente la actuación práctica? ¿Cómo superar el omnipresente dilema “academicismo *versus* socialización” en la formación del futuro docente? Morine-Dershimer (1989) y Feiman-Nemser (1989) Pérez Gómez (1992)².

El principio básico que orienta nuestra perspectiva es el desarrollo en el docente de la capacidad de comprensión de, y de intervención en, las situaciones complejas donde se desenvuelven los procesos de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Elliott:

La práctica se apoya en las interpretaciones de las situaciones particulares como un todo, y

no puede mejorarse si no se mejoran dichas interpretaciones. Además, tales interpretaciones no son “objetivas” en el sentido racionalista de estar libres de los sesgos y prejuicios de las culturas prácticas cotidianas. Desde la perspectiva de la ciencia práctica, los sesgos son una condición de la comprensión situacional, porque todas las interpretaciones se configuran dentro de culturas prácticas, sistemas de creencias y valores condicionados por problemas prácticos (1991, pág. 6).

La comprensión situacional de los problemas educativos no se desarrolla y perfecciona ignorando o eliminando los sesgos propios de las diferentes interpretaciones, sino modificándolos como consecuencia del contraste democrático de pareceres, evidencias e interpretaciones reflexivas.

Parece, pues, evidente que el componente práctico del currículo de formación del docente viene exigido por la propia naturaleza clínica y práctica de la actividad docente, por la necesidad de formar el pensamiento práctico. El problema surge al intentar definir el sentido y las características de los procesos de inducción en la práctica. Apelar a la práctica puede ser un simple recurso retórico, un concepto paraguas que encubre posiciones bien diversas e incluso contradictorias. Por ello, es necesario resaltar al mismo tiempo tanto la exigencia ineludible de la práctica en la formación del docente como el peligro de su enorme poder socializador.

Así pues, aun considerando que la formación teórico-práctica de los docentes debe desarrollarse en la escuela, en el contexto donde se generan y transforman los valores y procedimientos pedagógicos, no podemos olvidar como recuerdan Beyer (1988), Munro (1989), Hoy (1990), Staton (1992), Smith (1992), MacDonald (1984), y Elliott (1991) Zeichner (1993) el riesgo que comporta sucumbir al poderoso influjo socializador que tiene la institución escolar. Como se ha puesto de manifiesto en tales trabajos, el desarrollo indiscriminado y poco elaborado de las prácticas como meros procesos de inducción de los futuros profesores en el contexto y cultura de la escuela ha producido con demasiada frecuencia una rápida y prematura socialización en indeseables y obsoletas formas de trabajar y concebir la actividad educativa. Dicho proceso tiene lugar por la inercia de las instituciones a reproducir y perpetuar las estrategias pedagógicas consistentes con las expectativas sociales, profesionales e institucionales de la escuela, así como por el deseo lógico del estudiante o docente novato de desenvolverse con éxito y de conseguir la aceptación social de sus compañeros. En consecuencia, la práctica por sí misma estimula la comprensible tendencia a imitar y reproducir el comportamiento social y profesional que se contempla como mayoritario y aparentemente exitoso en el medio social del aula y la escuela.

De esta forma, las prácticas por sí mismas, y tal como se desarrollan habitualmente, no sirven como espacio de experimentación y reflexión, sino como instancia de reproducción, induciendo un modo de concebir la escuela y la enseñanza en detrimento de otros modos y concepciones alternativas. Cabe pensar que la inmersión acrítica del futuro docente en el clima profesional de la escuela potencia el desarrollo y proliferación de prácticas uniformes, rutinarias y estereotipadas, exigidas, de alguna manera, para la permanencia y reproducción del *statu quo*. Sin el

apoyo conceptual y teórico de la investigación sistemática y rigurosa, el proceso de socialización del profesor, a través de las prácticas, fácilmente reproduce los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la tradición empírica. Pocas excepciones se han encontrado a los efectos anteriores (Tabachnik y Zeichner, 1984), cuando el prácticum se concibe y desarrolla como la mera presencia e inmersión de los futuros profesores en la cultura actual del aula y la escuela. El medio adecuado para provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico de los futuros profesores no es la práctica en sí misma, sino un modo de concebir la intervención educativa como experimentación reflexiva, sensible a las características de cada contexto y orientada a la realización de los valores educativos. (Zeichner 1987, Clandinin y Connelly 1986).

Provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar implica necesariamente un proceso de deconstrucción de los esquemas de pensamiento y acción acrítica y empíricamente consolidados. Es decir, se requiere remover los obstáculos epistemológicos que desde la ideología pedagógica dominante y desde la práctica socializadora de la escuela se han ido incorporando al pensamiento, sentimiento y acción de los futuros docentes, hasta constituir su más o menos consciente y tácito pensamiento pedagógico práctico, el conjunto de sus teorías y creencias implícitas sobre el conocimiento, el alumno, la escuela, la sociedad, la educación.

Ahora bien, como afirman Connelly y Clandinin (1988) y Schön (1983, 1987), el problema se define mejor cuando consideramos que los prácticos también se gobiernan por teorías mejor o peor organizadas, más o menos explícitas y conscientes, pero que en todo caso son formulaciones teóricas sobre la realidad social y sobre la realidad educativa. La formación del pensamiento práctico debe plantearse, así pues, como una confrontación entre teorías implícitas, individuales, y habitualmente desorganizadas, y teorías públicas, desarrolladas a través del debate, del contraste de pareceres, de la reflexión y la experimentación con la realidad (Griffiths y Tann, 1992). Es decir, como un proceso de transformación de las teorías individuales y tácitas del pensamiento pedagógico de cada futuro docente, como consecuencia de su confrontación con teorías públicas y experimentaciones compartidas sobre los problemas reales que se les presentan en el aula y en la escuela.

En este contexto teórico se ha desarrollado la investigación cuyas conclusiones más importantes relatamos a continuación. Dicha investigación sobre el prácticum de enseñanza en Andalucía pretendía llegar a conocer el influjo real de los programas de prácticas sobre el pensamiento, los intereses, actitudes y comportamientos pedagógicos de los futuros docentes en las ocho Escuelas o Facultades de Educación de la Comunidad de Andalucía que imparten programas de formación del profesorado de enseñanza primaria.

Las finalidades de la investigación sobre el prácticum en Andalucía

Dentro de los objetivos generales de dicha investigación, los ocho estudios de casos (uno por provincia) se han orientado según los siguientes propósitos:

- Describir las características de las prácticas de enseñanza, desde la perspectiva del estudiante en prácticas y demás agentes implicados en la planificación y desarrollo de las mismas.
- Detectar y analizar los factores que han influido en el proceso de socialización de dichos estudiantes. De este modo, se pretende comprender el complejo proceso de socialización en la práctica de los futuros docentes, identificando aquellos elementos personales, sociales, institucionales, materiales o académicos que más influencia manifiestan en la configuración de su pensamiento práctico.
- Analizar la significación y efectos que el periodo de prácticas de enseñanza produce en los futuros docentes. Las consecuencias de este periodo en la relación teoría/práctica de los programas de formación de docentes será uno de nuestros principales puntos de mira.
- Identificar y narrar las características de la evolución experimentada por el estudiante durante el período de prácticas, tanto en su pensamiento práctico como en su intervención en el aula: comportamiento, actitudes, motivación, creencias, teorías explícitas e implícitas, etc.

Los ocho estudios de casos corresponden a las ocho provincias andaluzas donde se imparten programas de formación del profesorado de enseñanza primaria. El caso está constituido por el seguimiento de un alumno o alumna durante su periodo de prácticas de enseñanza, por lo que teniendo en cuenta que los periodos de prácticas pueden situarse en uno, dos o tres cursos académicos, los estudios de casos se han correspondido con dichos periodos. Se procuró abarcar el mayor número diferente de especialidades académicas, con la intención de detectar las posibles influencias que se derivan no sólo de la concepción del programa de prácticas que desarrolla cada centro universitario, sino también las que pueden generarse en la distinta forma de concebir la profesión docente que se deriva del particular currículo formativo de las diferentes especialidades.

Los contextos de los diferentes casos son tan variables como la realidad escolar andaluza por lo que respecta a la organización de los claustros, sus relaciones, la integración del proyecto docente y la calidad de la práctica educativa. Excepto uno, el resto de los casos tiene lugar en centros públicos y de ambiente sociocultural medio-bajo. Pueden considerarse “representativos” del nivel académico y cultural del espectro en el que se encuentran los centros escolares de Andalucía. Tres de ellos se encuentran en barriadas de clase baja³, uno puede considerarse ubicado en zona de clase alta y el resto en zonas correspondientes a clase media.

Factores de socialización en el periodo de prácticas

Son múltiples y diferentes, según los casos, los factores que han determinado de forma más significativa la socialización de los estudiantes en la cultura profesional del docente. No obstante, y aunque es necesario recordar que influyen de manera diferente en cada caso, tanto en intensidad como en prioridad, del análisis de los

diferentes estudios de casos pueden identificarse algunos como los más influyentes y persistentes:

- La presión de la cultura escolar y del aula, a la que tienen que acomodarse los prácticos si quieren sobrevivir con cierto éxito durante este periodo formativo.
- El carácter evaluador de las adquisiciones académicas y profesionales del periodo de prácticas dentro del currículo de formación del docente.
- La inseguridad personal respecto al dominio de un medio extraño y complejo, así como el temor a que no se les respete como docentes o se les confunda con estudiantes.
- La falta de referentes teórico-prácticos ricos y diversificados con los que enjuiciar lo que observaban y viven.

Parece que todo el edificio construido en torno al periodo de prácticas conduce a la reproducción de comportamientos y estilos docentes dominantes en el escenario de intervención. Pero vayamos por partes y analicemos un poco más detenidamente cada uno de estos factores.

La cultura escolar

Los estudiantes en prácticas, cuando se incorporan al aula, lo hacen como elementos nuevos en una microcultura, cuyas reglas y clima están ya consolidadas. Si quieren ser aceptados deben, por tanto, ajustarse a las reglas habituales de juego ya sancionadas por la tradición, y que ellos no han contribuido a establecer. Tienen que adaptarse a los modos de relación, al ritmo y dinámica pedagógica del aula, al estilo docente del profesor o profesora responsable..., de modo que su incorporación no provoque ningún conflicto y las menores interrupciones del ritmo habitual.

La cultura del centro y del aula es un poderoso factor de socialización que cuenta con numerosos agentes: profesorado, alumnado, padres y madres, organización del espacio y del tiempo, los materiales curriculares, las expectativas sociales generales. Todos ellos actúan reforzando la tendencia a la imitación y reproducción del *statu quo* para preservar el difícil equilibrio que la institución ha logrado a lo largo de su existencia. Es evidente, y así aparece explícitamente en la mayoría de los casos, que el agente más directo en este proceso de socialización es el docente tutor, tanto por la relación que establecen con él como por ser el portador y defensor inmediato de las patrones de conducta que requiere la cultura escolar.

Es tan fuerte la presión del medio escolar, de la cultura de la institución transmitida fundamentalmente por el profesorado-tutor, que algunos estudiantes en prácticas llegan a reaccionar a la defensiva ante las sugerencias de análisis o perspectiva crítica por parte de la supervisora o investigadora. En este mismo sentido, cabe resaltar el hecho de que hasta algunas investigadoras, implicadas en actividades de participación durante el proceso del estudio de casos, son conscientes de sucumbir a las exigencias, no queridas, del escenario.

Otro aspecto a considerar respecto a las presiones socializadoras del entorno cultural y profesional de la escuela, no sólo se refiere a la asimilación, por observación, de los estilos docentes que exhibe e impone frecuentemente el profesorado

tutor, sino que abarca también la aceptación de los comportamientos pedagógicos que se consideran legítimos en la institución en su conjunto. Estos comportamientos rutinarios se difunden normalmente como excluyentes de otras alternativas, precisamente las más renovadoras, ya que amenazan el equilibrio reproductor, llamadas a fracasar por estériles, perniciosas o carentes del realismo necesario.

Provisionalidad, dependencia e inseguridad

Otro factor decisivo en el proceso de socialización del futuro docente durante el periodo de prácticas es el propio papel de dependencia y provisionalidad que ocupa en un medio complejo de intercambios sociales que a todos afectan, especialmente al aprendiz de profesor, al ocupar una situación tan incierta e inestable.

Tanto la actitud del tutor, como la propia inseguridad personal del estudiante en prácticas al enfrentarse al grupo de alumnos, como las propias expectativas de éstos y su búsqueda de resquicios para violar los cauces normales del desarrollo académico convergen y apoyan la actitud de sumisión y dependencia en la que hemos encontrado a la mayoría de los estudiantes en prácticas que hemos observado.

En la mayoría de las ocasiones, el refugio, o la salida del estudiante en prácticas ante esta situación de inseguridad personal y de dependencia extrema del docente tutor, es, como ya hemos comprobado, la imitación y reproducción de aquellas conductas que observa en el estilo pedagógico del docente y que parecen tener éxito en el complejo escenario humano de intercambios sociales y académicos. Gobernar la vida del aula desde una clara posición de inferioridad institucional y profesional promueve lógicamente actitudes y comportamientos de sobrecompensación autoritaria.

Es curiosa al respecto la excepción que representa Sevilla a esta forma habitual de establecer la relación de dependencia y subordinación con el docente tutor, favorecida o casi exigida tanto por la cultura escolar de la institución como por la sensación de inseguridad de los estudiantes. Luis, el estudiante en prácticas, es especialista en el área de educación física, y como tal parece poseer mayores y mejores conocimientos teóricos y prácticos que el profesor tutor. Es un área muy joven en nuestro sistema educativo, al igual que la música, por lo que la especialización del estudiante en prácticas es, por lo general bastante más intensa que la del docente tutor, dificultando con ello que se establezcan las habituales relaciones de poderosa dependencia y jerarquía. El estudiante en prácticas se siente más seguro y conocedor ante la ausencia de una supervisión cercana por parte de un tutor especializado. Por ello, puede permitirse actitudes más abiertas y decididas en la experimentación de alternativas y proyectos innovadores, y juzgar su viabilidad.

Carencia de alternativas teórico-prácticas

La fuerza del entorno escolar inmediato se muestra mucho más decisiva cuando ni en el escenario escolar ni en la formación académica previa se han ofrecido y asimilado de forma relevante alternativas teórico-prácticas que puedan utilizarse en estas ocasiones.

La formación teórica recibida en la institución universitaria durante los años previos se encuentra, por lo general, demasiado lejana en el tiempo y en el interés como para convertirse en un socorrido lugar de referencia, en un banco de conocimientos y experiencias útiles para comprender la realidad presente y orientar la adopción de decisiones actuales. La interacción de formación, práctica y reflexión tutorizada durante el periodo de prácticas es, como ya hemos indicado, prácticamente inexistente. Por parte de los supervisores universitarios o de los coordinadores del plan de prácticas no existe, en general, un seguimiento adecuado de los procesos de observación, investigación y reflexión de los estudiantes que les permita reformular continuamente su práctica en virtud de los análisis compartidos sobre las dificultades reales del complejo entorno escolar. La ausencia de alternativas interesantes y asumidas reflexivamente se convierte, por tanto, en un poderoso factor de socialización, de abandono a las evidentes tendencias que favorecen la reproducción de las pautas convencionales asentadas en el medio escolar.

Por otra parte, los tutores y tutoras no ejercen sólo, por lo general, como garantes de la continuidad de la cultura profesional e institucional de la escuela, definiendo la bondad de la práctica, sino que frecuentemente desvalorizan ante los estudiantes en prácticas tanto otras alternativas pedagógicas como la misma validez de los estudios académicos, “teóricos” en su opinión, desarrollados en las instituciones universitarias, con lo que el horizonte de generación de conocimientos, hábitos y actitudes se cierra sobre sí mismo en el reducido escenario de la propia experiencia reproductora.

La evaluación

No cabe duda, para la mayoría de los investigadores en este ámbito, y así se ha puesto de manifiesto en los estudios de casos que comentamos ahora, de que el carácter evaluador del periodo de prácticas es uno de los factores que más poderosamente influyen en el proceso socializador de los futuros docentes. Si el influjo del medio escolar, con su cultura institucional y profesional, si el pensamiento y la actuación del tutor tienen tanta fuerza para moldear los modos de sentir, pensar y actuar del estudiante en prácticas, es en parte porque se convierten en jueces y censores de la bondad del aprendizaje realizado.

Como ya hemos visto, los futuros docentes se preocupan de modo prioritario por establecer relaciones de cercanía con el tutor, por asumir la dinámica del aula y del centro, y por no crear problemas ni amenazar el *statu quo*, porque de esa forma conseguirán resolver con éxito la prueba que las prácticas suponen un su currículo académico.

La función socializadora del tutor y la función burocrática del supervisor

No obstante, y a pesar de que se puede afirmar el carácter socializador del influjo que ejerce el profesor tutor sobre el estudiante en prácticas, las relaciones que se han

establecido entre ellos son muy diferentes y dan lugar a orientaciones distintas según la personalidad de cada uno de ellos, así como del modo que tienen de concebir el sentido de este periodo de formación y la aceptación mutua de sus respectivos papeles. Se puede afirmar que en la mayoría de los casos la orientación del proceso de socialización estimulado y favorecido por el tutor o tutora ha sido de carácter conservador, como hemos visto. No obstante, el estudiante en prácticas se ha sentido de muy diferente forma según el tipo de relación establecida.

En este conjunto de manifestaciones vuelve a confirmarse una vez más el escaso carácter educativo de la relación entre el profesor o profesora tutor y el estudiante en prácticas. Existe un importante y poderoso influjo socializador en connivencia con la cultura escolar de la que forma parte, pero no aparece reflejada en ningún estudio de casos la existencia de una relación educativa donde el tutor de forma sistemática desarrolle y facilite una tarea de mediación reflexiva, estimulando el análisis y contraste por parte del estudiante en prácticas respecto a los influjos y tendencias que se le imponen como elementos naturales y constitutivos del quehacer pedagógico. Las relaciones fomentan claramente la reproducción de modos de hacer generados por la cultura escolar que tradicionalmente y de forma rutinaria se van repitiendo de año en año, de escuela en escuela. Si las prácticas se consideran como un instrumento de formación no es porque induzcan la reproducción mimética de comportamientos convencionales, sino porque permiten la posibilidad de conocer, contrastar, cuestionar, reflexionar y elegir. Pues bien, hemos de concluir, en virtud de los estudios de casos, que en muy escasas ocasiones las prácticas, y en concreto la intervención del tutor, han ido más allá de la tarea de socialización, por lo que difícilmente han provocado el contraste educativo de la reflexión compartida y la experimentación innovadora.

Tal vez, en el diseño teórico de las prácticas y del sentido y función de la intervención de los distintos agentes, el papel del supervisor universitario cumple o debe cumplir esta tarea de distanciamiento crítico y mediación reflexiva que sirva de contraste y compensación de los poderosos influjos socializadores del medio escolar. En la realidad, en los diferentes estudios de casos investigados tampoco ha aparecido con nitidez esta función. Ni la teoría alojada en las disciplinas previa o paralelamente cursadas, ni la intervención directa y sistemática del supervisor han ofrecido oportunidades e instrumentos conceptuales para analizar el valor educativo de las prácticas ni la reflexión individual o compartida que sirva de contraste a la inercia de la dinámica institucional. En la mayoría de los casos, la intervención del supervisor ha sido irrelevante en este sentido, y se ha reducido a recordar y exigir el cumplimiento de los requisitos burocráticos del programa de prácticas para superar la evaluación final. Ya sea por desencanto debido a experiencias anteriores, o por desconsideración respecto al valor educativo de este periodo, o por costumbre generalizada en la institución universitaria, donde dicho periodo se encuentra académicamente devaluado, el caso es que la influencia del supervisor no logra contrarrestar el poderoso influjo socializador de la experiencia. Su intervención, por lo general, o es indiferente, o burocrática, o reforzadora del sentido de la experiencia socializadora de las prácticas.

El contraste reflexivo con la práctica exige indagar en los efectos que la experiencia está teniendo en el pensamiento, los sentimientos y las conductas de los estudiantes, facilitando en las sesiones de tutoría individual o grupal la expresión de sus vivencias durante dicho periodo, la comunicación de las diferencias, el análisis de sus repercusiones y el contacto con alternativas pedagógicas prácticas diferentes a las experimentadas en el espacio concreto y limitado del propio centro donde viven la experiencia. La función de los seminarios de debate, comunicación, análisis de problemas, estimulación de interrogantes y recreación de alternativas, responsabilidad principal del supervisor universitario, no aparece con este sentido en ninguno de los estudios de casos investigados. De este modo, el prácticum tiene muchas posibilidades de carecer de un complemento indagador y se reproduce a sí mismo de modo mecánico, perdiendo su potencialidad educativa. La tarea de supervisión de prácticas, como hemos visto en el resto de los informes y hemos ratificado en los estudios de casos, se ha convertido en una tarea burocrática y rutinaria, devaluada académicamente, que cualquier profesor desarrolla para completar su dedicación docente, independientemente de su formación e interés. Ni la administración ni la propia institución universitaria le conceden la importancia requerida.

El sentido de las prácticas

Es curioso comprobar la discrepancia tan destacada entre la opinión de los estudiantes en prácticas y la de los investigadores sobre la función educativa de este periodo de formación.

Es indudable que para la mayoría de los estudiantes en prácticas, en nuestro trabajo para todos los estudios de casos, el periodo de prácticas es considerado, con mayor o menor entusiasmo, como el más importante del currículo de su formación profesional. Es la parte del currículo verdadero, donde encuentran la oportunidad no sólo de conocer las características reales de su profesión, con sus posibilidades y limitaciones, sino también de desarrollar aquellos conocimientos, técnicas, actitudes y comportamientos realmente útiles para intervenir como docentes. Y, lo que es más importante, es el periodo en el que tienen la oportunidad de comprobar si ellos mismos sirven para desempeñar dicha profesión, y si las características de la misma les satisfacen.

Esta percepción del periodo de prácticas como el componente prioritario en su formación profesional no supone, en general, un desprecio y rechazo de la formación teórica recibida en los centros universitarios, sino, más comúnmente, la reafirmación de una concepción técnica de la relación teoría/práctica. Las prácticas se aprecian como la oportunidad para comprobar la validez concreta de los principios teóricos, para complementar el conocimiento adquirido previamente, rellenar lagunas o seleccionar y rechazar una formación teórica que parece desconectada y estéril a la hora de comprender y solucionar los problemas de la práctica. La práctica es en definitiva el refrendo, el crisol de la teoría. No obstante, es necesario reconocer el sentimiento extendido y fomentado por la mayoría de los tutores de discontinuidad entre la teoría universitaria y la práctica escolar, a la vez que un tufillo de desprecio

y desvalorización de la teoría, no sólo de la mala teoría, o de la forma deficiente en que se desarrolla en la actualidad, sino de la misma necesidad y utilidad de la formación teórica.

Sin embargo, esta percepción de prioridad de la importancia del componente práctico sobre el teórico para la formación profesional del futuro docente encuentra sus límites a medida que se prolonga el periodo de prácticas y se van manifestando con cierta claridad las rutinas, las reiteraciones y el aburrimiento de una práctica escasamente innovadora. Tanto la naturaleza convencional y rutinaria de la mayoría de los estilos pedagógicos con los que se encuentran los estudiantes en prácticas, como el carácter a veces burocrático, administrativo y evaluador del propio proyecto de prácticas en algunos programas universitarios, conducen al agobio y al cansancio cuando las prácticas se prolongan sin innovaciones. Así, como hemos podido comprobar, los futuros docentes, superada la sorpresa inicial y la ilusión del contacto con la práctica profesional, comienzan a expresar el cansancio y decepción que provoca la monotonía de una forma de trabajar en la escuela, bastante frecuente, que aburre a los estudiantes y a los docentes. Son estilos establecidos en la tradición escolar ante los cuales los futuros docentes, reconociendo su situación de interinidad y dependencia, se sienten impotentes y renuncian a cambiar.

Parece lógico que, cuando las prácticas se conciben exclusivamente como la contrastación de la teoría, o la adquisición mimética de las costumbres, técnicas y rutinas convencionales que utilizan los docentes experimentados para gobernar con éxito la vida del aula, las experiencias de este periodo serán tan interesantes como lo sea la práctica de dichos docentes. Cuando ésta se compone fundamentalmente de rutinas convencionales y reiteraciones lineales de comportamientos, la consecuencia debe ser obviamente el cansancio y aburrimiento.

Pero, indagemos un poco más, ¿qué es lo que realmente se ha aprendido durante el periodo de prácticas en los estudios de casos investigados?

Parece evidente, por todos los testimonios recibidos, que las prácticas sirven para adquirir los conocimientos prácticos, las técnicas y estrategias, así como las actitudes y comportamientos que requiere la cultura escolar dominante. El estudiante en prácticas aprende a relacionarse con los docentes y con los alumnos, aprende a gobernar la dinámica del aula, aprende a sentirse profesional con las actitudes y responsabilidades propias de la tarea tal como la definen en la práctica la mayoría de los docentes, aprende el lenguaje de la profesión. En definitiva, aprende y asume el rol docente hegemónico en nuestra cultura escolar. Es decir, recupera el recuerdo de la cultura escolar vivida en su historia de alumno desde la otra orilla. Por ello parece tan fácil y eficaz este periodo, porque el estudiante en prácticas se socializa en la misma cultura en la que ha vivido al menos quince años de su historia.

Ahora bien, las prácticas aparecen en toda su debilidad cuando a este periodo se le exige constituir un componente fundamental en la formación reflexiva del docente como intelectual que investiga las condiciones del escenario donde tiene que intervenir; cuando se propone desarrollar estrategias de intervención adecuadas a la realidad que experimenta, evalúa y reformula en virtud de un análisis y debate

permanente con los implicados; cuando se defiende que el futuro profesional debe saber indagar el sentido de la educación en el mundo contemporáneo y comprobar el significado de su práctica en las futuras generaciones.

Incluso puede afirmarse, en virtud de los análisis aquí desarrollados, que en este sentido las prácticas se convierten más en un obstáculo que en un instrumento facilitador del proceso educativo de los futuros docentes. Puesto que no se seleccionan los colegios ni los docentes tutores en función de la calidad de su práctica, el estudiante en prácticas se socializa, en general, en una cultura pedagógica caracterizada por la reproducción, que induce, estimula y a veces impone la imitación de las tradiciones como una forma legítima de aprendizaje profesional. La imitación inhibe y desaloja la reflexión del campo de pensamiento y actuación de los futuros docentes. Se acepta el *statu quo* y se relegan y desprecian las innovaciones como potenciales amenazas al equilibrio precario que ha conseguido la tradición institucional. Por ello, cuando se pidió a los estudiantes en prácticas que se consideraban contentos de lo mucho que habían aprendido durante dicho periodo que concretaran lo que realmente habían aprendido de novedoso con respecto a su experiencia previa como discentes en los diferentes tramos del sistema educativo o como estudiantes universitarios de la específica temática educativa, no supieron especificarlo.

Alternativas: un prácticum para provocar la reflexión

Desde la perspectiva de los implicados en los estudios de casos, la exigencia de incrementar el periodo dedicado a prácticas en el currículo de formación de docentes es general. Parece evidente que el oficio de maestro requiere el aprendizaje, desarrollo y experimentación de habilidades, técnicas, actitudes y comportamientos que difícilmente pueden incorporarse por la mera comunicación o intercambio teórico. La formación de un pensamiento profesional práctico útil para comprender e intervenir en el escenario complejo y conflictivo del aula requiere la sedimentación reposada de ideas, actitudes, habilidades y conductas. Es decir, un proceso lento y prolongado de experimentación y reflexión, de análisis, propuesta, desarrollo y evaluación en el contexto vivo de los intercambios sociales del aula y del centro.

No obstante, aun estando de acuerdo en la necesidad de prolongar el periodo de prácticas, la ampliación del mismo no es ni el único ni el principal problema de este componente del currículo de formación de docentes. La mayoría de los implicados también indican la necesidad de reorganizar su funcionamiento y ubicación. No parece conveniente reducir el periodo de prácticas a una especie de colofón, en el que se comprueba y experimenta al final de la carrera la validez de la teoría recibida. Es más razonable establecer una interacción más rica y fecunda entre la teoría y la práctica intercalando sus periodos, de forma que el contacto con la realidad estimule la comprensión de los problemas en su complejidad real, motive la indagación teórica, la discusión y el debate, y provoque la relevancia de las formulaciones teóricas ajenas.

Sin embargo, no es frecuente encontrar posiciones que superen la concepción

lineal de traslación de la teoría a la práctica, propia de una concepción instrumental y positivista, hegemónica en nuestro entorno. La interacción mutuamente enriquecedora de la teoría y la práctica requiere cambios substanciales tanto en la mentalidad de los participantes como en las estructuras y modos de organización. Es más fácil acomodar los programas a los esquemas habituales y rutinarios de dicha relación, en los que o se afirma la dependencia de la práctica respecto de la teoría, o se desprecia el valor de ésta para orientar la acción.

Pocas sugerencias hemos encontrado que penetren de lleno en el sentido del periodo de prácticas como elemento de formación de los futuros docentes. La vinculación de la experimentación, la innovación y la reflexión como eje del proceso de formación teórico-práctica de este profesional autónomo no ha aparecido en los estudios de casos como motivo de preocupación básico de los implicados. Se es consciente de las insuficiencias actuales, de la falta de condiciones, y de la falta de interés por parte de la administración, pero no de la necesidad de cuestionar la propia forma de trabajar en la escuela para dar cabida a la interrogación, la búsqueda de alternativas, la vivencia de experiencias culturales abiertas a la crítica, la participación auténtica de los estudiantes para aprender al mismo tiempo que recrean la cultura y su experiencia. Mientras no se cuestione el sentido del quehacer educativo en cada centro o escenario de prácticas difícilmente se va a ofrecer la oportunidad de un aprendizaje profesional significativo y relevante constituido por la experimentación, el debate, la reflexión y la formulación de nuevas propuestas provisionales a experimentar.

La formación de los futuros docentes se favorece incentivando la renovación pedagógica en el sistema, fomentando y potenciando los grupos y centros que se proponen innovar y experimentar proyectos curriculares, y estableciendo convenios de mutua colaboración con centros educativos en las más diferentes especialidades, escenarios y modalidades, como puede encontrarse alguna vía de facilitación institucional a los programas de formación en la práctica. Los futuros docentes deben conocer la realidad compleja y diversificada de centros, instituciones y grupos docentes que están implicados en la formación de los futuros ciudadanos. Por ello, se impone elegir entre los centros escolares aquellos que ofrecen mayor calidad, inquietud y preocupación por la tarea educativa, interesantes proyectos de innovación, pero no crear laboratorios artificiales con la intención de primar la experimentación desnaturalizada y evitar a los futuros docentes el contacto con las dificultades de la realidad. En el mismo sentido, merece la pena pensar en la ampliación y diversificación de los espacios educativos donde realizar las prácticas: escuelas taller y medioambientales; espacios educativos del municipio: zoológico, jardín botánico, centros cívicos, etc.; granjas-escuela; centros tutelares; centros de prevención de toxicomanías; servicios educativos hospitalarios; servicios educativos de las ONG.

Por otra parte, parece evidente en las sugerencias de tutores, supervisores y estudiantes en prácticas, la necesidad de estrechar la relación entre los centros escolares y la institución universitaria de formación de docentes, de modo que el currículo de formación encuentre una continuidad e interacción entre los componentes

teóricos y prácticos, y que los diferentes agentes se encuentren desarrollando una tarea cuyo sentido y complejidad comprenden en su globalidad. La colaboración es fundamental para poder incrementar la calidad, comunicar experiencias, reflexionar conjuntamente sobre los efectos de los programas y proponer su reformulación. Los profesores tutores de los centros escolares deben participar realmente en el programa universitario de formación de docentes, sintiéndose protagonistas de una tarea conjuntamente decidida, analizada y reformulada; participando en un programa de investigación-acción que se proponga mejorar la actividad de formación de futuros docentes.

Notas

1. Este artículo ha sido elaborado a partir del estudio multicasos de la investigación financiada por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica (DGICYT), Proyecto P.B. n° 90-0813, Informe n° 8. En los estudios de casos han participado los siguientes investigadores: Carmen Rodríguez Martínez, Juan Pérez Ríos, M. Dolores Díaz Noguera, M. Dolores González, M. Luisa Fernández Serrat, Marina Fuentes Guerra Soldevilla, Pilar Sepúlveda Ruiz, Rocío Anguita Martínez.
2. En este sentido, es oportuno traer a colación los resultados de una amplia investigación realizada en la Universidad de Málaga, con una muestra de más de tres mil sujetos de diferentes universidades y centros escolares, sobre la evolución del pensamiento de los docentes, desde su etapa de iniciación académica hasta una época profesional con más de quince años de experiencia (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1987; Pérez Gómez y Barquín, 1990). Paradójicamente, a primera vista, el pensamiento pedagógico más conservador y más similar entre sí lo manifiestan los grupos de la muestra que se sitúan en los extremos de la carrera profesional, es decir, los que comienzan sus estudios en las escuelas de magisterio y los profesionales con más de quince años de experiencia. Por el contrario, tanto los alumnos que acaban la carrera de magisterio como los que concluyen los estudios de licenciatura en pedagogía, manifiestan un pensamiento pedagógico mucho más elaborado, diversificado y progresista en la mayoría de las dimensiones estudiadas (selección y organización de los contenidos, métodos y procedimientos de enseñanza, concepción de las relaciones profesor-alumno, estrategias de evaluación, problemas de control y disciplina, relaciones sociedad-escuela, naturaleza educativa del hombre, etc.). No obstante, el carácter efímero de este pensamiento elaborado y progresista, que se desvanece ante los intercambios de la experiencia y con los influjos de la práctica en los primeros años de vida profesional, hace suponer o que su adquisición académica es débil e inconsistente, o que es de todos modos insuficiente para formar el pensamiento práctico que es el que realmente se utiliza, no sólo en las declaraciones teóricas, sino al intervenir en las situaciones complejas y conflictivas del aula.
3. Para ilustrar el nivel cultural medio-bajo, basta considerar las estadísticas de estudios de los padres correspondientes al colegio de Málaga: analfabetos, 15,9%; primaria incompleta, 35,8%; primaria completa, 30,5%; bachiller elemental, 9,0%; bachiller superior, 4,3%; formación profesional, 2,7%; estudios medios, 1,0%; estudios superiores, 0,8%.

Referencias

- Barquín, J. 1989 *Evolución del pensamiento pedagógico de los profesores*. Universidad de Málaga. (Tesis doctoral.)
- Beyer, L.E. 1988 *Knowing and acting: inquiry, ideology and educational studies* [Conocer y actuar: indagación, ideología y estudios educativos]. Londres, Falmer Press.
- . 1992. Educational studies, critical teacher preparation and the liberal arts: a view from the U.S.A. [Estudios educativos, preparación crítica del docente y las artes liberales: un panorama de los Estados Unidos]. *Journal of education for teaching* (Abingdon, Reino Unido), vol. 18, n° 2, págs. 130-148.
- Clandinin D.J.; Connelly F.M. 1986.: Rhythms in teaching: the narrative study of the teacher's personal practical knowledge of classrooms [Los ritmos de enseñanza: el estudio narrativo del conocimiento personal práctico del aula por parte del docente]. *Teaching and teacher education* (Tarrytown, Nueva York), vol. 86, n° 2, págs. 377-387
- Connelly, F.M.; Clandinin D.J. 1988. *Teachers as curriculum planners* [Los docentes en tanto que planificadores del currículo]. Nueva York, Teachers College Press.
- Elliott, J. 1991: *Three perspectives on coherence and continuity in teacher education* [Tres perspectivas acerca de la coherencia y la continuidad en la educación de los docentes]. UCET Annual Conference. Noviembre.
- Feiman-Nemser, S.; Buckmann, M. 1989. Describing teacher education: a framework and illustrative findings from a longitudinal study of six students [Describir la educación de docentes: marco y descubrimientos ilustrativos a partir de un estudio longitudinal de seis estudiantes]. *Elementary school journal* (Chicago, Illinois), n° 89, págs. 365-77.
- Gimeno, J.; Pérez Gómez, A. (comps.). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Griffiths, M.; Tann, S. 1992. Using reflective practice to link personal and public theories [Empleo de una práctica reflexiva para vincular las teorías personales y públicas]. *Journal of education for teaching* (Abingdon, Reino Unido), vol. 18, n° 1, págs. 13-30.
- Hoy, W.K.; Woolfolk, A.E. 1990. Socialization of student teachers [Socialización de los estudiantes-docentes]. *American educational research journal* (Washington, D.C.), vol. 27, n° 2, págs. 279-300.
- Macdonald, B. 1984. *Teacher education and curriculum reform: some English errors* [Educación de docentes y reforma del currículo: algunos errores ingleses]. Norwich, Reino Unido, CARE, University of East Anglia. (Mimeo.)
- Morine-Dersheimer, G 1989. Pre-service teachers' conceptions of content and pedagogy: measuring growth in reflective pedagogical decision-making [Concepciones anteriores al servicio acerca del contenido y de la pedagogía por parte de los docentes: medir el aumento en la toma de decisiones pedagógicas reflexivas]. *Journal of teacher education* (Washington, D.C.), págs. 40 y 46-52.
- Munro, R. 1989. *A case study os school-based innovation in secondary teacher education* [Estudio de caso de la innovación basada en la escuela en la educación de docentes de secundaria]. Universidad de Auckland, Nueva Zelandia. (Tesis doctoral no publicada.)
- Pérez Gómez, A. 1992. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: Gimeno J.; Pérez Gómez A. (comps.). *Comprender y transformar la enseñanza. op. cit.*
- Pérez Gómez, A.I.; Barquín Ruiz, J. 1990. Evolución del pensamiento pedagógico del profesor. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

- Pérez Gómez, A.I; Gimeno Sacristán, J. 1987. El pensamiento psicopedagógico de los profesores. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa. (Informe de investigación.)
- . 1992. El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores). *Investigación en la escuela* (Sevilla). Octubre 1992.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner* [El practicante reflexivo]. Nueva York, Basic Books.
- . 1987. *Educating the reflective practitioner* [Educar al practicante reflexivo]. San Francisco, Joseey-Bass Publishers.
- Smith, S. 1992. Teacher's work and the politics of reflection [La labor del docente y la política de reflexión]. *American educational research journal* (Washington, D.C.), vol. 29, n° 2, págs. 267-300.
- Staton, A.; Hunt, S. 1992. Teacher socialization: review and conceptualization [Socialización del docente: revisión y conceptualización]. *Communication education* (Annandale, Virginia), vol. 41, págs. 1-35.
- Tabachnik, B.; Zeichner, K. *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* [Cuestiones y prácticas en la educación de docentes orientada hacia la indagación]. Nueva York, Falmer Press, págs. 1-22.
- Zeichner, K. 1987 Preparing reflective teaching [Preparar la enseñanza reflexiva]. *International journal of educational research* (Tarrytown, Nueva York), vol. 11, n° 5, págs. 565-76.
- . 1993. Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education [Concepciones de la práctica reflexiva en la enseñanza y la educación de docentes]. En: Harvard, G.R.; Hodkinson, P. (comps.). *Action and reflection in teacher education*. Norwood, New Jersey, Ablex.

LA PROFESION DOCENTE

ENTRE LA PROLETARIZACION

Y LA PROFESIONALIZACION:

DOS MODELOS DE CAMBIO

Philippe Perrenoud

La profesión docente¹ se encuentra en una encrucijada. Ante unos sistemas educativos cada vez más ambiciosos y la creciente complejidad de las sociedades desarrolladas, hay que escoger:

- o bien los docentes se ven progresivamente desposeídos de su profesión en beneficio de lo que Chevallard (1991) llamaba irónicamente la “noosfera”, la esfera de las ideas o, dicho de otra manera, el conjunto de personas que reflexionan sobre la práctica pedagógica sin ejercerla, que conciben y realizan los programas, los avances didácticos, los métodos de enseñanza y evaluación, las tecnologías educativas, y pretenden entregar a los maestros unos modelos eficaces de enseñanza; es la vía de la “desprofesionalización” o de la *proletarización*;

Philippe Perrenoud (Suiza)

Es sociólogo y profesor de la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra. Desde 1967, sus trabajos de sociología de la educación han tratado fundamentalmente sobre la desigualdad ante la escuela, el fracaso escolar, la evaluación, los programas de enseñanza, la práctica pedagógica, las relaciones familia-escuela, la evolución de la profesión de docente, la formación de los maestros, los centros escolares y la innovación. Actualmente es uno de los coordinadores de la formación universitaria de los maestros de primaria en el marco de las ciencias de la educación, con una fuerte articulación teórico-práctica. Además de participar en muchas obras colectivas desde 1979, es autor de otras muchas a título personal entre las que citamos *Stratification socioculturelle et réussite scolaire: les défaillances de l'explication causale* [Estratificación sociocultural y éxito escolar: las insuficiencias de la explicación causal] (1970) y la reciente (1996) *Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude: savoir et compétences dans le métier d'enseignant* [Actuar en la urgencia, decidir en la incertidumbre: saber y competencias en la profesión docente].

- o bien los docentes se convierten en verdaderos profesionales, orientados hacia la resolución de problemas, autónomos en la transposición didáctica y en la elección de las estrategias pedagógicas (Tardif, 1992), capaces de trabajar en sinergia ya sea en el marco de los centros de enseñanza o en el de equipos pedagógicos, verdaderos conocedores del oficio que se encargan de organizar su formación permanente; es la vía de la *profesionalización*.

Actualmente, es posible la evolución en cualquiera de los dos sentidos. Cada uno de ellos remite a modelos diferentes, y en gran medida opuestos, del funcionamiento y de la modernización de los sistemas educativos. El futuro no está decidido, dependerá de las estrategias y de las fuerzas de los actores: gobiernos, especialistas, instituciones de formación, autoridades de la administración escolar, asociaciones profesionales.

¿Por qué cambiar?

Desde hace algunos decenios, los sistemas de educación oscilan entre dos modelos de gestión de los que parece dominar uno:

Si miramos de cerca esta profesión, salta a la vista una dialéctica parecida — uniformidad contra diversidad cultural —. La OCDE, por ejemplo, pone de relieve que han sido adoptados por los países miembros dos modelos de docentes: *el modelo de competencia mínima* y *el modelo de profesionalismo abierto*. En las actuales políticas de educación, la OCDE observa que la tendencia actual es concebir la función del docente que se podría describir como la del modelo de competencia mínima, según el cual la enseñanza es considerada lisa y llanamente como un sistema de entrega a domicilio. Las decisiones sobre lo que hay que enseñar y cómo enseñarlo se toman en el nivel de organización, por encima de la clase y de la escuela, lo que da lugar a un programa escolar impuesto. El trabajo de docente se ha reducido a efectuar la entrega de este programa de la manera más eficaz y más efectiva posible. En este contexto, a juzgar por el modo en que efectúan esta entrega, es fácil evaluar a los docentes y organizar su formación para poner remedio a sus deficiencias. El modelo de competencia mínima requiere una formación previa al empleo para ir inculcándoles un alto nivel de conocimientos de la asignatura y de las competencias didáctico-pedagógicas. El INSET (Formación de maestros en el empleo) se utiliza — ¡con regularidad! — para poner al día estos conocimientos y estas competencias, y también para indicar acciones correctivas y remedios a los que están por debajo de índices aceptables.

El segundo modelo de la función docente, conocido con la expresión *profesionalismo abierto*, sitúa al enseñante en el centro del proceso de mejora de la calidad de la enseñanza. Los docentes, ya sea individualmente o en grupo, son los responsables del análisis de las necesidades de la escuela. Son capaces y están deseosos de debatir abiertamente, no sólo entre ellos, sino con los demás estamentos legítimamente afectados, las posibles soluciones o los progresos deseados, e igualmente de adoptar decisiones sobre lo que hay que hacer y cómo garantizar su puesta en práctica. Los docentes son considerados como dirigentes innovadores capaces de mejorarse a sí mismos, de analizar sus propias actuaciones, de saber cuáles son las necesidades de los alumnos y de obrar en consecuencia y, por último, de evaluar el resultado de sus intervenciones. [...]

Evidentemente, estos dos modelos de docentes requieren de éstos unas cualidades un

poco distintas, y por lo tanto una formación diferente tanto inicial como en el empleo (Vonk, 1992, págs. 4-5).

La situación no es estable: en toda sociedad se observa un movimiento pendular, sin duda porque la profesión docente está buscando su identidad. Está demasiado cualificada para que se pueda considerar a los maestros como meros ejecutantes, como si se tratara de obreros de un taller, pero demasiado poco para que se les reconozca la misma autonomía y responsabilidad que a los médicos. Este estado de *semiprofesionalización* (Ezioni, 1969) podría conducir a una autonomía claramente circunscrita, menor que la de los médicos, pero reivindicada abiertamente, otorgada y respetada dentro de sus límites, como ocurre con los enfermeros. No ocurre así en el ámbito de la educación. ¿Por qué? Sin duda porque el docente desempeña a la vez el papel del médico, de la enfermera y del auxiliar de clínica. No existe en esta profesión una división del trabajo comparable a la que se da en el sector sanitario, todo el mundo hace de todo. Enseñar implica las funciones más simples — cuidar y vigilar a los alumnos, confeccionar y distribuir el material — junto a las más complejas, hacer que aprendan los que no aprenden por sí mismos.

UNA SEMIPROFESIONLIZACION AMBIGUA

La semi-profesionalización de la profesión docente es ambigua. ¿Hay que considerar la relativa autonomía de los maestros como una situación estable, como una etapa en la evolución hacia una profesionalización total, o bien como una herencia del pasado, último baluarte anterior a un retroceso hacia una mayor dependencia?

La inseguridad en torno a las tendencias actuales se debe a la heterogeneidad de la condición de los docentes, pero todavía más, a la misma naturaleza de su trabajo:

1. Es un oficio artesanal (Huberman, 1990) todavía en gran medida solitario (Gather Thurler, 1994b), poco integrado en equipos, apenas introducido en una división del trabajo negociada entre iguales; al enseñante le gusta considerarse, con razón o sin ella, el “único patrón a bordo” y no se plantea la cuestión de su autonomía o de su responsabilidad a propósito de cada uno de sus gestos profesionales por una simple razón: que éstos apenas se ven más allá del círculo de los alumnos, testigos menos influyentes que los pacientes de un hospital o los usuarios de los transportes públicos.
2. Al contrario de los especialistas de atención sanitaria, de los programadores, de los técnicos, y de los trabajadores sociales, (otros oficios intermedios), los docentes no cuentan con la asistencia, de forma sistemática, de otros profesionales más cualificados que ellos desde el punto de vista científico y técnico; la asistencia es de tipo jerárquico, está garantizada por los inspectores y los directores de centros generalmente procedentes del cuerpo, cuya formación para estas nuevas funciones está todavía poco consolidada, si es que no falta por completo.
3. Por este hecho y por la forma escolar en sí misma, el mundo de la enseñanza

vive todavía muy encerrado en sí mismo: casi todos los responsables han sido o son todavía docentes, siendo a menudo su única experiencia laboral, no tienen apenas el hábito de la gestión de las cualificaciones, de la problemática de la autonomía y del control en las empresas.

4. Cada sistema escolar se encarga de la formación de los futuros docentes — ya sea organizándola él mismo o revalidándola —, creyendo que la ortodoxia de las prácticas queda garantizada por la normalización de la formación, lo que a menudo exime de convocar procedimientos de selección de personal y de regulación de las actividades.
5. No se favorece la movilidad de los docentes entre sistemas educativos nacionales (incluso regionales), ni entre el sector privado y el sector público dentro del mismo país, lo que impide que surjan unas normas profesionales verdaderamente reconocidas en varios sistemas.
6. La dispersión geográfica de los centros y la diversidad de las condiciones de trabajo hace difícil la definición de una línea única en materia de autonomía: allá en el campo o en los valles de montaña, la escuela está a mil leguas de la administración central; en los suburbios desheredados de las grandes urbes tiene que afrontar problemas que no tienen nada que ver con los de los barrios residenciales de las mismas ciudades; por fuerza la autonomía y el control han de adaptarse a las circunstancias.
7. La influencia de las colectividades locales intensifica estas diferencias. Sea la escuela una institución nacional o regional, tiene que rendir cuentas a las colectividades locales, adaptarse a las expectativas municipales, a las de las comisiones escolares, de los padres, de los patronos del lugar.
8. La escuela no tiene apenas tradición interna de reflexión sobre el trabajo, sobre el desarrollo de organizaciones, sobre la innovación, sobre la función de los mandos, la descentralización, la gestión por proyectos; sólo recientemente estas ideas, procedentes del mundo empresarial o de otras administraciones públicas, están penetrando en el mundo escolar.
9. El período de vida activa de los docentes (Huberman, 1989) sigue siendo un asunto muy personal que todavía no se plantea en términos de carrera, renovación, períodos de permiso para formación, movilidad, reconversión o promoción. Cada cual organiza su vida como puede, para la institución sólo existen carreras administrativas.

Estos diversos factores no contribuyen a clarificar el estatuto del oficio y su evolución posible o probable desde el punto de vista de la profesionalización. No obstante, la evolución de un oficio no es una fatalidad que pueda escapar por completo a toda acción humana; depende en parte de los deseos y de las actuaciones de los principales interesados. Éstos sin duda se aprovechan de la ambigüedad de la profesión docente desde el punto de vista de la autonomía y del control. Cada cual hace su doble juego: según les convenga o no, los docentes reivindican su autonomía o la rechazan; inversamente, las autoridades la otorgan o incluso la imponen, a continuación la deniegan, en función de los expedientes y de la coyuntura. Se trata de un juego corriente en todas las organizaciones; pero en él la escuela se lleva la palma.

¿ESTAN EN EL MISMO FRENTE LA EFICACIA Y
LA DEMOCRATIZACIÓN?

¿Qué razón hay para que este amable compromiso no pueda durar todavía algunos decenios más? A decir verdad, nada asegura que esté condenado; es más, los actores capaces de bloquear el sistema son más numerosos y tienen más poder que los que desean un cambio. No obstante, hay motivos para creer que las sociedades desarrolladas van a perturbar estos arreglos si siguen manifestando con respecto a su sistema educativo expectativas crecientes y sin precedentes en la historia. Actualmente se quieren escuelas *eficaces*, que dejen de considerar el fracaso como algo irremediable. ¿Es de esperar una movilización total y sobre todo duradera de los gobiernos, de los medios políticos y de las opiniones públicas en este sentido? Puede ocurrir que la crisis económica, la evolución geopolítica del planeta — guerras, movimientos migratorios masivos —, los problemas ecológicos o las dificultades de la coexistencia urbana impongan otras prioridades y que la escuela caiga de nuevo en el olvido durante algunos años, porque, en definitiva, mejor o peor, “funciona”. Pero también puede ocurrir que se mantenga la presión sobre los sistemas educativos, se haga más concreta y que los críticos se conformen cada vez menos con respuestas vagas o dilatorias a las cuestiones planteadas y a las críticas formuladas, por ejemplo a propósito de la repetida constatación de las dificultades de inserción profesional de jóvenes adultos sin la debida formación o la constatación, más inquietante todavía, de que una parte importante de los jóvenes — entre 10 y 20% — terminan su escolaridad básica sin saber leer ni escribir de verdad.

Los que llevan mucho tiempo luchando por la democratización de la enseñanza tienen sus buenas razones para el escepticismo: ¿se entiende que este afán de eficacia es para la mayoría o sólo para una minoría un poco ampliada? Cuando las clases sociales y los partidos que han estado en contra de la democratización de los estudios sostienen la idea de las escuelas eficaces, ¿lo hacen por deseo de elevar el nivel de formación o simplemente para disimular el hecho de que se le pide a la escuela que funcione igual con menos recursos? ¿Es suficiente con emplear el lenguaje de la eficacia, más propio de los ejecutivos que de los humanistas, para transformar una idea de la izquierda — la democratización de la enseñanza — en un objetivo apolítico, incluso en un credo liberal?

Evitemos las simplificaciones: las clases dirigentes de las sociedades desarrolladas no tienen más remedio que ser ambivalentes y estar divididas en materia de política de la educación. La democratización de la enseñanza amenaza la transmisión de privilegios en la medida en que hace aumentar la competencia escolar en detrimento de los niños procedentes de los medios favorecidos; contribuye también a democratizar lentamente la sociedad. Así que una parte de los privilegiados tiene buenas razones para combatirla y denunciar el “igualitarismo”, “la bajada del nivel”, etc. Estas dinámicas de perpetuación de la posición familiar y de reproducción de un orden social (Bourdieu y Passeron, 1970; Berthelot, 1983) no han desaparecido en absoluto, sino que desde mediado el siglo XX — y sin duda de formas diferentes desde el siglo XIX — vienen chocando con los imperativos de la compe-

tencia y de la modernización en una economía internacional. Una clase dirigente que fuera totalmente y durante mucho tiempo conservadora en materia de educación, estaría cavando su propia tumba. Para mantener el crecimiento, y por lo tanto los privilegios de los que más se benefician de él, es importante cavar en los “filones de talentos”, invertir en la formación de la mayoría, para aumentar la contribución de los trabajadores, de los consumidores y de los electores al esfuerzo de modernización y de competencia económicas.

A estos factores hay que añadir la acción de las fuerzas de la izquierda, para las que la democratización no es en sí una inversión, sino una cuestión de justicia social. Estas fuerzas han ejercido el poder a lo largo de los últimos decenios en diversos países europeos y, sin hacer milagros, han introducido en el sistema educativo diversas ideas — escuela media, colegio único, zonas de educación prioritarias, proyectos de centro, ayuda pedagógica, ciclos de estudios abiertos, etc. — que han sido poco a poco asimilados por las mayorías políticas de diferentes tendencias. La situación de la economía mundial, las repetidas recesiones, los errores de gestión, la resistencia de los afectados, las ideas demasiado simples, no permiten establecer un balance totalmente positivo de las políticas voluntaristas de democratización, pero lo que es seguro es que globalmente han favorecido la elevación del nivel de instrucción (democratización de la educación en sentido amplio), aunque no se haya producido una reducción sensible de la desigualdad de oportunidades debida al origen social o étnico. Incluso en las sociedades sin alternancia política, las fuerzas de izquierda han ejercido una cierta influencia. Por último, las clases medias han influido mucho y durante mucho tiempo en el sentido de la democratización aunque, como demuestra Hutmacher (1993), se desinteresan de ella cuando sus hijos acceden a la carrera, lo que puede agravar la situación de los menos favorecidos y privar al proceso de democratización de un motor esencial.

NUEVAS EXPECTATIVAS Y CAMBIOS DEL TERCER TIPO

Dejando a un lado las variaciones entre países desarrollados y las fluctuaciones coyunturales dentro de cada uno de ellos, se manifiesta una tendencia común: en cada decenio se espera más de la escuela, tanto en el plano de las competencias como en el de la socialización. Ya no basta con saber leer, escribir y contar, estas competencias son absolutamente vitales; cuando, como ocurre en Francia, se quiere “conseguir que el 80% de cada clase de edad alcance el bachillerato”, — título que a principios de siglo obtenía menos de un joven de cada veinte, sobre todo muchachos — se están fijando objetivos que van mucho más allá de la instrucción básica que pretendía la escuela obligatoria del siglo pasado. Se exige una cultura general mucho más extensa y se premia — al menos en teoría — la adquisición no sólo de conocimientos teóricos sino de competencias de alto nivel en una mayoría de jóvenes: desarrollo de la inteligencia y de las capacidades de anticipación, de adaptación, de comunicación, de razonamiento y de cooperación (Perrenoud, 1995a, b, c, d y e).

¿Está la escuela a la altura necesaria para hacer frente a tales expectativas? Las

críticas — más o menos injustas — que recibe con regularidad y, con un carácter más positivo, el interés de los gobiernos y de las organizaciones internacionales por los enfoques en términos de eficacia o de rendimiento, indican que el juicio sobre los sistemas educativos oscila entre “insuficiente” y “puede rendir más”. ¿Por qué Suiza, por ejemplo, habría invertido una gran cantidad de recursos en un programa nacional de investigación sobre “la eficacia de nuestros sistemas de formación” si la clase política, la opinión pública y los expertos estuvieran de acuerdo en que la situación es satisfactoria? Asimismo, ¿por qué la OCDE y otras organizaciones internacionales se preocuparían tanto de la eficacia de las políticas de educación y de la innovación escolar si el problema estuviera resuelto?

Sin embargo, el déficit crónico y siempre en aumento de las finanzas públicas entorpece el juego y hace dudar de la credibilidad de las políticas. En efecto, casi siempre se pretenden dos objetivos:

- se pide al sistema educativo que funcione igual con menos recursos, o en todo caso que renuncie al aumento de presupuesto al que se había acostumbrado en época de crecimiento;
- se esperan — a veces al mismo tiempo — rendimientos no solamente estables, sino mejores, en lo que se refiere no sólo a índices de escolarización y número de diplomas, sino también en las competencias reales de las nuevas generaciones.

Si se mantienen estas presiones, ya sea simultáneamente o en alternancia, puede ocurrir que la escuela ya no tenga derecho a su *statu quo*, que tenga que aceptar no sólo algunas nuevas reformas de programas o de estructuras — a esto ya está acostumbrada — sino profundas transformaciones de las prácticas pedagógicas y del funcionamiento de los centros, lo que he llamado *un cambio del tercer tipo* (Perrenoud, 1990).

¿De qué manera? Podemos volver a los dos escenarios esbozados: ya sea a la acentuación del movimiento hacia una profesionalización completa, o bien a una mayor dependencia de la “noosfera”, una jerarquización más estricta. Nada está decidido, todo dependerá de las estrategias de los actores que intervengan, entre otros, los docentes. Antes de volver sobre este punto, tratemos de profundizar en cada opción desde el punto de vista de la formación de los maestros, del funcionamiento de los centros, de los procesos de innovación. Como veremos, la profesión docente está oscilando entre dos futuros totalmente opuestos y en parte se trata de *escoger*.

La proletarización como efecto secundario y perverso de un cambio centralizado

Proletarización: el término es fuerte y recuerda más la situación de los obreros en el siglo pasado que el destino de unos trabajadores cualificados del sector terciario que, sin ignorar que son asalariados, fingen creer que ejercen una profesión liberal o trabajan como artesanos independientes.

En este caso no se trata de la proletarización como un asunto de ingresos y

explotación económica, aunque la situación financiera y de trabajo de los docentes sea precaria en muchos países. La “proletarización” que podría producirse no va a conducir a los docentes a la condición obrera ni al nivel de vida de los trabajadores manuales. Se trata de una desposesión más simbólica.

UNA AUTONOMIA BAJO CUERDA

En los países desarrollados, la evolución del trabajo industrial hace que los modernos proletarios no se manchen ya tanto en la fábrica o en el fondo de la mina como hace un siglo. ¿Tienen por ello algún tipo de control sobre los objetivos, las condiciones, los métodos y los productos de su trabajo? Realmente muy poco, de manera que su escasa autonomía profesional sitúa a los obreros y a los empleados :

- bajo la sujeción de jefes que controlan el cumplimiento conforme a los criterios profesionales y evalúan su rendimiento;
- bajo la dependencia de oficinas de estudios que desarrollan procedimientos de trabajo que se imponen a todos porque sus “planificadores” los consideran óptimos y tienen el poder de convertirlos en normas;
- bajo la influencia de las tecnologías que imponen a los seres humanos que están a su servicio un ritmo y unos gestos — que Chaplin describió en su película *Los tiempos modernos* —, y más aún, sobre todo con la informática y con la automatización, unas maneras de percibir la realidad, de pensar y de reaccionar;
- en el automatismo de una división de tareas que los convierte en piezas intercambiables dentro de un dispositivo que está por encima de ellos.

Todo esto, se dirá, concierne a la industria, y quizá al sector terciario en su sección informatizada. ¿Acaso los sistemas educativos no están al margen de estos mecanismos en razón de la naturaleza misma del trabajo de docente y de la acción pedagógica? ¿Cómo se podría desposeer a los docentes de su autonomía? Con respecto a esto se dan diversas actitudes.

Algunos docentes no se consideran en absoluto trabajadores cualificados y autónomos; les gusta ser dóciles ejecutantes de una tarea muy definida por sus obligaciones, por los programas, los procedimientos y el calendario de la evaluación formal, los horarios y la disposición de los locales, el reglamento de la escuela, las directivas de la autoridad, las didácticas que ésta imponga o recomiende, los materiales didácticos oficiales o los productos ineludibles de la edición escolar. A nadie le gustan las directivas y los controles, pero una parte de los docentes consideran que el estar sometido a una autoridad forma parte del “orden natural de las cosas”: no se indignan, no se sienten avasallados ni amenazados en su identidad por las órdenes tajantes o por los consejos procedentes de la jerarquía o de los especialistas. Esto no significa que los respeten; al igual que los soldados en todos los ejércitos del mundo, igual que los empleados de baja cualificación de todas las empresas, los docentes van saliendo adelante, hacen “oídos sordos”, se defienden burlándose, se quejan entre ellos, esperan que cambie el ministro o que se le pase, que la jerarquía olvide sus propias decisiones, que los especialistas prendan fuego a lo que adoraron;

hacen “el paripé”, mantienen la opacidad de las prácticas pedagógicas trabajando solos y a puerta cerrada y se ganan la complicidad de los que supuestamente controlan su trabajo. Estos docentes no reivindican una fuerte autonomía, se conforman con pequeñas libertades.

Otros se defienden de otra manera. Afirman sentirse muy libres de sus gestos profesionales y no imaginan que puedan perder esta libertad. Son los que repiten — en sordina — que en su clase “hacen lo que quieren”. Profundizando, uno se da cuenta de que esta libertad, a veces grande, con frecuencia sólo existe falsamente, cubierta por la opacidad de las prácticas. Algunos docentes “no enseñan la gramática” o “no mandan deberes”, igual que algunos obreros no respetan las consignas de seguridad o se toman libertades con las directrices del departamento de metodología: a hurtadillas. En cuanto existe la posibilidad de que intervengan los padres, los compañeros o la jerarquía, la prudencia se impone: “¿y si se supiera?” Estamos muy lejos del profesional que reivindica sus actos porque piensa que lo “hace mejor que nadie” y en contrapartida asume los errores que pueda cometer.

Esta autonomía oculta tiene la ventaja de no tener grandes riesgos: mientras su libertad sea clandestina — aunque sea un secreto a voces —, el docente puede echar la culpa a los programas, a los métodos, a los materiales didácticos oficiales. Si pudiera elegir abiertamente su material y sus estrategias de enseñanza, no tendría que dar cuentas de su conformidad con las reglas sino del cumplimiento de objetivos (Hutmacher, 1990). Sería responsable de sus decisiones y por lo tanto, en ocasiones, de su rutina.

LO QUE PUEDE CAMBIAR

Muchos docentes parecen creer que esta autonomía de hecho es algo consustancial con su condición, pero este optimismo podría ser un poco miope:

- a) El estatuto de la función pública no está “esculpido en bronce”; puede ocurrir que los nombramientos vitalicios y las situaciones intocables, dentro de algunos decenios, se consideren vestigios de un tiempo en que el Estado se sustraía a las reglas comunes;
- b) Los sistemas de formación generan un número cada mayor de jóvenes muy cualificados en el mercado de trabajo en busca de un empleo; los docentes que no acepten la racionalización y el control serán sustituidos por otros;
- c) Los métodos de apoyo y movilización de los docentes están evolucionando hacia una verdadera gestión de personal con baremos de evaluación, procedimientos de seguimiento, etc. (Demailly, 1990; 1991);
- d) Debido a las concentraciones urbanas y al auge de la telemática, las escuelas aisladas son la excepción;
- e) La creciente autonomía de los centros, la evolución de su estatuto jurídico, la gestión por proyectos (Obin, 1993), cambian la naturaleza del control: cada vez más, habrá que dar cuentas a los compañeros y a la dirección más que a una lejana administración o a una inspección con poca presencia sobre el terreno;

- f) Por otra parte, la jerarquización está cambiando de naturaleza: los inspectores y los directores de los centros aspiran a convertirse en verdaderos animadores de la vida escolar, en consejeros pedagógicos más que en meros controladores de la conformidad mínima de las prácticas;
- g) Las asociaciones profesionales, para mantener su credibilidad, podrán cada vez menos proteger a aquellos miembros que no den pruebas de un alto grado de conciencia profesional;
- h) Los usuarios (alumnos y familias) cada vez tienen mayores exigencias, se atreven a manifestarlas y se comportan como consumidores expertos en un mercado que establece la competencia entre centros o entre profesores.

Así pues, puede suceder que la era de relativa tranquilidad para las escuelas y los docentes dé paso a una revolución, aun cuando no haya políticas de educación más ambiciosas ni mayores presiones de eficacia. Cuando estas últimas se produzcan, pueden acentuar sensiblemente la “metida en cintura” del cuerpo de docentes, a no ser que él mismo dé un paso decisivo hacia la profesionalización. Ahora bien, no es seguro que esté dispuesto a darlo.

En cuanto a los demás actores, ¿están interesados en contribuir a la profesionalización la profesión docente? Ni la autoridad escolar ni la “noosfera” pueden ver con total tranquilidad esta evolución. El modelo “de competencia mínima” salvaguarda mejor el poder de la jerarquía y de los especialistas, según unos mecanismos un poco diferentes.

Los directores de los centros se encuentran también ante un dilema: convertirse en simples intermediarios en la cadena administrativa, o en verdaderos “empresarios”. La descentralización y la evolución del estatuto jurídico de los centros van en este sentido. Al final, la profesionalización del oficio de director sólo puede ser paralela a la profesión docente (Gather Thurler, 1993*b*, 1996*b*; Pelletier, 1996; Perrenoud, 1993*b*, 1994*b*). Pero ¿están los interesados en condiciones de ver las cosas globalmente desde esta perspectiva? En un primer momento, la mayor autonomía para los directores de los centros parece venir facilitada por la docilidad de sus colaboradores. Para cualquiera que recibe más poder, como consecuencia de una descentralización, su primer reflejo es confiscarlo antes que poner una parte al alcance de sus propios subordinados; sólo al precio de una experiencia, a veces dolorosa, comprenderá que en una organización descentralizada no puede justificar su trabajo y ejercer sus responsabilidades si no es movilizándolo él mismo a sus colaboradores. Ahora bien, para hacer esto tiene que ejercer una *autoridad negociada* (Perrin, 1991) y apostar por la profesionalización de la docencia más que por mantener o aumentar su dependencia, compensada por una autonomía “bajo cuerda”. No obstante, a corto plazo, a no ser que posean una lucidez extrema, los directores de los centros — ocupados en la búsqueda de su identidad, en la transformación de su función en oficio, y luego de este oficio en profesión —, pueden caer en la tentación de aumentar la dependencia de los docentes. No por el afán perverso de poder ni por infantilismo, sino por tener un momento de relativa paz, para no batirse en todos los frentes a la vez: contra la administración que les pide cuentas, contra los usuarios y los poderes locales, con-

tra los centros de la competencia, contra las reivindicaciones de sus propios colaboradores...

Los especialistas en didácticas, en materiales didácticos, en tecnologías, en evaluación, en investigación, en orientación, en terapia médico-pedagógica, que constituyen la “noosfera”, pueden tener la misma tentación corta de vista: aumentar la dependencia de los docentes para que su legitimidad y su autoridad “científica” quede más asentada. Esta tentación puede verse reforzada por dos razones:

- a diferencia de los inspectores y de los directores, los especialistas son todavía unos recién llegados a la escuela, unos “desconocidos”; no hay unanimidad en cuanto a su utilidad, sus competencias no son bien conocidas o incluso son objeto de burlas por una parte de los docentes y de los mandos;
- no se consideran poderosos, creen que están en posesión, si no de la verdad, al menos de una legitimidad “científica” para decir cómo enseñar racionalmente.

¿Comprenden los especialistas — ya pertenezcan a universidades, a ministerios o a centros independientes de formación, documentación o investigación — que su posición se verá reforzada y no debilitada con la profesionalización de la docencia? Lo comprenderán cuando se sientan menos amenazados por el olvido o por la marginación. Pero la crisis no va en este sentido: evidentemente, sus puestos de trabajo corren más peligro porque a corto plazo la escuela cree que puede prescindir de ellos sin grandes perjuicios. Y los docentes no están dispuestos a defender la existencia de sus antiguos colegas que huyeron de las aulas. Por su parte, los especialistas están empezando a ver los límites de una racionalidad científica, a aceptar la complejidad irreductible de la profesión docente como oficio humanista (Cifali, 1994), a otorgar un estatuto de respetabilidad a la inventiva y a la improvisación (Perrenoud, 1994a), a valorar el saber por experiencia (Tardif, 1993a, b, c) y a darse cuenta de que su aportación más fecunda es aumentar simultáneamente las competencias de los docentes, su autonomía y su responsabilidad, dialogando con ellos, más que soñar con el relevo de la autoridad tradicional por una autoridad “científica”.

La profesionalización como motor y regulación de un cambio descentralizado

La segunda vía ha sido definida implícitamente en el capítulo anterior. Es hora de caracterizarla más explícitamente. La profesionalización de la docencia es actualmente objeto de numerosos estudios a los cuales remito al lector para mayor información (especialmente Altet, 1994; Bourdoncle, 1991, 1993; Carbonneau, 1993; Huberman, 1993; Labaree, 1992; Lemosse, 1989; Lessard, Perron y Bélanger, 1993; Perrenoud, 1994a, 1996b). En resumen, en el sentido norteamericano de la expresión, la profesionalización se acentúa cuando en un oficio, cualquiera que sea, las directivas metodológicas y las reglas dejan sitio a una autonomía dirigida por objetivos claros, cuya consecución es evaluable, y a una *ética* que prohíbe las prácticas contrarias a los intereses de los usuarios o de la colectividad.

UNA REVOLUCION TRANQUILA

En el sistema educativo, la profesionalización completa de la docencia significa que la autonomía de los profesores sólo tiene dos limitaciones:

- por una parte, la serie de *objetivos* de desarrollo y de aprendizaje que debe tratar de conseguir con sus alumnos, con su parte fundamental y su parte negociable (en función del nivel y los intereses de los alumnos, las oportunidades, los proyectos, etc.);
- por otra, una *ética* de la relación, de la evaluación, del contrato pedagógico, de la autoridad, de la competencia, desterrando los métodos que ejerzan una presión inaceptable sobre las familias o sobre los alumnos, comprometan su libertad o les impliquen en ejercicios perversos o degradantes.

Sin duda, las necesidades que plantea la coexistencia en los mismos edificios, el afán de equidad y la limitación de los recursos impulsarían a los docentes con autonomía a mantener horarios coordinados, dotaciones estables para las diversas disciplinas, locales, mobiliario y material didáctico parcialmente estandarizados, así como evaluaciones comparables. Pero este ordenamiento podría ser claramente menos rígido que el impuesto en la actualidad por la mayor parte de las administraciones escolares. En contrapartida, los docentes asumirían individual y colectivamente las responsabilidades inherentes a esta autonomía.

Como hemos visto, los docentes saben jugar con las reglas, tomarse libertades “bajo cuerda” con la letra de los programas, la ortodoxia de las didácticas, los materiales didácticos oficiales, los procedimientos de evaluación, la distribución del tiempo entre las asignaturas, las progresiones aconsejadas. La profesionalización de su oficio les haría invertir menos energías en engañar y en guardar las apariencias de la conformidad, y más en el cumplimiento de los objetivos y en el diálogo con las instancias a las que tienen que rendir cuentas. La institución por su parte renunciaría a pedir a los docentes que den la clase de gramática los jueves de 14 a 15 horas, que rellenen escrupulosamente los registros y, en fechas fijas, las libretas de notas de todos sus alumnos. Su tarea prioritaria sería conseguir, por todos los medios legítimos, que el mayor número de ellos alcance capacidades duraderas y transferibles, informando a los padres y movilizándolos sensatamente. El *modo* de lograrlo revelaría la calidad profesional: organización de la clase, naturaleza del contrato didáctico, material didáctico, dotación del mobiliario y de los espacios de trabajo, modo de diferenciación e individualización de la enseñanza, manera de planificar y practicar la evaluación, avances didácticos, agrupación de los alumnos por temas o por niveles, horarios variables, deberes para casa diferenciados y negociados, etc. Esta autonomía metodológica se extendería a la división del trabajo entre docentes, a la liberalización de las clases, al seguimiento de los alumnos en el centro, encargándose de ello los equipos pedagógicos que compartirían la responsabilidad de los mismos alumnos (Perrenoud, 1994a, 1995b).

¿Sería esto la anarquía? En el estado actual de formación de maestros y de funcionamiento de las escuelas, quizá lo fuera. La profesionalización de la docencia no se hace por decreto; no es cuestión de un día sino más bien decenios: el tiempo de

aprender a hacer un buen uso, o digamos simplemente, un uso responsable de la libertad. De inmediato viene a la mente el riesgo de injusticia: nuestra relación con la escuela está pervertida hasta tal punto que nos preocupa el hecho de que en dos clases paralelas los docentes no introduzcan un tema del programa en el mismo momento del curso o no den la misma importancia a los deberes para casa. Mejor sería que los padres se preocuparan de que hubiera una mayor *equidad* en la eficacia de los docentes y de los centros y una mejor relación entre los medios empleados y los resultados obtenidos. La profesionalización pasa por una manera diferente de pedir y rendir cuentas, por una autoevaluación y una evaluación de lo esencial — la consecución de los objetivos de desarrollo y de aprendizaje — más que por una serie de ritos. La problemática de lo que los anglosajones llaman la *accountability*, que a veces se traduce por “imputabilidad”, es la clave para una “profesionalización interactiva” (Gather Thurler, 1996a). En efecto, no se pueden hacer avances en una profesión (*empowerment*) sin la obligación de rendir cuentas a los colegas, a los usuarios y a los mandatarios.

LAS OCASIONES PERDIDAS

Esta evolución será más fácil si los usuarios y las autoridades otorgan su confianza a los docentes en la seguridad de que harán el mejor uso de su libertad porque “saben lo que hacen”. Hoy esta confianza es limitada. Las reformas de programas o de estructuras se basan más bien en la *desconfianza*. La renovación de la enseñanza del francés en la Suiza francófona ofrece un buen ejemplo. Al principio de los años ochenta se pretendía coordinar y modernizar los programas. Los nuevos textos hacían hincapié en el desarrollo de las capacidades de comunicación oral y escrita, más que en la adquisición de saberes teóricos sobre la lengua. La metodología correspondiente iba en este sentido y se presentaba como una orientación general válida para toda la enseñanza primaria, en vez del tradicional libro del maestro con todo el programa de un curso (Besson *et al.*, 1979). No estaban previstos materiales didácticos oficiales: se sugería a cada cual que los inventara o los encontrara en el mercado o a través de intercambios. ¿Era necesario formar a los maestros? Se preveía más bien, en un primer momento, proceder por autoformación, fomentando redes informales o formas de investigación-acción en los centros.

Las asociaciones profesionales y los autores de la renovación apoyaban estas ideas innovadoras que iban en el sentido de la profesionalización del oficio. Sólo tenían un defecto: parecer inaplicables, hasta utópicas, a los que creían necesario controlar la calidad de la formación y la adhesión de los docentes a la renovación. El riesgo parecía demasiado grande: “Van a hacer cualquier cosa, no comprenderán nada, no se formarán”. Este temor condujo a la puesta en marcha de “reciclajes” obligatorios y muy estructurados y a una primera generación de materiales didácticos oficiales y de “libros del maestro” que trataban todos los aspectos nocionales y técnicos de la enseñanza de la lengua materna (actividades llamadas de estructuración). Paradójicamente, la ausencia de los medios correspondientes para sostener las prácticas de comunicación ponía de relieve el carácter menos prioritario de ésta,

acercándose a las imágenes más tradicionales de las finalidades de la enseñanza de la lengua.

Es difícil saber si fue sensata esta renuncia a la autoformación. Es seguro que, por querer anticipar demasiado la profesionalización, se podría haber llegado al objetivo contrario, dando argumentos a los escépticos: “¿Lo veis? No saben, son irresponsables”, dirían. Por otro lado, si no se corren ciertos riesgos, también se impide a los docentes que experimenten la autonomía y la libertad. Hoy, si la renovación de la enseñanza del francés es un casi un fracaso, por lo menos desde el punto de vista de una pedagogía de la comunicación, se le puede echar la culpa “al sistema”: formación insuficiente, medios de evaluación poco coherentes, material didáctico demasiado orientado a los saberes técnicos, la pedagogía del texto llegó tarde, no se tuvo en cuenta lo suficiente a los alumnos no francófonos, etc. En la medida en que la autoridad esperaba que los docentes adoptaran la pauta prescrita, incumbía a aquélla resolver los problemas de concepción y de formación y las contradicciones. En efecto, dentro de esta dinámica, los docentes hacen lo que se les dice con los medios que se les da.

Para que los docentes asumieran a la vez los objetivos generales de una renovación semejante del programa y del procedimiento didáctico, con sus límites y sus contradicciones, evidentemente habría sido necesario que actuaran como *actores principales*, no solamente a nivel de diálogo entre las más altas autoridades escolares y las asociaciones profesionales, sino a todos los niveles. “Ellos” dicen hoy los especialistas y las autoridades refiriéndose a los docentes. “Ellos” responden como un eco estos últimos para hablar de los que deciden en su lugar y “por su bien”.

Sin duda, la profesionalización de la docencia no exime de “grandes” reformas de programa o de estructuras pero tendría dos importantes consecuencias sobre las estrategias de cambio:

- las grandes reformas autorizarían y animarían a los centros, a los equipos pedagógicos y a los profesores a hacer suyas las ideas innovadoras; más que proyectar hasta el último detalle de una pedagogía de ensueño, destinada, eso sí, a no ser nunca aplicada tal cual, habría que definir los grandes ejes, un marco general y unos procedimientos de regulación; así habría lugar para una “construcción activa del cambio” (Gather Thurler, 1993a);
- lo esencial de la modernización del sistema educativo se llevaría a cabo de manera continua y descentralizada, en los centros, en los equipos o en otras redes; desde ese momento, sería inútil definir un modelo “nacional” y un único modelo de pedagogía activa, de trabajo por proyecto, de enseñanza diferenciada, de liberalización interdisciplinar o de evaluación formativa. Todos los docentes conocerían estas ideas y trabajarían en su aplicación allí donde estuviesen, en su puesto de trabajo, sin estar esperando a que se les entregue una solución “lista para su uso”. Así, la pedagogía diferenciada seguirá siendo una utopía racionalista (Perrenoud, 1988, 1996b) mientras se quiera reflexionar sobre ella en lugar de los docentes y hacer que éstos adopten una respuesta en lugar de hacer que trabajen juntos sobre la *cuestión*: ¿cómo diferenciar la enseñanza?

CAMBIOS DE SISTEMA

Vemos que la profesionalización pasa por una reconstrucción de la identidad de los docentes y de la imagen que se hacen de su trabajo: que dejen de sentirse “perseguidos” (Ranjard, 1984), que “produzcan su profesión” (Novoa, 1991), que asuman la complejidad de una *praxis* y de un oficio “imposible” (Boumard, 1992; Cifali, 1986), que entren en el “escenario para un oficio nuevo” que propone Meirieu (1989b), que se tengan por profesionales (Paquay *et al.*, 1996), que se conviertan en los “prácticos reflexivos” que dice Schön (1983, 1987, 1991, 1994), que movilicen un “saber-analizar” que se convierta en una competencia básica (Altet, 1994), que sepan explicar su trabajo y comprender lo que hay de inconsciente en sus gestos y sus inversiones profesionales (Cifali, 1994; Faingold, 1993, 1996; Perrenoud, 1996b; Vermersch, 1994). En todos los casos, convendría avanzar hacia un oficio que se oriente a la resolución de problemas, la adopción de estrategias en función de objetivos amplios, hacia una capacidad de autocrítica y de autorregulación (Gather Thurler, 1994a).

Esto no se producirá si no hay una evolución de la formación inicial y permanente de los docentes. La tendencia es a hacer universitaria la formación inicial (Bourdoncle y Louvet, 1991; Tschoumy, 1991). Pero se perdería una gran oportunidad si esta evolución no sirviera para una nueva articulación teórico-práctica, orientada a lograr una capacidad de regulación y de reflexión sobre la práctica individual y colectiva desde la formación inicial (Perrenoud, 1993c, 1994a, 1994d).

Lo que no se ve tan claro es que la profesionalización exige también un funcionamiento muy diferente de los centros, la emergencia de una nueva cultura profesional y de un nuevo estilo de dirección. En efecto, no se puede esperar que cada docente, por muy competente que sea, vaya a inventar la pólvora. La profesionalización es cosa de varios, pasa por una división del trabajo, por una mayor cooperación cada vez que sea necesario en pro de la eficacia.

Esto plantea las posibilidades de evolución de:

- las culturas profesionales y de las culturas de los centros hacia una cultura de cooperación (Gather Thurler, 1994b; Hargreaves, 1992);
- las funciones de la jerarquía hacia la animación, la renovación pedagógica, una dirección colaboradora, una autoridad negociada (Demailly, 1990; Garant, 1991; 1992; Gather Thurler, 1996a; Perrin, 1991; Perrenoud, 1994b);
- las relaciones entre los centros escolares y el centro del sistema educativo, hacia la autoevaluación y la gestión por contratos o proyectos (Gather Thurler, 1994a; Gather Thurler y Perrenoud, 1991; Hutmacher, 1990; Obin, 1993).

Si el funcionamiento de las escuelas evoluciona en este sentido, la profesionalización superará sus enfermedades infantiles y los sistemas de enseñanza podrán adoptar nuevas estrategias de cambio.

¿Quién decide el futuro?

El debate sobre la eficacia es primordial en la gestión de las organizaciones, ya que éstas se presentan como dispositivos finalizados cuya legitimidad se basa en parte en su capacidad para cumplir sus objetivos de manera racional. Por eso la noción misma de eficacia es un tema fundamental. Cada actor la construye a su manera, evalúa la situación y aboga a favor o en contra de tal cambio o tal otro en función de su definición de las finalidades y de la racionalidad, pero también de sus estrategias y de sus intereses (Perrenoud, 1993a). El debate sobre la profesionalización no puede sustraerse a este enfoque constructivista. Los investigadores proponen criterios de profesionalización y estudian las relaciones entre el funcionamiento de las escuelas, el estatuto de la profesión y las adquisiciones de los alumnos. Estos resultados de investigación, aunque se conozcan y se tomen en serio, no son más que uno de los elementos de un debate de dominante ideológico y pragmático, cuyo objeto no es puramente intelectual. Si se tuviera en cuenta lo que se sabe hoy en día y si las políticas de educación quisieran poner los medios en armonía con sus ambiciones, nadie pone en duda que se impondría la vía de la profesionalización, pero nuestras sociedades no siempre son coherentes.

En definitiva, el futuro dependerá del equilibrio entre perspectivas a largo plazo (mejora de la formación, democratización, empleo) y preocupaciones a corto plazo (equilibrio presupuestario, defensa de los derechos adquiridos). Una visión clara de lo que está en juego no podría bastar para transformar las políticas, pero puede conformarlas, “inclinarse la balanza” hacia un lado o hacia otro cuando las sociedades son ambivalentes.

En esta medida, todos los actores colectivos tienen cierto poder y cierta responsabilidad. Nadie está metido en un juego en el que sólo juegan los demás y nadie es el único dueño del juego. Así que hay que *negociar*. Y negociar primero las opciones y las estrategias a largo plazo. Más que pretender la huida hacia adelante con unas reformas siempre decepcionantes, sería mejor que la escuela se preguntara *cómo está cambiando* y si puede “aprender” (Gather Thurler y Perrenoud, 1991) sin que se intensifique la profesionalización de la docencia y la evolución de los centros hacia una gestión más cooperativa.

Nota

1. Este texto fue publicado en 1993 en las Actas del Congreso de la Sociedad Suiza de Investigación Educativa, F. Vanetta (comp.), *Le changement en éducation* [El cambio en educación], Bellinzona, Ufficio studi e ricerche, 1994, págs. 29-48. Aparece reproducido aquí, en una versión corregida y ligeramente aumentada, con la amable autorización del editor.

Referencias

- Altet, M. 1994. *La formation professionnelle des enseignants* [La formación profesional de los docentes]. París, Presses universitaires de France.
- Besson, M.-J. et al. 1979. *Maîtrise du français* [Dominio del francés]. Vevey, Suiza, Delta.
- Berthelot, J.-M. 1983. *Le piège scolaire* [La trampa escolar]. París, Presses universitaires de France.
- Boumard, P. 1992. *Métier impossible: la situation morale des enseignants* [Un oficio imposible: la situación moral de los docentes]. París, Éditions sociales françaises.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. 1970. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement* [La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza]. París, Éditions de Minuit.
- Bourdoncle, R. 1991. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines [La profesionalización de los docentes: análisis sociológicos ingleses y americanos]. *Revue française de pédagogie* (París), n° 94, págs. 73-92.
- . 1993. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe [La profesionalización de los docentes: los límites de un mito]. *Revue française de pédagogie* (París), n° 105, págs. 83-119.
- Bourdoncle, R.; Louvet, A. (comps.). 1991. *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants: stratégies françaises et expériences étrangères* [Las nuevas tendencias de la formación de los docentes: estrategias francesas y experiencias extranjeras]. París, Institut National de Recherche Pédagogique.
- Carbonneau, M. 1993. Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique des tendances nord-américaines [Modelos de formación y profesionalización de la enseñanza: análisis crítico de las tendencias norteamericanas]. *Revue des sciences de l'éducation* (Montreal), vol. XIX, n° 1, págs. 33-57.
- Chevallard, Y. 1991. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné* [La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado]. 2ª ed. Grenoble, La pensée sauvage.
- Cifali, M. 1986. L'infini éducatif: mise en perspectives [El infinito educativo: puesta en perspectivas]. En: Fain, M. et al. (comps.). *Les trois métiers impossibles*. París, Les belles lettres, Confluents psychanalytiques.
- . 1994. *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique* [El vínculo educativo: contraluz psicoanalítico]. París, Presses universitaires de France.
- Demailly, L. 1990. *L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants* [La evolución actual de los métodos de movilización y de asistencia de los docentes]. Lille, Francia, Université Lille-I.
- . 1991. *Le collège: crise, mythes, métiers* [El colegio: crisis, mitos, oficios]. Lille, Francia, Presses universitaires de Lille.
- Etzioni, A. 1969. *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers* [Las profesiones intermedias y su organización: docentes, enfermeras y trabajadores sociales]. Nueva York, The Free Press.
- Faingold, N. 1993. *Décentration et prise de conscience: étude des dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs* [Descentración y toma de conciencia: estudio de los dispositivos de análisis de las situaciones pedagógicas en la formación de los docentes]. Nanterre, Universidad de París X. (Tesis.)
- . 1996. *Du stagiaire à l'expert: construire les compétences professionnelles* [Del cursillis-

- ta al experto: construir las competencias profesionales]. En: Paquay L. et al. (comps.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruselas, de Boeck, págs. 137-152.
- Garant, M. 1991. *La gestion d'établissements scolaires: logique d'action* [La gestión de los centros escolares: lógica de acción]. Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. (Tesis de doctorado.)
- . 1992. *Le directeur d'école: rouage, grain de sable, catalysateur, moteur, Saint-Bernard, martyr, patron, cerveau?* [El director de escuela: ¿rueda, grano de arena, catalizador, motor, San Bernardo, mártir, patrón, cerebro?]. Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.
- Gather Thurler, M. 1992. *Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs: comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques* [Las dinámicas internas de cambio en los sistemas educativos: cómo reflexionan los prácticos sobre sus prácticas]. Ginebra, Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación.
- . 1993a. Amener les enseignants vers une construction active du changement: pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation [Conducir a los docentes hacia una construcción activa del cambio: por una nueva concepción de la gestión de la innovación]. *Éducation et recherche* (Friburgo, Suiza), n° 2, págs. 218-235.
- . 1993b. Renouveau pédagogique et responsabilités de la direction de l'établissement [Renovación pedagógica y responsabilidades de la dirección del centro]. En: Actas del Coloquio franco-suizo de la Asociación francófona internacional de directores de centros escolares. *Le directeur/la directrice d'établissement scolaire et le renouveau pédagogique*. Morges, Suiza.
- . 1994a. L'efficacité des établissements scolaires ne se mesure pas: elle se construit, se négocie, se pratique et se vit [La eficacia de los centros no se mide: se construye, se negocia, se practica y se vive]. En: Crahay, M. (comp.). *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*. Bruselas, de Boeck, págs. 203-224.
- . 1994b. Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme? [Relaciones profesionales y cultura de los centros escolares: ¿más allá del culto al individualismo?]. *Revue française de pédagogie* (París), octubre-noviembre, n° 109, págs. 19-39.
- . 1996a. Innovation et coopération entre enseignants: liens et limites [Innovación y colaboración entre docentes: vínculos y límites]. En: Bonami, M.; Garant, M. (comps.). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation: émergence et implantation du changement*. Bruselas, de Boeck, págs. 145-168.
- . 1996b. Professionnaliser le métier de chef d'établissement: pourquoi et comment? [Profesionalizar la docencia: ¿por qué y cómo?]. *La revue des échanges* (Montreal), vol. 13, n° 1, marzo, págs. 1-16.
- Gather Thurler, M.; Perrenoud, Ph. 1991. L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens! [La escuela aprende si se da el derecho, se cree capaz y se organiza en ese sentido!]. En: Société suisse de recherche en éducation. *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre?* Luzerna, Suiza, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, págs. 75-92.
- Hargreaves, A. 1992. Cultures of teaching: a focus for change [Cultura de la enseñanza: perspectiva para el cambio]. En: Hargreaves, A.; Fullan, M.G. (comps.). *Understanding teacher development*. Nueva York, Cassell y Teachers College Press, págs. 216-240.

- Huberman, M. 1983. Répertoires, recettes et vie de classe: comment les enseignants utilisent l'information [Repertorios, recetas y vida de clase: cómo emplean los docentes la información]. *Éducation et recherche* (Friburgo, Suiza), n° 1, págs. 157-177.
- . 1989. *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession* [La vida de los docentes: evolución y balance de una profesión]. Neuchâtel/París, Delachaux et Niestlé.
- . 1990. *The social context of instruction in school* [El contexto social de la enseñanza en la escuela]. Ginebra, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación.
- . 1993. Enseignement et professionnalisme: des liens toujours aussi fragiles [Enseñanza y profesionalidad: unos vínculos siempre tan frágiles]. *Revue des sciences de l'éducation* (Montreal), vol. XIX, n° 1, págs. 77-85.
- Hutmacher, W. 1990. *L'école dans tous ses états: des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement* [La escuela fuera de sí: de las políticas de los sistemas a las estrategias de centro]. Ginebra, Servicio de investigación sociológica.
- . 1993. *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire* [Cuando la realidad se resiste a la lucha contra el fracaso escolar]. Ginebra, Servicio de investigación sociológica. (Cuaderno n° 36.)
- Labaree, D. F. 1992. Power, knowledge and rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching [El poder, los conocimientos y la racionalización de la enseñanza: genealogía del movimiento de profesionalización de la enseñanza]. *Harvard educational review*, 62, n° 2, págs. 123-154.
- Lemosse, M. 1989. Le "professionnalisme" des enseignants: le point de vue anglais [La "profesionalidad" de los docentes: el punto de vista inglés]. En: *Recherche et formation* (París, Institut National de Recherche Pédagogique), n° 6, págs. 55-66.
- Lessard, C.; Perron, M.; Bélanger, P.W. (comps.). 1989. *La profession enseignante au Québec: enjeux et défis des années 1990*. [La profesión de la enseñanza en Quebec: apuestas y desafíos del decenio de 1990]. Quebec, Instituto quebequés de investigación sobre la cultura.
- . (comp.). 1993. La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants [La profesionalización de la enseñanza y de la formación de los docentes]. *Revue de sciences de l'éducation* (Montreal), vol. XIX, n° 1. (Número temático.)
- Meirieu, Ph. 1989a. *Apprendre... oui, mais comment?* [Aprender... sí, pero ¿cómo?]. 1ª ed. París. Éditions sociales françaises.
- . 1989b. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau* [Enseñar, escenario para un oficio nuevo]. París. Éditions sociales françaises.
- Novõa, A. 1991. Les enseignants: produire leur profession [Los docentes: crear su profesión]. *Éducateur* (Cannes, Francia), junio de 1991, n° 5, págs. 15-17.
- Obin, J-P. 1993. *La crise de l'organisation scolaire* [La crisis de la organización escolar]. París, Hachette.
- Paquay, L. 1994. Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? [¿Hacia un referencial de las competencias profesionales del enseñante?]. *Recherche et formation* (París), n° 16, págs. 7-38.
- Paquay, L. et al. (comps.). 1996. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* [Formar docentes profesionales. ¿Qué estrategias? ¿Qué competencias?]. Bruselas, de Boeck.
- Pelletier, G. 1996. Chefs d'établissements, innovation et formation: de la complexité aux savoirs d'action [Directores de centros, innovación y formación: de la complejidad a los saberes de acción]. En: Bonami, M.; Garant, M. (comps.). *Systèmes scolaires et*

- pilotage de l'innovation: émergence et implantation du changement*. Bruselas, de Boeck, págs. 87-113.
- Perrenoud, Ph. 1988. La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste? [La pedagogía de dominio, ¿una utopía racionalista?]. En: Huberman, M. (comp.). *Maîtriser les processus d'apprentissage: fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*. París, Delachaux et Niestlé, págs. 198-233.
- . 1990. La formation équilibrée des élèves: chimère ou changement du troisième type? [La formación equilibrada de los alumnos: ¿quimera o cambio del tercer tipo?]. C.O. *Informations* (Ginebra, Suiza), noviembre, n° 8, págs. 16-41.
- . 1993a. L'organisation, l'efficacité et le changement, réalité construite par les acteurs [La organización, la eficacia y el cambio, realidad construida por los actores]. *Éducation et recherche*. (Friburgo, Suiza), n° 2, págs. 197-217.
- . 1993b. Favoriser la rénovation pédagogique: routine ou travaux d'Hercule? [Favorecer la renovación pedagógica: ¿rutina o trabajo de Hércules?]. Servicio de investigación sociológica/ Facultad de Psicología y ciencias de la Educación. En: Actas del Coloquio de la Asociación francófona internacional de directores de centros escolares. *Le directeur/la directrice d'établissement scolaire et le renouveau pédagogique*. Morges, Suiza.
- . 1993c. Former les maîtres primaires à l'université: modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation? [Formar a los maestros primarios en la universidad: ¿modernización anodina o paso decisivo hacia la profesionalización?]. En: Hensler, H. (comp.). *La recherche en formation des maîtres: détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?*. Moncton, Nouveau Brunswick, Canadá, Éditions du CRP, págs. 111-132.
- . 1994a. *La formation des enseignants entre théorie et pratique* [La formación de los docentes entre la teoría y la práctica]. París, L'Harmattan.
- . 1994b. Choisir et former des cadres pour un système éducatif plus décentralisé et plus participatif [Elegir y formar a los mandos para un sistema educativo más descentralizado y más participativo]. *La revue des échanges* (Montreal, AFIDES) vol. 11, n° 4, diciembre, págs. 3-7.
- . 1994c. Compétences, habitus et savoirs professionnels [Competencias, hábitos y saberes profesionales]. *European journal of teacher education* (Abingdon, Reino Unido), vol. 17, n° 1/2, págs. 45-48.
- . 1994d. Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation: le projet genevois [Formar a los docentes primarios en el marco de las ciencias de la educación: el proyecto ginebrino]. *Recherche et formation* (París), n° 16, págs. 39-60.
- . 1995a. *La pédagogie à l'école des différences* [La pedagogía en la escuela de las diferencias]. París, Éditions sociales françaises.
- . 1995b. *Métier d'élève et sens du travail scolaire* [El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar]. 2ª ed. París, Éditions sociales françaises.
- . 1995c. *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation* [La fabricación de la excelencia escolar: del curriculum a las prácticas de evaluación]. 2ª edición aumentada. Ginebra, Droz.
- . 1995d. Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes [Transmitir saberes o desarrollar competencias: la escuela entre dos paradigmas]. En: Bentolila, A. (comp.). *Savoir et savoir-faire*. París, Nathan, págs. 73-88.
- . 1995e. Des savoirs aux compétences: quelles implications pour le métier d'élève et le métier d'enseignant? [De los saberes a las competencias: ¿qué implicaciones para el ofi-

- cio de alumno y el oficio de enseñante?]. *En*: Actas del coloquio sobre “Le renouveau de l’enseignement collégial. Montreal, Association québécoise de pédagogie collégiale.
- . 1995f. Dix non-dits ou la face cachée du métier d’enseignant [Diez cosas no dichas o la cara oculta de la profesión docente]. *Recherche et formation* (París), n° 20, págs. 107-124.
- . 1996a. Le travail sur l’habitus dans la formation des enseignants: analyse des pratiques et prise de conscience [El trabajo sobre el hábito en la formación de los docentes: análisis de las prácticas y toma de conciencia]. *En*: Paquay, L. et al. (comps.). *Former des enseignants professionnels. Quelle stratégie? Quelles compétences?* Bruselas, de Boeck, págs. 181-208.
- . 1996b. *Agir dans l’urgence, décider dans l’incertitude: savoirs et compétences dans le métier d’enseignant* [Actuar en la urgencia, decidir en la inseguridad: saberes teóricos y competencias en la profesión docente]. París, Éditions sociales françaises. (En prensa.)
- Perrin, J. 1991. Un autre pouvoir pour continuer à enseigner: vers une autorité négociée? [Otro poder para seguir enseñando: ¿hacia una autoridad negociada?]. *En*: Actas del Coloquio de Villefontaine, L’Association francophone internationale des directeurs d’établissements scolaires-France. *La direction d’établissements scolaires et la jeunesse actuelle*. Montreal, AFIDES.
- Ranjard, P. 1984. *Les enseignants persecutés* [Los docentes perseguidos]. París, Robert Jauza.
- Schon, D. 1983. *The reflective practitioner* [El práctico reflexivo]. Nueva York, Basic Books.
- . 1987. *Educating the reflective practitioner* [Educar al práctico reflexivo]. San Francisco, Jossey-Bass.
- . 1991. *Cases in reflective practice* [Casos de práctica reflexiva]. Nueva York, Teacher College Press.
- . 1994. *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l’agir professionnel* [El práctico reflexivo: en busca del saber oculto en la actuación profesional]. Montreal, Éditions logiques.
- Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique* [Por una enseñanza estratégica]. Montreal, Éditions logiques.
- Tardif, M. 1993a. Savoirs et expérience chez les enseignants de métier [Conocimientos y experiencia en los docentes de oficio]. *En*: Hensler, H. (comp.). *La recherche en formation des maîtres: détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* Moncton, Nuevo Brunswick, Canadá, Éditions du CRP, págs. 53-86.
- . 1993b. Savoirs enseignants et professionnalisation de l’enseignement: remarques et notes critiques [Saberes enseñantes y profesionalización de la enseñanza: observaciones y notas críticas]. *Revue des sciences de l’éducation* (Montreal), vol. XIX, n° 1, págs. 173-185.
- . 1993c. Éléments pour une théorie de la pratique éducative: actions et savoirs en éducation [Elementos para una teoría de la práctica educativa: acciones y saberes teóricos en educación]. *En*: Gauthier, C; Mellouki, M; Tardif, M. (comps.). *Les savoirs des enseignants. Que savent-ils?* Montreal, Éditions logiques, págs. 23-47.
- Tschoumy, J.-A. 1991. *Moins qu’un canari? Soudaine accélération européenne en matière de formation des enseignants* [¿Menos que un canario? Repentina aceleración europea en la formación de los docentes]. Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

- Vermersch, P. 1994. *L'entretien d'explicitation* [La entrevista de explicitación]. París, Éditions sociales françaises.
- Vonk, J.H.C. 1992. *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe* [Nuevas perspectivas para la formación de los docentes en Europa]. Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

PROFESIONALIDAD:

SU RELEVANCIA

PARA LOS DOCENTES

Y FORMADORES DE DOCENTES

EN LOS PAISES EN DESARROLLO

Andrew Burke

Introducción

La atención que se viene prestando a la enseñanza y a la formación de los docentes en estos últimos veinte años no tiene precedentes. La expansión de la base de conocimientos sobre la enseñanza a lo largo de este siglo ha dado lugar a una mayor conciencia de las apasionantes y complejas posibilidades que se han abierto para la profesión docente. No obstante, esta evolución no ha tenido una gran repercusión en la imagen que los docentes tienen de su trabajo, ni siquiera en los países desarrollados. Por lo tanto, las consecuencias de la consideración del docente como profesional se están manifestando muy lentamente. En realidad, el verdadero sentido de la palabra “profesión” no suele estar del todo claro.

Andrew Burke (Irlanda)

Estudió en el University College y el Trinity College de Dublín y en el Boston College, en los Estados Unidos. Desde mediados del decenio de 1970, forma parte del personal del St. Patrick's College, en la ciudad universitaria de Dublín, siendo en la actualidad director del programa de formación de profesores postgraduados y conferenciante principal de Filosofía e Historia de la Educación. Es consultor del gobierno irlandés y del Banco Mundial en Filipinas y Lesotho. Sus publicaciones más recientes son: *Teaching: retrospect and prospect* [Enseñanza: retrospectiva y prospectiva] (1992-94); y *Time for school: an international comparative study* [Tiempo para la escuela: un estudio internacional comparado] (con P. Dobrich y C. Sugrue, 1992). E-mail: aburke@erc.ie.

He analizado pormenorizadamente la relevancia, las consecuencias y las connotaciones del concepto de “profesión” aplicado a los docentes en otro trabajo (cf. Burke, 1992), por lo que me limitaré aquí a resumirlas brevemente. Este artículo se centra en estudiar si es o no pertinente la profesionalización de los docentes en los países en desarrollo, teniendo en cuenta que muchos de ellos han recibido escasa o nula formación y que algunos no han terminado, a veces ni siquiera empezado, la enseñanza secundaria.

El significado de “profesión”

Aunque en griego clásico no había una palabra específica para ello, la idea de “profesión” o de “formación profesional” estaba ya empezando a forjarse en aquella época (Brubacher, 1962; Aristóteles). En el caso de actividades como la medicina, Aristóteles distinguía tres grados o niveles de ejercicio que se podrían considerar, a mi juicio como tres etapas por las que pasan algunas actividades hasta llegar a la competencia profesional.

La primera etapa es la de los artesanos o técnicos que trabajan con métodos prácticos, aprenden “los trucos del oficio” mientras son aprendices, y para ellos el criterio de la buena práctica es pragmático, depende de si funciona o no. La segunda etapa se caracteriza por un enfoque más racional y científico en la búsqueda de algunas directrices o normas generales básicas, o bases teóricas para orientar el diagnóstico y guiar la práctica. La tercera y última se caracteriza por una mayor conceptualización y una dependencia creciente de otras disciplinas.

El paso de una etapa a otra (o de un nivel a otro) se caracteriza por un aumento de contenido intelectual o teórico o, dicho de otra manera, por una mayor comprensión del contexto en el que se está trabajando. Aristóteles, por ejemplo, consideraba la enfermedad como una “falta de armonía con la naturaleza” y por consiguiente, pensaba que la medicina, por necesidad, tenía que abordar un estudio más amplio de la misma. Asimismo, Quintiliano en la Roma helenística, estableció el estudio del derecho en el contexto más amplio de la religión y de la política. Ambos tuvieron una visión más amplia del contexto de estas disciplinas. Cuanto más amplio es éste, mayor grado de conceptualización se requiere. Son precisamente esta amplitud de contexto y este aumento de contenido intelectual los que han hecho germinar la idea de profesionalidad y la necesidad de unos parámetros definidos de formación profesional.

La situación profesional de la enseñanza o de cualquier otra actividad se puede evaluar haciendo un análisis del área en cuestión y un estudio del nivel de los aspirantes a la categoría profesional y de su competencia. (Dreeben, 1970; Gage, 1978). Para determinar la credibilidad profesional en todos los trabajos, es imprescindible contestar a las siguientes preguntas:

- ¿es compleja el área en cuestión y se conoce y entiende esta complejidad?
- ¿existe un cuerpo suficiente de conocimientos especializados o de datos de investigación y unos antecedentes de un ejercicio correcto de la profesión que puedan servir de base a los enfoques actuales?

- desde el punto de vista de rendimiento efectivo en el área correspondiente, ¿son necesarios esos conocimientos y datos de investigación para apoyar y dirigir la práctica, o las decisiones son tan rutinarias que una formación general o práctica es suficiente para que se tomen las debidas decisiones y para dirigir la ejecución satisfactoria de la tarea?
- ¿quién trata a diario con los clientes, hace el diagnóstico crítico, adopta las decisiones y se encarga de su aplicación?

Conviene recordar que nuestro conocimiento y comprensión de las diversas áreas profesionales puede cambiar profundamente con el tiempo. Esto explica por qué algunas actividades reconocidas hoy como profesiones, o que reivindican esa consideración no gozaban antaño de tal reconocimiento. Por ejemplo, la complejidad del cuerpo humano no se entendía ni se conocía bien hasta hace muy poco. Con frecuencia, se aplicaban remedios muy simplistas como sangrar a los pacientes para bajar la fiebre, y, según los limitados conocimientos de esa época, aquello parecía “funcionar”. Del mismo modo, prevalecía una visión simplista de la enseñanza y el aprendizaje y se aplicaban, y parecían “funcionar”, algunos métodos simples como el castigo corporal. Hace poco más de un siglo, el médico gozaba de una consideración ligeramente mejor que la del hechicero y no muy diferente de la que tenían los miembros de otros oficios (Berliner, 1987). En la universidad de Harvard, Massachusetts, la medicina se enseñaba en dos períodos de cuatro meses. El “arte” de la medicina se aprendía, en gran medida, con la práctica. Igualmente, hasta el final del siglo XIX, en algunos países europeos bastaban unas nociones para dedicarse a la docencia; así que cabe preguntarse por qué y cómo se han producido cambios significativos en estas y otras áreas en los últimos cien años.

Ninguna profesión puede avanzar más deprisa que la base de conocimientos sobre la que se sustenta. En cualquier área de trabajo, lo establecido para la práctica y para la preparación de los que la ejercen viene determinado en una medida considerable por los conocimientos de la materia en un momento determinado (Megarry, 1980). La ciencia moderna revolucionó ambas cosas: la práctica de la medicina y la preparación del personal médico. La física moderna tuvo una gran repercusión tanto en la práctica de la ingeniería como en la formación de los ingenieros. De la misma manera, la aparición de las ciencias del comportamiento, los avances de la investigación educativa y las nuevas ideas de la filosofía de la educación han explicado y provocado cambios significativos en la práctica de la enseñanza y en la formación de los docentes.

En la actualidad, se va entendiendo mejor la complejidad del contexto de la educación y del proceso de enseñanza y aprendizaje y requiere una perspectiva más amplia y un mayor entendimiento por parte de los docentes para que puedan actuar adecuadamente. Es más, los cambios en la sociedad, la creciente inestabilidad de la vida familiar y sus repercusiones en la juventud complican más aún las cosas (Howey y Strom, 1987). Con todo ello, la vida en las distintas profesiones, incluida la enseñanza, se ha hecho mucho más compleja y difícil. Ya no se pueden aceptar los remedios simplistas sin más, ni defenderlos sólo por sus resultados prácticos, porque, de acuerdo con los conocimientos actuales, los remedios que antiguamente

parecían “funcionar”, ahora se considerarían delictivos (por ejemplo, sangrar con sanguijuelas a los pacientes con fiebre o aplicar castigos corporales a los alumnos).

Las distintas áreas profesionales se caracterizan por su complejidad; ahora bien, la contrapartida de la complejidad es la inseguridad (Glickman, 1987; Shulman, 1983, 1986; Clark, 1988; Floden y Clark, 1988). Un profesional es la persona que está capacitada para actuar en ese contexto, que ha aprendido a hacer frente a las inseguridades inherentes a su trabajo, que tiene la habilidad y el valor de adoptar decisiones difíciles con los datos a su alcance, y las capacidades técnicas para aplicarlas o salvar la situación si las soluciones iniciales se revelan inapropiadas, desaconsejables o impracticables.

Adopción de decisiones en un área profesional

Las áreas profesionales son, por naturaleza, complejas y no se prestan a soluciones simplistas como “verdadero” o “falso”. Un profesional tiene una función de “artista práctico”, es decir, es el que se aparta de fórmulas, recetas y algoritmos, el que analiza situaciones complejas y emplea su perspicacia, intuición y sentido común para formular juicios correctos y tomar medidas apropiadas y defendibles en situaciones en las que los datos con los que cuenta rara vez son concluyentes (Bok, 1984; Clark, 1988; Shulman, 1983, 1986).

Los investigadores han descubierto que los docentes adoptan hasta treinta decisiones importantes por hora relacionadas con su trabajo y lo hacen en el contexto de una clase de 25 a 40 alumnos, donde pueden producirse hasta 1.500 interacciones diarias entre maestro y alumnos (Berliner, 1987). Teniendo en cuenta estos datos, Shulman (1987) ha llegado a la conclusión de que “la única vez que un médico tendría la posibilidad de encontrarse en una situación de tanta complejidad [como la del docente] sería en una sala de urgencias de un hospital durante una catástrofe natural o después de ella”. (pág. 376). En situaciones de tanta complejidad e inseguridad, la capacidad de adoptar decisiones informadas es tan importante como difícil y tan problemática en la enseñanza como en cualquier otra profesión, por lo que la preparación para la adopción de decisiones es tan importante en la formación de los docentes como en la preparación de cualquier otra profesión (Berliner, 1984; Bok, 1984).

¿Es aplicable a los países en desarrollo?

Parece lícito preguntarse si esta consideración de la función del docente es relevante o realista en el contexto de un país en desarrollo. Desde la perspectiva de la realidad sobre el terreno, pretender la profesionalización de los docentes en tales circunstancias ¿no es una aspiración descabellada?

La profesionalidad está en relación con la competencia en el trabajo (Dreeben, 1970). El status no es su esencia, sino más bien su consecuencia (Seely, 1981). “El status profesional es importante” afirma Denemark (1985), “no por lo que el status signifique para nosotros como individuos, sino más bien por su importancia para la

calidad y la índole de la enseñanza en nuestras escuelas” (pág. 51). Por esto, si presentar a los docentes como personas competentes en su trabajo es una aspiración ilusoria en los países desarrollados tanto como en los países en desarrollo, entonces, el autor tiene que declararse culpable de soñar despierto y en público. Sin embargo, conviene recordar que, tanto si son competentes para ello como si no lo son, cada maestro, en cada clase, en todo el mundo, está tomando decisiones en cada hora de cada día lectivo y actuando en función de ellas. Se decide sobre lo que se va a enseñar un día concreto, cómo se va a enseñar, qué métodos se van a emplear para atender las diferencias individuales, qué tipo de evaluación se va a hacer, qué clase de recompensas y sanciones van a surtir efecto. Hay que decidir las estrategias para la organización y el control de la clase y tomar muchas decisiones sobre los alumnos a lo largo de cada día que son verdaderamente importantes para los alumnos directamente afectados por ellas y para sus padres. Si hay alguna duda a este respecto, no hay más que pensar en el efecto que nos produjo una decisión desfavorable, injusta o equivocada de un profesor sobre nosotros mismos, o limitarnos a observar los efectos que la más “insignificante” decisión de un maestro tiene sobre nuestros propios hijos (Berliner, 1987; Burke, 1992).

En definitiva, las decisiones de los docentes repercuten en las perspectivas sociales y económicas de un país. En la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, celebrada en Jomtien en 1990, se reconoció por unanimidad la importancia decisiva de la calidad de la enseñanza básica para el bienestar de los países, a la vez que el estudio de Psacharopoulos (1987) revelaba que los rendimientos (tanto privados como sociales) de las inversiones en la enseñanza primaria son mayores que las realizadas en ningún otro nivel de enseñanza. En cuanto a la importancia o no de la función del profesor en la enseñanza, los estudios del decenio de 1960 y de los primeros años del de 1970 parecían indicar que los factores no escolares (por ejemplo, status socioeconómico y antecedentes familiares) y algunas influencias ajenas a la escuela y al maestro eran los factores determinantes más importantes del rendimiento del alumno (Coleman *et al.*, 1966; Jencks *et al.*, 1972) y se estaba haciendo lo posible para crear currículos “a prueba de profesores”. Sin embargo, en posteriores estudios (Brophy y Good, 1986) se puso de manifiesto que los docentes son elementos importantísimos en el proceso del aprendizaje y que sólo se pueden hacer progresos trabajando con ellos y a través de ellos en lugar de trabajar en torno a ellos. Como consecuencia, empezó a tomar cuerpo y a inspirar las políticas en este terreno, un principio simple pero revolucionario: que “el aprendizaje escolar efectivo exige buena enseñanza y la buena enseñanza exige profesionales que participen con juicio crítico en la elaboración de la formación de sus alumnos.” (Porter y Brophy, 1988, pág. 74).

A la vista de esto, la cuestión de si los docentes merecen el título de “profesionales” en los países desarrollados o en desarrollo pasa a ser una cuestión meramente teórica frente al simple y verificable hecho de que, en el ejercicio diario de su trabajo, están tomando continuamente importantes decisiones relativas a individuos complejos en situaciones sociales complejas. A mi entender, es mucho más importante su competencia para adoptar esas decisiones, su habilidad para ponerlas en

práctica, y la capacidad de los formadores de docentes para prepararlos de la manera más adecuada para esas funciones profesionales. Así se ve más claro cuál es el desafío para todos los que trabajan con maestros o futuros maestros. Tanto en la formación inicial como en el empleo, consiste en prepararlos para que adopten decisiones bien informadas, proporcionarles los conocimientos teóricos y las capacidades personales y pedagógicas para poner en práctica sus decisiones de manera efectiva, así como desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo de manera crítica. La exigencia para los ministros de educación a medida que los docentes tengan mayor competencia profesional, será darles una mayor autonomía y autoridad en su terreno, depositar en ellos una mayor confianza y eliminar los estrictos controles que normalmente se consideran necesarios cuando los docentes han recibido escasa o nula formación (Beeby, 1966).

La profesionalización de los docentes: riesgos y beneficios

La profesionalización de la enseñanza implica una mayor confianza en los docentes y dará lugar inevitablemente a que éstos disfruten de una mayor libertad y de un mayor control en su propio terreno. El término acuñado para este proceso, *teacher empowerment* [autonomía de los docentes], es una denominación bastante desafortunada en algunos aspectos, ya que se puede interpretar por parte de los que tienen ahora el control de la educación como una amenaza para su poder. Cuanto más centralizado y autoritario es un sistema, mayor parece esta amenaza. “Poder” y “responsabilidad” se pueden considerar como términos correlativos, puesto que el primero debe implicar al segundo. Por esta razón, el término francés para *empowerment* (que aquí traducimos por autonomía), *responsabilisation* [responsabilización] parece más apropiado en el contexto de la educación, ya que resulta menos amenazante y recalca el hecho de que lo que se comparte es la responsabilidad, más que el poder (Delannoy, 1995). También puede actuar como un saludable antídoto contra “el ansia del poder” por parte de los profesores, al recalcar el hecho de que el poder va siempre acompañado de una pesada carga de responsabilidad.

Esta explicación no contradice el hecho de que el reconocimiento de los docentes como profesionales y el darles una mayor autonomía acarrearán inevitablemente un equilibrio distinto en el reparto de poder y de responsabilidad en los sistemas educativos. Esto tiene una doble consecuencia: en primer lugar, habrá que convencer a las autoridades centrales de las ventajas de la profesionalización de los docentes, de la descentralización del sistema y de otra distribución en el reparto de poder y responsabilidad. Habrá que ofrecerles pruebas claras y concretas de los beneficios que se derivarán para la enseñanza de los cambios de esta índole. A medida que se acumulen estas pruebas, habrán de ir retrocediendo los controles y avanzando la tolerancia hacia el cambio por parte de los que ostentan la responsabilidad última de los sistemas de educación (Jangira, 1995). En segundo lugar, los que tienen que ganar y perder en esta redistribución de poder y responsabilidad en el área educati-

va necesitarán preparación y formación para sus nuevas funciones dentro del sistema (Shaeffer, 1995).

¿Por qué es importante la consideración del docente como profesional en el contexto de la enseñanza y de la formación del profesorado, incluso en los países en desarrollo? Tiene importancia tanto a corto como a largo plazo por las siguientes razones:

- porque reconoce la realidad de la vida diaria dentro del aula, el hecho de que cada profesor está adoptando importantes decisiones y el consiguiente potencial para bien o para mal de la función del profesor;
- porque ofrece una visión de adónde puede y debe llegar la actividad docente y la formación del profesorado, y establece el marco para una gradual retirada de los estrictos y excesivos controles del Estado o ministerio de educación que tienden a rebajar y desmoralizar a los maestros y en muchos casos a poner limitaciones a las escuelas y a restarles flexibilidad y efectividad para atender a las necesidades locales y del alumno;
- porque ofrece una imagen de la enseñanza como área compleja en la que la base del conocimiento es incompleta, sometida a cambios y siempre dispuesta a mejorar, lo que supone un antídoto contra el dogmatismo de los docentes. También contribuye a derribar las defensas que éstos tienen ante la formación en el empleo (por ejemplo, pérdida de autoestima al darse cuenta de la necesidad de cambio en su propio trabajo), pues explica y justifica la necesidad de una continua puesta al día y del desarrollo de capacidades por parte de todos los profesionales, y por lo tanto, también de los docentes. En este contexto, Lockheed y Verspoor (1992) dicen: “Hasta que no se vea con claridad que la enseñanza requiere un crecimiento profesional y de responsabilidad, el efecto de los talleres de formación en el empleo en la conducta de los docentes seguirá siendo de corta duración (pág. 113);
- porque cuando la enseñanza sea considerada como un área profesional, la formación del profesorado como Dewey (1904) pretendía, tiene que considerarse como una forma de desarrollo profesional duradero con importantes características comunes con la formación en otras áreas profesionales (Sodor, 1988; Goodlad, 1990). Los maestros en formación y los que están ejerciendo no solamente tienen que recibir formación para alcanzar ciertas capacidades de un modo determinado, sino que lo que hay que hacer es darles las herramientas mentales necesarias para cumplir sus tareas profesionales de manera que adquieran capacidad de adaptación, de interrogación, de inventiva, que sean críticos, creativos y autocríticos (Howey y Strom, 1987; Fenstermacher, 1980). Hay que darles “control ejecutivo” sobre algunas capacidades, de manera que puedan emplearlas con flexibilidad en múltiples situaciones (Joyce y Showers, 1988, pág. 68). El docente es no sólo un maestro de forma, sino de contenido y de razonamiento (Shulman, 1983) y debe ser considerado como un eterno “alumno de enseñanza” (Dewey, 1904) y como alguien “que toma decisiones manejando una compleja serie de variables intercambiables que se interfieren en un entorno social dinámico” (Berliner, 1984, pág. 96). Los

maestros en formación, al igual que los más experimentados, tienen que recibir preparación para una práctica reflexiva y se les debe dar toda la autonomía que puedan asumir en la adopción de decisiones con el fin de aprender a ejercitar esta importante capacidad, y a asumir la responsabilidad de sus decisiones, de sus éxitos y de sus fracasos (Dewey, 1904; Schon, 1987);

- porque el cambio, sobre todo un cambio rápido, puede provocar ansiedad y resentimiento en los docentes (Fullan y Miles, 1992). Una visión de sí mismos como profesionales y de su desarrollo futuro puede ayudarles a contrarrestar el resentimiento y a disminuir la ansiedad, pues les ofrece una explicación de la naturaleza del cambio y de la necesidad de éste en todas las áreas profesionales, comprendida la enseñanza;
- porque la consideración del docente como profesional contribuye también a erradicar la crisis de identidad que tienden a sufrir los docentes tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados. Los docentes no saben bien a qué categoría pertenecen — comerciantes, profesionales intermedios o profesionales (Burke, 1992). Como consecuencia, no saben a ciencia cierta qué pueden pedir legítimamente a los demás (por ejemplo, al ministerio y a los organismos de la administración) o qué pueden los demás (por ejemplo, los padres) pedirles legítimamente a ellos; y lo más importante de todo, no saben a ciencia cierta qué deben pedirse a sí mismos. Las expectativas que un profesional considere adecuadas para él o para ella, serán, a mi juicio, significativamente distintas y más exigentes que las de un comerciante. Es más, la tarea de los que se consideran a sí mismos educadores de profesionales también será muy distinta de los preparadores de otros oficios (Dewey, 1904; Schon, 1987). Además, si los docentes se consideran a sí mismos como profesionales, serán más conscientes de que la calidad del servicio que se espera de ellos es semejante a la que ellos mismos esperan de los profesionales que atienden a sus necesidades (por ejemplo, médicos, abogados);
- por último, una consideración profesional de su trabajo hará que los docentes se sientan orgullosos de sí mismos y de su trabajo, les estimulará a ofrecer un servicio tan competente como sea razonablemente posible, les animará a asumir una mayor responsabilidad en los resultados de la escuela y les ayudará a atender mejor las responsabilidades depositadas en ellos en tanto que educadores.

En resumen, una consideración profesional de la enseñanza eleva las perspectivas de los docentes, rebaja sus defensas, amplía sus horizontes educativos, les hace sentirse orgullosos y únicos responsables de su área y crea un clima en el que el progreso constante, desde la formación inicial, la admisión en un puesto y la formación en el empleo, aunque costoso por su naturaleza, será considerado normal y necesario.

Conclusión

La base conceptual de la enseñanza, sobre todo de la enseñanza primaria, ha cambiado profundamente en este siglo. De ser un oficio cuyas capacidades se podían

adquirir en un período de aprendiz o en un breve curso de formación de maestros, ha evolucionado hasta un punto en el que la política y la práctica tienen una base teórica más amplia. En el pasado, los docentes podían ser descritos fielmente como en parte profesionales y en parte técnicos — profesionales por sus relaciones con sus clientes y su interés por ellos, pero no profesionales por cuanto las capacidades que ejercían carecían de una base teórica y eran unas técnicas puramente prácticas aprendidas de otros maestros. Lo que dijo Kellaghan en 1971 parece especialmente indicado para las circunstancias actuales de muchos países en desarrollo:

- La función del maestro hoy está a punto de decidirse. De esa decisión dependerá el que prevalezca el aspecto técnico o el aspecto profesional de su trabajo. Hay grandes presiones en ambas direcciones. Por un lado, existe ya la tradición del maestro como técnico y para algunos el mantenimiento de esta tradición haría más fácil el control de las escuelas y de lo que ocurre en ellas. La diferencia entre la consideración del maestro como técnico y la consideración como profesional es que, en esta última, los formadores de docentes lo están impulsando continuamente hacia adelante.
- La decisión sobre si el futuro papel del docente es el de técnico o el de profesional es quizá la más importante que hay que tomar en la actualidad en torno a la educación. Si optamos por el papel de técnico, entonces probablemente nos condenaremos nosotros mismos al sistema de educación que tenemos. Si, por el contrario, optamos por el papel de profesional, podremos estar razonablemente seguros de tener docentes capaces de salir adelante en medio de los enormes cambios, tanto teóricos como de circunstancias, que van a tener lugar en los próximos cincuenta años. Si son docentes profesionales, podemos esperar razonablemente que estos cambios serán entendidos y aceptados por ellos e incorporados a su práctica educativa (págs. 24-25).

Pese a que los cambios en la base conceptual de la enseñanza y los progresos en el entendimiento del carácter profesional de la función del docente pueden no haber tenido repercusiones significativas, como hasta ahora, en la política ni en la práctica en la mayoría de los países en desarrollo, en ellos radica el potencial para un enfoque diferente de la enseñanza y de la formación de docentes. Las ventajas de seguir este camino se han hecho más evidentes en los últimos años en muchos países desarrollados y en algunos países en desarrollo (Burke, 1995). Los siguientes ejemplos lo confirman:

- diversos estudios sobre la formación de docentes en el empleo (INSET) señalan que el impartir unos cursos totalmente definidos y dirigidos por el suministrador siguiendo un modelo de arriba a abajo, “en cascada”, no da resultado (Blackburn y Moisan, 1987; EURYDICE, 1995). Es más, si los maestros participantes no consideran la formación en el empleo como una necesidad con la suficiente prioridad para ellos, las actividades orientadas a cubrir esa necesidad serán consideradas irrelevantes (Eraut, 1994). Por consiguiente, la intervención de los docentes en la identificación de las necesidades de INSET, en el planeamiento de los cursos y en la organización de los mismos, parecen ser elementos cruciales para el éxito de dichos cursos;

- en muchos países desarrollados y en algunos países en desarrollo, existe un fuerte movimiento hacia la descentralización del control, de la administración y de los fondos. Wang, Haertel y Walberg (1993), en su extensa revisión del estudio sobre los factores que influyen en los resultados de las escuelas, llegan a la conclusión de que “las acciones de los alumnos, docentes y padres son lo más importante para el aprendizaje de los alumnos; las políticas de programas, de escuela, de barrio, de Estado y federal, tienen poca incidencia en comparación con los desvelos diarios de las personas que están más implicadas en las “vidas” de los alumnos” (pág. 279). Por esta razón, Kellaghan (1994) dice que “los recursos que se destinan a la actual situación de la enseñanza-aprendizaje parecen ser más beneficiosos en términos de logros de los alumnos que los recursos destinados a actividades que están alejadas de la situación” (pág. 16). Esto apoya un enfoque de descentralización de la educación, pero hay que tener cuidado y asegurarse de que lo que se aumenta es la autonomía de los docentes y las escuelas y de que al centralismo nacional no le sucede un centralismo local. Desde la perspectiva de los maestros en ejercicio, éstas y otras pruebas (Blackburn y Moisan, 1987; EURYDICE, 1995) apoyan el establecimiento de mecanismos de financiación para la distribución de INSET que canalicen los fondos directamente a las escuelas para permitirles “comprar” la formación en el empleo que mejor cubra las necesidades de los maestros. Sin embargo, está previsto que todas las ofertas educativas que tengan lugar dentro de amplios parámetros sean responsabilidad de los gobiernos nacionales o ministerios de educación, pero sin los estrechos límites y controles con que han funcionado hasta ahora;
- informes procedentes de experimentos de autonomía de docentes, realizados en la India (Banco Mundial, 1994; Jangira, 1995) y en Colombia (Schiefelbein, 1991), indican asimismo que liberar a los maestros, incluso a los muy jóvenes y sin cursos de formación, de los estrechos controles y mecanismos de comprobación del ministerio de educación, es más rentable y permite la adaptación a las circunstancias y la satisfacción de las necesidades locales en una medida que no han logrado conseguir los métodos de control centralizado en general.

Bien sea por los estudios llevados a cabo, por los fracasos de las políticas anteriores o por la necesidad, es evidente que está cobrando auge una nueva y diferente actitud hacia los docentes y un ambiente favorable para depositar en ellos una mayor responsabilidad y confianza.

Por último, aunque es importante tener una visión a largo plazo para la profesionalización de los docentes, debido a las deficiencias de la formación inicial y en el empleo en muchos países en desarrollo, a corto plazo, lo más importante tiene que ser, por necesidad, atender a las necesidades acuciantes de tipo pedagógico de los maestros en ejercicio, compensar las deficiencias de su formación anterior y reformar las prácticas actuales de formación de maestros en el empleo. Las siguientes características parecen ser totalmente típicas de las técnicas de enseñanza de los países en desarrollo y pueden orientar la programación a corto plazo para los forma-

dores de docentes en esos países (Burke y McCann, 1992; Burke, Sugrue y Williams, 1993; Lockheed y Verspoor, 1992; Banco Mundial, 1990; 1994):

- un método de trabajo en clase demasiado centrado en el maestro, más bien mecánico, repetitivo y excesivamente centrado en retener la información;
- una insistencia excesiva en la pasividad de los alumnos y un escaso desarrollo de su capacidad de resolver problemas;
- escaso uso del material didáctico;
- falta de capacidades reales para la organización de la clase;
- falta de estrategias para atender las necesidades de los individuos;
- escaso recurso a los métodos de trabajo en equipo que fomentan el aprendizaje en cooperación o convienen para atender a grupos de diferentes capacidades;
- ineptitud para organizar una enseñanza efectiva de varios niveles;
- un predominio de cuestiones de poca importancia en detrimento de cuestiones importantes.
- dominio insatisfactorio de conocimientos del área de contenidos;
- falta de fluidez en la lengua empleada en la enseñanza.

Estas necesidades críticas, junto con el desarrollo del programa, el planeamiento del material y la provisión de libros de texto, son inmediatas y apremiantes en la mayoría de los países en desarrollo y tienen que ser atendidas con toda urgencia; pero sería un error creer que estos objetivos pedagógicos a corto plazo y el objetivo a largo plazo de la profesionalización de la enseñanza son incompatibles de algún modo. Por el contrario, ambos se complementan. La consideración profesional de la enseñanza establece unos parámetros más amplios para el completo desarrollo de los maestros y de la enseñanza y debe ser un factor eficaz en la mejora de la imagen que los docentes tienen de sí mismos y en la motivación para dominar las capacidades básicas de la enseñanza y ofrecer un mejor servicio profesional a los alumnos y a los padres. Al fin y al cabo, los maestros adoptan y llevan a la práctica cada hora y cada día decisiones que repercuten en las vidas y en las perspectivas futuras de sus alumnos, así como en el bienestar de sus países. Cuanto más conscientes de este hecho sean ellos y cuanto más reconozcan y acepten sus repercusiones otras personas, en especial los ministros de educación, mejor avanzará la empresa de la educación.

Referencias

- Aristóteles. *Metafísica*, vol. 1, cap. 1; Primeros y segundos analíticos, vol. 2, cap. 19; *Ética a Nicómano*, vol. 4.
- Banco Mundial. 1990. *Primary education: a World Bank policy paper* [Educación primaria: un documento de política del Banco Mundial]. Washington, DC.
- . 1994. *Staff appraisal: India-District Primary Education Project* [Evaluación del personal: India-Proyecto de Distrito de Educación Primaria]. Washington, DC. (Informe n° 13072-IN.)
- Beeby, C.E. 1996. *The quality of education in developing countries* [La calidad de la

- educación en los países en desarrollo]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Berliner, D.C. 1984. Making the right changes in preservice teacher education [Realizar los cambios necesarios en la educación previa al empleo de los docentes]. *Phi delta kappan* (Bloomington, Indiana), vol. 66, n° 2, págs. 94-96.
- . 1987. Knowledge is power: a talk to teachers about a revolution in the teaching profession [El conocimiento es poder: conferencia a profesores acerca de la revolución en la profesión docente]. En: Berliner D.C.; Rosenshine, R.V. (comps.). *Talk to teachers: a festschrift for N.L. Gage*. Nueva York, Random House.
- Blackburn, V.; Moisan, C. 1987. *The inservice training of teachers in twelve member states of the European Community* [La formación de docentes en el empleo en doce Estados miembros de la Comunidad Europea]. Maastricht, Presses interuniversitaires européennes. (Serie de política de educación.)
- Bok, D. 1984. Needed: a new way to train doctors [Necesitados: una nueva vía de formación de doctores]. *Harvard magazine* (Cambridge, Massachusetts), mayo-junio, págs. 32-43; 70-71.
- Brophy, J.E.; Good, T.L. 1986. Teacher behavior and student achievement [Comportamiento de los docentes y resultados de los alumnos]. En: Wittrock, M.C., [comp.]. *Handbook of research on training*. 3ª ed. Londres, Collier-Macmillan.
- Brubacher, J.S. 1962. The evolution of professional education [La evolución de la enseñanza profesional]. En: Henry, N.B., [comp.]. *Education for the professions*. Chicago, Illinois. University of Chicago Press. (Sexagésimo primer anuario de la National Society for the study of Education, Part II.)
- Burke, A. 1992. Teaching: retrospect and prospect [Enseñanza: retrospectiva y prospectiva]. *Oideas* (Dublín), vol. 39, págs. 5-254. (Publicación especial del autor.)
- . 1995. *Inservice education for teachers* [Educación en el empleo para los docentes]. Ponencia presentada en el taller patrocinado por el UNICEF/Banco Mundial sobre INSET, Baguio, Luzon del Norte, Filipinas, septiembre de 1995.
- Burke, A.; McCann, P. 1993. *Teacher education and teaching in the Philippines* [Educación de docentes y enseñanza en Filipinas]. Washington, DC, Banco Mundial.
- Burke, A.; Sugrue, C.; Williams, T. 1995. *Teaching and teacher education in Lesotho* [Enseñanza y educación de docentes en Lesotho]. Dublín, HEDCO y Department of Foreign Affairs.
- Clark, C.M. 1988. Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research to teacher thinking [Plantear las preguntas acertadas sobre la preparación de los docentes: contribuciones de la investigación al pensamiento docente]. *Educational researcher* (Washington, DC), vol. 17, n° 2, págs. 5-12.
- Coleman, J.S. et al. 1966. *Equality of educational opportunity* [Igualdad de oportunidades educativas]. Washington, DC, Oficina de Educación, Ministerio de Educación y Bienestar.
- Conferencia Mundial de Educación para Todos. 1990. *Informe final: declaración y estructura para la acción dirigida a atender las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York, UNICEF/UNDP.
- Delannoy, F. 1995. *The escuela nueva*. Ponencia presentada en el taller patrocinado por el UNICEF/Banco Mundial sobre INSET, Baguio, Luzon del Norte, Filipinas, en septiembre de 1995.
- Denemark, G. 1985. Educating a profession [Educar a una profesión]. *Journal of teacher education*. (Washington, DC), vol. 36, n° 1, págs. 46-52.

- Dewey, J. 1904. The relation of theory to practice in education [La relación de la teoría con la práctica en la educación]. En: Holmes, M.J.; Keith, J.A.; Seely, L. [comps.]. *The relation of theory to practice in education* [La relación entre teoría y práctica en la educación]. Chicago, University Press. (Segundo anuario de la National Society for the Study of Education, Part II.)
- Dreeben, R. 1970. *The nature of teaching: schools and the work of teachers* [La naturaleza de la enseñanza: las escuelas y el trabajo de los docentes]. Glenview, Illinois, Scott, Foresman.
- Eraut, M. 1994. Teacher education: inservice [La educación de los docentes: en el empleo]. En: Husén, T.; Postlethwaite, T.N. [comps.]. *The international encyclopedia of education*, vol. X. Nueva York, Pergamon.
- EURYDICE. 1995. *Inservice training of teachers in the European Union and the EFTA/EEA countries* [Formación de docentes en el empleo en los países de la Unión Europea y de la EFTA/EEA]. Bruselas.
- Fenstermacher, G.D. 1980. On learning to teach effectively from research on teacher effectiveness [Aprender a enseñar eficazmente a partir de la investigación sobre la eficacia docente]. En: Denhman, C.; Lieberman, A. [comps.]. *Time to learn*. Washington, DC, Instituto Nacional de Educación, Ministerio de Educación.
- Floden, R.E.; Clark, C. 1988. Preparing teachers for uncertainty [Preparar a los docentes para la incertidumbre]. *Teachers college record* (Nueva York), vol. 89, n° 4, págs. 505-24.
- Fullan, M.G.; Miles, M.B. 1992. Getting reform right: What works and what doesn't work [Asegurarse de que las reformas son correctas: lo que funciona y lo que no funciona]. *Phi delta kappan* (Bloomington, Indiana), vol. 73, n° 10, junio, págs. 745-52.
- Gage, N.L. 1978. *The scientific basis for the art of teaching* [La base científica del arte de enseñar]. Nueva York, Teachers College Press.
- Glickman, C.D. 1987. Unlocking school reform: uncertainty as a condition for professionalism [Desbloquear la reforma escolar: la incertidumbre como condición de la profesionalidad]. *Phi delta kappan*. (Bloomington, Indiana), vol. 69, n° 2, págs. 120-122.
- Goodlad, J.I. 1990. *Teachers for our nation's schools* [Maestros para las escuelas de nuestra nación]. San Francisco, California, Jossey-Bass.
- Howey, K.R.; Strom, S.M. 1987. Teacher selection reconsidered [La selección de docentes reconsiderada]. En: Haberman, M. Backus, J.M. [comps.]. *Advances in teacher education*, vol. 3, Norwood, Nueva Jersey, Ablex.
- Jangira, N. Entrevistas personales, India, septiembre de 1995.
- Jencks, C. et al. 1972. *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America* [Desigualdad: una nueva evaluación del efecto de la familia y de la escolaridad en América]. Nueva York, Harper & Row.
- Joyce, B.; Showers, B. 1988. *Student achievement through staff development* [El logro de los alumnos a través del desarrollo del personal]. Nueva York, Longman.
- Kellaghan, T. 1971. The university and education [La universidad y la educación]. En: University Staff Association, [comp.]. *Contemporary developments in university education*. Dublín, University College.
- . 1994. *Local government and education* [Gobierno local y educación]. Ponencia presentada en el Colmcille Winter School on Local Government in Ireland, Gartan, Co. Donegal, febrero de 1994.
- Lockheed, M.E.; Verspoor, A.M. 1992. *Improving primary education in developing coun-*

- tries [Mejorar la educación primaria en los países en desarrollo]. Londres, Oxford University Press.
- Megarry, J. 1980. Prólogo. En: Hoyle, E.; Megarry, J. [comps.] *Professional development of teachers* [Desarrollo profesional de los docentes]. Londres, Kogan Page (Anuario mundial de educación.)
- Porter, A.C.; Brophy, J.E. 1988. Synthesis of research on good teaching: insights from the work of the Institute for Research on Teaching [Síntesis de la investigación acerca de la buena enseñanza: sinopsis del trabajo del Instituto de Investigación sobre la Enseñanza]. *Educational leadership* (Alexandria, Virginia), vol. 45, n° 8, pág. 74.
- Psacharopoulos, G. 1987. The cost-benefit model [El modelo costo-beneficio]. En: Psacharopoulos, G. [comp.]. *Economics of education: research and studies*. Oxford, Pergamon Press.
- Schiefelbein, E. 1991. *In search of the school of the XXI century: is the Colombian Escuela Nueva the right pathfinder?* [En busca de la escuela del siglo XXI: ¿es la Escuela Nueva de Colombia un buen pionero?]. Santiago, UNESCO/UNICEF Oficinas regionales de América Latina.
- Schon, D.A. 1987. *Educating the reflective practitioner* [Educar al práctico reflexivo]. Londres, Jossey Bass.
- Seely, D.S. 1981. *Educating through partnership* [Educar mediante la cooperación entre socios]. Cambridge, Massachusetts, Balinger.
- Shaeffer, S. 1995. *Issues to be faced in INSET* [Cuestiones que hay que enfrentar en INSET]. Ponencia presentada en el taller patrocinado por el UNICEF/Banco Mundial sobre INSET, Baguio, Luzon del Norte, Filipinas, en septiembre de 1995.
- Shulman, L.S. 1983. Autonomy and obligation: the remote control in teaching [Autonomía y obligación: el control remoto en la enseñanza]. En: Shulman, L.S.; Sykes, G. [comps.]. *Handbook of teaching and policy*. Nueva York, Longman.
- . 1986. Paradigms and research programs in the study of teaching [Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza]. En: Wittrock, M.C. [comp.]. *Handbook of research on teaching*. 3ª ed., Londres, Collier MacMillan.
- . 1987. The wisdom of practice: managing complexity in medicine and teaching [La sabiduría de la práctica: manejar la complejidad en la medicina y en la enseñanza]. En: Berliner, D.C.; Rosenshine, B.V. [comps.]. *Talks to teachers: a festschrift for N.L. Gage*. Nueva York, Random House.
- Soder, R. 1988. Studying the education of educators: what we can learn from other professions [Estudiar la educación de los educadores: qué podemos aprender de las otras profesiones]. *Phi delta kappan* (Bloomington, Indiana), vol. 70, n° 4, págs. 299-305.
- Wang, M.C.; Haertel, G.D.; Walberg, H.J. 1993. Towards a knowledge base for school learning [Hacia un conocimiento de base para el aprendizaje escolar]. *Review of educational research*, vol. 63, págs. 249-94.

LOS DOCENTES Y

LA GESTION ESCOLAR

EN LOS SISTEMAS

EDUCATIVOS EUROPEOS

Ferran Ferrer¹

Es evidente que la gestión de un centro escolar se enfrenta hoy a multitud de situaciones que sobrepasan su estricto marco de influencia. Los cambios sociales que se están produciendo en nuestras sociedades, los modelos de vida y de pensamiento que imperan en nuestras culturas, los entornos económicos y laborales donde se ejercen las diferentes profesiones, tienen sin duda una clara influencia sobre la gestión escolar. Y no sólo desde el punto de vista de los cambios organizativos que la escuela, al igual que otras instituciones, debe introducir en su funcionamiento interno, sino sobre todo por la responsabilidad social que se reclama hoy en día a la escuela y que entraña cambios profundos en su forma de proceder.

A todo ello, el papel de los docentes en la gestión es una cuestión fundamental a la vez que polémica. Se afirma frecuentemente, y no sin razón, que los docentes deben implicarse en la escuela, que tienen que responsabilizarse de la tarea educativa que ésta desempeña, y que, en definitiva, han de cumplir una función profesional de primera magnitud para el futuro de la sociedad. No obstante, ¿debe ello suponer implicarse también en la gestión en la escuela? ¿pueden asumir la responsabilidad que requiere de ellos la sociedad limitando su marco de actuación a las cuatro paredes de su aula? Y si se les pide que intervengan en la gestión del centro, ¿existen límites razonables a su grado de intervención?

Ferran Ferrer (España)

Es profesor de educación comparada en la Universidad Autónoma de Barcelona. Su ámbito de estudio gira en torno a los países de la Unión Europea y se centra más particularmente en la evaluación de sus sistemas educativos, así como en la administración, financiación y gestión de los mismos. En la actualidad está investigando sobre el control social de la escuela, los indicadores de los sistemas educativos y los procesos de transición entre la enseñanza secundaria y superior.

Las estructuras político-administrativas del sistema educativo

Los países de la Unión Europea presentan estructuras político-administrativas muy diversas que repercuten de forma muy diferente en la gestión del sistema educativo. Abundan los estudios sobre ello, tanto los realizados por la propia Comisión de las Comunidades Europeas², como por otros expertos conocedores del tema. Entre éstos, se pueden destacar las aportaciones de De Puelles (1992), Lauglo (1993), o Ferrer (1994), que describen los modelos más clásicos de administración educativa. Fundamentaré mi exposición en estos modelos y añadiré algunas reflexiones nuevas al respecto.

El modelo *centralizado* correspondería a aquellos países en que los poderes del gobierno son tan fuertes que apenas dejan un margen de maniobra autónoma a las entidades territoriales inferiores. No obstante, dado que estas estructuras no son plenamente estáticas, podemos distinguir en el seno de este modelo dos subgrupos: los países que mantienen con el transcurso del tiempo un claro centralismo (tal sería el caso de Irlanda y Grecia), y aquellos otros que manifiestan alguna tendencia hacia la descentralización, o mejor dicho, hacia la desconcentración de poderes (como Francia y Portugal).

El segundo modelo podría denominarse de *descentralización regional*, incluyendo en este término cualquier entidad intermedia entre el ámbito nacional (del conjunto del país) y el local (que toma como base el municipio). La denominación de estas entidades puede variar mucho de unos países a otros (Estados, provincias, departamentos, regiones, comunidades autónomas, etc.). Este modelo abarcaría aquellos países en que el peso específico de la administración regional en el ámbito educativo es muy significativo. Evidentemente, habrá países en que la responsabilidad de los asuntos educativos recaerá única y exclusivamente sobre la entidad regional (por ejemplo, Alemania), mientras que en otros se compartirán algunas áreas con la entidad administrativa nacional (como España). En todo caso, el denominador común de todos ellos es que esta entidad regional asume la mayor parte de las responsabilidades sin transferirlas al escalón inferior (los municipios). Cuando así ocurre (como es el caso de Suiza), nos encontramos ante un modelo intermedio entre el de descentralización regional y el que expondré a continuación.

El tercer modelo es el de *descentralización local*, y tiene por constante el importante papel que desempeñan en los asuntos educativos (y especialmente en los escolares) los municipios. Tampoco en este caso nos encontramos con situaciones perfectamente equiparables. Así, en Suecia, que partía de un estructura bastante centralizada, se inició un proceso de descentralización hacia los municipios al final de los años ochenta, lo que ha reforzado este ámbito de la administración (OCDE, 1995, pág. 108)

Por otra parte, la responsabilidad de los asuntos escolares es compartida (al menos en parte) con los órganos de la administración nacional. No obstante, y de acuerdo con las tendencias que se expondrán más adelante, hay un incremento del

grado de responsabilidad otorgado desde la administración central a la propia institución escolar y a la sociedad civil que la rodea, tendencia que permite referirse a un nuevo modelo, en el que incluiríamos a Dinamarca y a Inglaterra. De Puelles (1992, pág. 372) lo denomina de *descentralización comunal y académica*.

A partir de estos tres modelos, ¿cabe establecer alguna tendencia en el entorno europeo? A mi parecer, tan sólo se puede observar un cierta intención de otorgar mayor descentralización, pero acompañada de una gran cautela con respecto a las tensiones que ésta puede suscitar en el seno de las sociedades. Ello es debido a que esta cuestión tiene mucho que ver con la tradición histórica y el entorno cultural de cada uno de los países, y cualquier cambio significativo es fuente de vivos debates. En todo caso, la exposición que precede permitirá situar mejor los aspectos relativos a la gestión del centro escolar que pasaremos a describir a continuación.

La autonomía escolar

Analizando la autonomía curricular, observamos que ésta es la que con mayor facilidad se ha transferido a los centros escolares, aunque en el caso de algunos países se puede considerar que, prácticamente, este proceso ni siquiera ha comenzado.

En Francia, la autonomía del centro escolar está bastante delimitada por el importante peso normativo que tiene el Ministerio de Educación, aunque este mismo órgano otorgue al consejo escolar la función de establecer la organización pedagógica y educativa del centro (Ministerio de Educación Nacional y de Cultura de Francia, 1992, pág. 13). El currículo nacional francés, a pesar de haber impulsado el proyecto educativo de centro mediante la Ley de Orientación de la Educación de 1989, continua siendo muy prescriptivo desde el ámbito nacional.

Muchos expertos consideran Alemania como el país de la Unión Europea que goza de un menor nivel de autonomía escolar de centro (incluyendo la relativa al currículo). En el estudio de EURYDICE (1990, págs. 117-118), que analiza de forma comparativa los doce países que en aquel momento componían la Comunidad Europea, se señala lo siguiente:

Alemania es uno de los países de la Comunidad Europea en que la autonomía del centro escolar es, desde el punto de vista legal, más limitada. La situación varía según los Länder. En algunos de ellos, se ha constatado un crecimiento del poder de decisión de los profesores y los padres en la definición de la política educativa de la escuela [...]. En el aspecto pedagógico y didáctico, la reglamentación elaborada por el Ministerio de Educación de cada Land es más limitada (por ejemplo, las escuelas no pueden escoger los manuales escolares más que a partir de una lista previamente aprobada por el ministro).

También en Italia existe un elevado grado de centralización curricular. “Los consejos escolares tienen un poder limitado en la planificación y toma de decisiones, puesto que las autoridades centrales mantienen su ámbito de actuación en el financiamiento, currículo prescriptivo, y selección del personal de la escuela” (Scurati, 1995, pág. 63).

Por el contrario, en Finlandia el gobierno ha fomentado desde 1993 y 1994 una mayor implicación de los centros escolares en el diseño curricular. Aún reservándose el Ministerio de Educación la competencia sobre las materias a impartir, tanto sobre los objetivos y contenidos generales de cada una de ellas como sobre los principios rectores de la evaluación de los alumnos, el gobierno central deja cierto margen de maniobra a los municipios y centros en la definición del currículo. Así, por ejemplo, el Ministerio indica el número de horas que deben impartirse por cada materia en el conjunto de la enseñanza primaria y en el primer ciclo de secundaria. Por su parte, los municipios y las escuelas deben establecer su reparto a lo largo de los diferentes cursos (Ministerio de Educación de Finlandia, 1994, pág. 23). El objetivo explícito del Ministerio de Educación finlandés es implicar más al profesorado en los aspectos curriculares, y “concebir el currículo como un proceso dinámico, y no como un documento administrativo inamovible” (Ministerio de Educación de Finlandia, 1994, pág. 65).

Otro caso emblemático en los últimos años es Dinamarca. En este país, según establece la reciente Ley de la Folkeskole en su Artículo 2.2, cada escuela tomará las decisiones oportunas en relación a la “planificación y organización de la enseñanza” (Ministerio de Educación de Dinamarca, 1994, pág. 3). A nivel curricular, esto supone que cada centro escolar, en el marco de los objetivos generales de la Folkeskole, escogerá sus propios métodos pedagógicos y de trabajo, los materiales didácticos, y los contenidos de cada materia” (Ministerio de Educación de Dinamarca, 1994, pág. 9).

Siguiendo con los países nórdicos, en donde la influencia municipal es relevante, Suecia dispone que cada escuela debe elaborar un plan de trabajo basado en las orientaciones curriculares y municipales que se hayan establecido (Ministerio de Educación y Ciencia de Suecia, 1994, pág. 3).

En lo relativo al currículo, en este país, los profesores y el centro escolar en general tienen una gran libertad para planificar la enseñanza, escoger los métodos pedagógicos que prefieren utilizar y los contenidos que desean impartir. Así, por ejemplo, el Ministerio establece el tiempo mínimo que se debe emplear en cada materia, pero los profesores deben distribuirlo a lo largo de los diferentes cursos (Ministerio de Educación y Ciencia de Suecia, 1994, pág. 11).

Como apuntábamos antes, también Holanda tiene un cierto grado de autonomía curricular. Así, los centros tienen la obligación de diseñar un plan de trabajo a dos años vista. Este plan debe incluir los objetivos educativos y didácticos del centro, los contenidos elegidos, los métodos didácticos, la estructura organizativa de la escuela, los métodos e informes de evaluación sobre el progreso de los estudiantes, así como las actividades a realizar fuera de la escuela. El plan debe ser aprobado, sin embargo, por el inspector (Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura de los Países Bajos, 1994, pág. 8).

Mención aparte merece el caso inglés, cuyos cambios introducidos por la Education Act de 1988 han supuesto un fuerte revulsivo a la tendencia a incrementar la autonomía curricular en los centros escolares europeos. Hasta 1988, este país siempre había sido considerado como el que concedía mayor autonomía curricular

a los centros escolares, y más concretamente a los profesores, ya que éstos elaboraban su propio proyecto sin un referente externo estandarizado.

La introducción del llamado “currículo nacional” ha alterado esta situación. Éste abarca diez materias, con sus objetivos terminales, y es de obligado cumplimiento para todo el territorio. El principio rector explícito del gobierno, en su momento, fue el derecho de todo niño inglés a recibir un currículo similar, independientemente del centro escolar al que asistiera. En consecuencia, se puede afirmar sin ambages que los centros escolares ingleses han perdido autonomía curricular.

Por lo que se refiere a la autonomía financiera, los centros escolares de los países europeos conservan prácticamente la gestión de los recursos económicos. Éstos, no obstante, excluyen dos aspectos fundamentales para el incremento de la autonomía financiera: los gastos de personal (que constituyen la parte más importante de los recursos económicos que puede gestionar una organización como la escuela) y las formas de financiación alternativas. Pero es cierto que ha habido una cierta apertura en estas cuestiones. Así por ejemplo, algunos países se han planteado la posibilidad de que los centros otorguen de manera autónoma determinados complementos salariales a los profesores con mayor dedicación o buenos resultados. Lo polémico de estas propuestas, así como la fuerza habitual de los sindicatos de profesores en la mayoría de países europeos, han hecho que su implantación sea aún muy minoritaria³.

En el caso de Suecia, la tendencia después de la reforma de descentralización del año 1989 ha sido a traspasar las responsabilidades sobre los salarios de los profesores y directores escolares, así como los perfiles de puestos docentes, a los municipios (OCDE, 1995, pág. 108)

Quizás la situación más novedosa y excepcional con respecto a la autonomía de centro sea de nuevo la inglesa, aunque incorpora una tendencia inversa a la que evocábamos cuando hacíamos referencia a la autonomía curricular. En efecto, desde la reforma de 1988, la escuela inglesa goza de mayor autonomía en cuanto a la gestión de sus gastos. Así, los centros tienen capacidad para gestionar “[...] los gastos de personal, de libros de texto y material escolar en general, e igualmente los gastos de mantenimiento de los edificios y de equipamientos. Los gastos de inversión están excluidos” (EURYDICE, 1990, pág. 77). De hecho, la reforma inglesa provocó un aumento del control presupuestario por parte de los centros mediante el Local Management Schools (Caldwell, 1990, pág. 11).

Precisamente por ello, el gobierno justifica las Education Reform Act de 1986 y 1988 desde la perspectiva de considerar que con estas reformas se otorga más autonomía a las escuelas y se consolida la participación de los padres y profesores en los consejos escolares dotándoles de mayores posibilidades de intervención. A juicio del gobierno: “antes de la Education Act de 1980 las escuelas eran, en muchos casos, simples unidades administrativas de la LEA” (Ministerio de Educación del Reino Unido, 1992, pág. 4).

En otro ámbito de la autonomía como es el de la libre contratación del personal docente por parte de la escuela, las diferencias entre este país y el resto también son significativas. Así por ejemplo, en Inglaterra los centros escolares “son libres de

determinar el número de plazas docentes y no docentes, y recomendar nombramientos y despidos a la LEA que se mantiene como empleadora de los profesores” (EURYDICE, 1990, pág. 68).

Por el contrario, en la mayoría de países la contratación del profesorado es una asunto que compete de forma casi exclusiva a la administración responsable del sector escolar.

En Francia, el Ministerio de Educación Nacional es quien contrata al profesorado para el conjunto del país. Algo semejante ocurre en Italia, donde es el Ministerio de la Instrucción Pública el que ejerce esta función.

En Alemania, con una estructura político-administrativa de tipo federal, compete a cada uno de los Estados que componen el país la tarea de contratar y promocionar a los profesores dentro de su territorio (McAdams, 1993, pág. 96).

En Austria, los centros escolares tampoco intervienen en la contratación de los profesores y directores escolares, ya que toda la normativa al respecto es delimitada a nivel provincial (Ministerio de Educación y del Arte de Austria, 1994, pág. 20). España tiene una situación similar a la austríaca, al ser las comunidades autónomas (que son de carácter regional) las que contratan a su profesorado.

Por su parte, los países de tradición municipalista, en lo que se refiere a su intervención en los asuntos educativos, tampoco otorgan esta función a los centros escolares. Así, por ejemplo, en Suecia los directores escolares, los jefes de estudio, los profesores, y en general el personal del centro son funcionarios nombrados por el consejo escolar municipal (Ministerio de Educación y Ciencia de Suecia, 1994, pág. 13). En Dinamarca, donde hasta el año 1993 había ejercido esta competencia el gobierno central, finalmente la transfirió a los municipios en aplicación de su política de descentralización educativa (Ministerio de Educación de Dinamarca, 1992, pág. 10). Además, con la aprobación de la Ley de la Folkeskole de 1994, el centro escolar realiza recomendaciones a su municipio cuando éste ha de contratar algún profesor o el director destinado a esta escuela (Ministerio de Educación de Dinamarca, 1994, pág. 17).

En cuanto al establecimiento o no de controles externos a los centros que puedan condicionar la autonomía curricular otorgada a los mismos, la situación en una buena parte de los países es que existe, como mínimo al final de la enseñanza secundaria, algún tipo de control.

El caso inglés ilustra una vez más las diferencias respecto al resto, al realizar controles externos a los centros a los alumnos de 7, 11, 14, 16 y 18 años, mediante los conocidos SATs.

Otros países realizan estos controles en el segundo ciclo de secundaria (especialmente en aquellos centros o especialidades más académicas), como es el caso de Suecia, Dinamarca, o Francia. Finalmente, algunos otros los sitúan al final del mismo (Alemania o Italia), o incluso después a él, y como requisito de acceso a la universidad (España).

Por último, y centrándonos en un aspecto también relevante para la autonomía pedagógica de la escuela como es la existencia o no de un proyecto educativo de centro, observamos que la mayoría de los países han potenciado esta idea. Los casos

de Portugal, Francia, España y Holanda son buenos ejemplos de las diferentes concepciones que sobre el mismo hay en Europa.

De la diversidad de situaciones expuestas acerca de la autonomía del centro escolar, se pueden extraer las siguientes conclusiones y tendencias:

1. La autonomía escolar se ha visto incrementada en los últimos años en la mayoría de los países europeos, observándose en algunos de ellos ciertas resistencias a otorgar mayor poder y responsabilidad a los centros escolares.
2. Esta autonomía del centro escolar se ha entendido en muchas ocasiones en un triple sentido. Por una parte desde la perspectiva curricular, permitiendo que los centros puedan definir mejor los contenidos, organizar la distribución horaria, ofrecer asignaturas optativas, elegir libremente materiales y métodos didácticos, etc.⁴ Por otra parte, manteniendo la tradicional competencia que tenían las escuelas de muchos países en el ámbito extraescolar. Y por último, permitiendo que cada escuela pueda elaborar su propio proyecto de centro y resaltar sus rasgos característicos.
3. Por lo que se refiere a la autonomía económica, se han producido pocos avances significativos, aunque en algún país concreto éstos hayan podido ser relevantes. En líneas generales, se mantiene la posibilidad de gestionar unos fondos limitados a aspectos de funcionamiento del propio centro y de desarrollar cierto tipo de actividades (extraescolares, de formación, etc.).
4. En cuanto a la autonomía de contratación y establecimiento de condiciones laborales del personal docente (que está muy vinculada con la anterior por las implicaciones de gestión autónoma económica que supone), conviene hacer algunas observaciones:
 - a) son significativas las resistencias al traspaso de poder en esta cuestión desde la administración al centro escolar, lo cual indica la importancia estratégica del mismo;
 - b) el hecho de que un centro escolar no pueda intervenir en la elección del personal docente con el que deberá hacer efectiva la autonomía pedagógica supone una limitación a la autonomía escolar;
 - c) un análisis del fenómeno nos indica que es la administración que detenta más poder en el sector escolar la que contrata al profesorado (tanto si es de ámbito nacional, regional o local);
 - d) no obstante, un análisis más pormenorizado nos muestra que cuanto más cercana está la administración competente al centro escolar, más posibilidades de intervención se otorga al centro en la contratación del profesorado.
5. El Estado, a pesar de la autonomía curricular que otorga a los centros, se reserva la delimitación y el control de los resultados del aprendizaje, especialmente en los niveles más altos de la enseñanza superior. Esto lo realiza a través de dos vías (que pueden ser perfectamente complementarias): la primera es el establecimiento de objetivos terminales que los alumnos deben adquirir al finalizar determinadas etapas educativas; la segunda es la aplicación de exámenes externos a los centros que definen el currículo que se enseña en ellos. En

definitiva, se delega a las escuelas los aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje, pero no con los resultados esperados del mismo.

Los órganos de participación en los centros escolares

Empezando por los países con un grado de centralización más elevado, podemos observar cómo en Grecia el órgano de participación fundamental en el centro escolar es el claustro de profesores. En concreto, su responsabilidad se centra en: “la aplicación de los programas escolares, la asistencia al centro escolar, los problemas de disciplina y la coordinación de todas las actividades llevadas a cabo por los alumnos” (Ministerio de Educación Nacional y de Cultos de Grecia, 1994, pág. 8).

También existe el consejo escolar que pretende “promover la colaboración y mejor comunicación entre los estamentos y resolver los problemas relacionados con el buen funcionamiento de la escuela” (Ministerio de Educación Nacional y de Cultos de Grecia, 1994, pág. 12). No obstante, de hecho, tiene una función más consultiva que ejecutiva.

Por su parte, en Portugal existen básicamente dos órganos básicos de participación (aparte del consejo de clase): el consejo escolar y el consejo pedagógico. El primero está compuesto por representantes de los profesores, de los alumnos (en la enseñanza secundaria), del personal no docente, de las asociaciones de padres, del municipio y de los intereses socioeconómicos de la zona donde está ubicada la escuela. Su función es “orientar las actividades del centro” (Ministerio de Educación Nacional de Portugal, 1994, pág. 101).

Por su parte, el consejo pedagógico lo forman, por lo general, el director escolar, los directores de los departamentos curriculares y de formación, los coordinadores, los tutores, los responsables del servicio psicológico y de orientación, los representantes de los alumnos y los representantes de las asociaciones de padres. Su función es “asesorar al resto de los órganos de participación en los ámbitos educativos, de orientación y seguimiento a los alumnos, y de formación inicial y continua del personal docente y no docente” (Ministerio de Educación Nacional de Portugal, 1994, pág. 102).

En Francia, el órgano fundamental de participación en el centro escolar es el consejo de administración. Está compuesto por los siguientes miembros: representantes del municipio, de la administración del centro, de los profesores y de los padres. También asisten personas especialmente cualificadas (representantes del entorno económico, sindical, etc.). Es presidido por el director escolar. Las competencias del consejo escolar se centran en: “elaborar un informe anual sobre el funcionamiento pedagógico del centro, la puesta en marcha del proyecto de centro, los resultados obtenidos y los objetivos que se persiguen; además se aprueba un presupuesto bajo las condiciones fijadas por la ley” (Ministerio de Educación Nacional de Francia, 1992, pág. 13).

Italia mantiene en la actualidad los órganos de participación emanados de la reforma de 1974. Éstos se caracterizan porque, a pesar de que existe un claro inten-

to de implicación de la comunidad educativa en la gestión de la escuela, el importante peso otorgado al claustro de profesores no hace sino minar el compromiso del resto de la comunidad con esta institución.

Pasando a países con una estructura político-administrativa más regionalizada, observamos que en Austria el claustro de profesores interviene en la selección de los libros de texto que se emplearán en la escuela, a partir de una lista aprobada por el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación y del Arte de Austria, 1994, pág. 17). El consejo escolar tiene en este ámbito una función asesora, así como también por lo que se refiere a las medidas de tipo instructivo que se adoptan desde el claustro de profesores (Ministerio de Educación y del Arte de Austria, 1994, pág. 20).

En cuanto a los órganos de participación de la comunidad educativa, en Austria se distingue entre las escuelas primarias (y un cierto tipo de escuelas secundarias), y las escuelas secundarias. En las primeras, el órgano de participación básico son los grupos-clase compuestos por el profesor responsable de la misma y los padres de los alumnos, aunque cuando se requiere tratar aspectos más generales de la escuela se constituye un órgano de participación más amplio. Los centros de secundaria se rigen por los consejos escolares donde existe una representación de padres, profesores y estudiantes (Ministerio de Educación y del Arte de Austria, 1994, pág. 20).

Por su parte, en Bélgica es preciso distinguir entre los centros públicos y los centros privados subvencionados. En ambos existe el consejo escolar, aunque su composición varía de la siguiente forma: en los centros públicos hay una representación de los padres, del personal docente y no docente, y de la comunidad municipal (con un tercio de miembros para cada uno de estos estamentos). En los centros privados hay, además de estos representantes, miembros de la titularidad del centro (teniendo cada uno de ellos, al menos, dos miembros en el consejo escolar). Las competencias de estos órganos de participación son más significativas en los centros privados, dado que tienen un mayor margen de autonomía (Ministerio de la Comunidad Flamenca de Bélgica, 1992, págs. 38-40).

En los centros públicos existe el claustro de profesores compuesto por una representación de los mismos. A él asiste el director, aunque no tiene derecho a voto (Ministerio de la Comunidad Flamenca de Bélgica, 1992, pág. 39).

Es significativo que en el último informe de la OCDE sobre el sistema educativo belga, los expertos indicaran: "Los órganos de participación en las escuelas desempeñan solamente un papel consultivo" (OCDE, 1993, pág. 113).

En el caso español, el consejo escolar de los centros públicos consta de una representación de profesores, padres, administración municipal, personal no docente, el jefe de estudios, y el director escolar (que es su presidente). La composición numérica del mismo hace que esté más bien potenciada la representación del personal que trabaja en el centro. Las competencias de este órgano son las siguientes: elaborar y aprobar el proyecto de centro, elegir al director escolar, aprobar el reglamento interno del centro, resolver sobre cuestiones disciplinarias, aprobar el proyecto de presupuesto, aprobar la programación general del centro, colaborar

con otras entidades y evaluar el centro en su conjunto (Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1995).

Existe igualmente en este país otro órgano de participación muy importante para los docentes que es el claustro de profesores. Éste es presidido por el director y está compuesto por la totalidad de los profesores que trabajan en el centro. Sus funciones consisten en definir los aspectos relativos al currículo y a la docencia en general en el centro escolar.

En cuanto a los centros privados, las competencias y órganos de participación son similares a los centros públicos, aunque la titularidad tiene un peso específico relevante en estos órganos.

Por último, pasamos a describir los países con una mayor intervención de las instancias municipales.

En Dinamarca, el consejo escolar es el órgano más importante de participación en la escuela. Participan en él entre cinco y siete representantes de los padres, dos de los profesores y otros dos de los estudiantes (que no pueden participar en determinadas cuestiones), un representante del municipio (aunque de forma facultativa y sin derecho a voto), y el director escolar (sin derecho a voto). Como se indica en el Artículo 42.4 de la Act Folkeskola, los padres deben gozar de representación mayoritaria. El presidente debe ser siempre un representante de los padres, mientras que el director ejerce las funciones de secretario. Los padres son elegidos por un período de cuatro años, mientras que el resto de estamentos representados lo es por un año. Los consejos municipales pueden otorgar ayudas económicas a los padres que participan en los consejos escolares en concepto de desplazamientos, dietas, etc. (Ministerio de Educación de Dinamarca, 1994, págs. 18-19).

Las competencias del consejo escolar en Dinamarca se centran en los siguientes ámbitos (respetando el marco legal vigente establecido por el Ministerio y por el municipio concreto en que se ubica la escuela):

- organización de la enseñanza: número de horas de clase en cada curso, oferta de asignaturas optativas, implantación de la educación especial, y distribución de alumnos por clase;
- cooperación entre escuela y familia;
- información sobre los logros escolares de los alumnos;
- distribución del trabajo entre los profesores;
- concertar acuerdos con los estudiantes sobre el horario escolar, los campamentos escolares, la experiencia laboral, etc.;
- aprobación del presupuesto de la escuela;
- aprobación de los materiales didácticos y del reglamento escolar;
- uso del centro escolar como equipamiento cultural por parte de la comunidad local;
- recomendaciones dirigidas al consejo municipal sobre el nombramiento de directores y profesores;
- elaboración de la propuesta curricular del centro para que sea aprobada por el consejo municipal (Ministerio de Educación de Dinamarca, 1994, págs. 19-20).

Aparte del consejo escolar, existe también un consejo pedagógico compuesto por todo el personal pedagógico del centro que cumple una función de asesoramiento al director escolar (Ministerio de Educación de Dinamarca, 1994, pág. 21).

En Inglaterra, a partir de la Education Act de 1986, la composición de los consejos en los grandes centros de secundaria quedó establecida de la siguiente forma: cinco miembros elegidos por los padres, dos elegidos por los profesores, seis nombrados por la LEA, y otros seis elegidos por cooptación y por el director si lo desea (Field, 1993, pág. 171).

Asimismo, a raíz de la reforma educativa de 1988, los consejos escolares han aumentado sus competencias, “[...] incluyendo los salarios del director y del subdirector, concediendo aumentos salariales a los profesores, y la necesidad de aprobar los presupuestos” (Deem y Brehony, 1993, pág. 340). Los cambios de la reforma también han supuesto que, al menos teóricamente, los consejos escolares puedan delegar sólo dos áreas de su responsabilidad a los directores: todo o una parte de sus responsabilidades presupuestarias, y el nombramiento del resto de personal, excepto los directores y subdirectores (Field, 1993, pág. 168)⁵.

De lo que hemos expuesto a propósito de los órganos de participación, podemos extraer las conclusiones siguientes:

1. En casi todos los países hay una distinción bastante clara entre los papeles otorgados a un órgano de tipo pedagógico, como puede ser el claustro de profesores, y a un órgano de supervisión de lo que se lleva a cabo en el centro, como es el consejo escolar.
2. Por lo que se refiere al primero de los órganos, está compuesto básicamente por los profesores el centro, y sobre él poco o nada tienen que decir los padres.
3. El mayor o menor grado de intervención de este órgano más pedagógico, o curricular, dependerá en buena medida del nivel de autonomía que tenga el centro escolar con respecto a las autoridades administrativas. Parece, por tanto, que el equilibrio de poderes en lo que a los aspectos curriculares se refiere se produce entre estos dos estamentos (profesores y administración), y que el sector de los padres queda más al margen de las cuestiones técnico-pedagógicas.
4. Por su parte, el consejo escolar muestra una composición diferente en función de la estructura político-administrativa del país. En los países con una mayor intervención de la administración nacional o regional, el consejo escolar está más bien influenciado por el estamento docente; en aquellos otros donde existe una mayor intervención de la administración municipal, los padres (y otros miembros de la comunidad no escolar) tienen un mayor número de representantes en detrimento del sector profesional.
5. Asimismo, el análisis de las funciones que se otorgan a los consejos escolares muestra algunos rasgos también relevantes. En los países con un grado de autonomía escolar reducido, las competencias del consejo escolar se centran en aspectos extraescolares, de carácter consultivo, o más bien formal. En aquellos países donde el grado de autonomía escolar (ya sea curricular, financiera, o de personal) es más elevado, el consejo escolar tiene unos poderes más ejecutivos y normativos que en el resto.

La dirección escolar

La dirección escolar desempeña también un papel significativo en cuanto a la participación de la comunidad educativa en el centro escolar. Quién nombra al director, qué funciones se le asignan, o cuál es el procedimiento de acceso al cargo, son cuestiones que entrañan una determinada concepción de este cargo. Describiré a continuación brevemente la situación en algunos países europeos.

En Italia, los profesores pueden acceder por concurso al puesto de director escolar. El concurso se compone de dos partes: una prueba escrita y un examen oral sobre las “funciones administrativas y educativas de la dirección escolar”. Para poder optar al concurso, el profesor debe estar en posesión de un diploma específico y tener como mínimo cinco años de experiencia profesional. Es interesante señalar que al director se le denomina *direttore didattico* cuando ejerce en primaria, y *preside* cuando ejerce en secundaria (Ministerio de Instrucción Pública de Italia, 1992).

En Francia, el director escolar es un funcionario del Estado que accede al cargo por concurso y se le considera un representante del mismo en el centro. Existen ciertas diferencias entre la escuela primaria y secundaria, estando más profesionalizado en la segunda (existe un cuerpo de directores, se diferencia entre director y subdirector, etc.). No obstante, en los dos casos los candidatos reciben una formación específica previa al acceso al cargo.

La función del director en este país consiste en hacer cumplir la normativa establecida por la administración competente, ejercer el control sobre el personal que trabaja en el centro, y, desde la Ley de Orientación de la Educación de 1989, impulsar el proyecto educativo de centro que aprobó esta nueva reforma.

En Grecia, los directores y subdirectores escolares tienen las siguientes responsabilidades: “coordinar y supervisar todas las actividades de la escuela de acuerdo a las disposiciones legales; la supervisión del personal docente y la gestión financiera del centro” (Ministerio de Educación Nacional y de Cultos de Grecia, 1994, pág. 8).

En cuanto al acceso al puesto de director escolar, se produjeron algunos cambios en el año 1992. En concreto, deberán pasar un período de prueba de tres años, después del cual si obtienen una evaluación positiva serán directores de por vida. Los cambios también han afectado al sistema de selección de los directores en este país (Ministerio de Educación Nacional y de Cultos de Grecia, 1994, pág. 46).

En Alemania, dada la situación de descentralización regional de la educación, el papel del municipio en la elección del director escolar depende de cada Land. En todo caso, es nombrado por el ministro del Estado al que pertenece la escuela. Las plazas vacantes son anunciadas públicamente y los profesores presentan su candidatura. Tal como indica McAdams (1993, pág. 119): “Ni la escuela concreta a la que se accede, ni el profesorado tienen asignada ninguna función en el proceso de selección. Los funcionarios locales y regionales buscan candidatos que hayan sido buenos profesores [...]. Una vez nombrados, reciben formación en una escuela de administración”.

Las funciones del director escolar en este país son, esencialmente, las siguientes: establecer buenas relaciones con las autoridades municipales con objeto de conseguir más fondos de este nivel de la administración, velar por la disciplina en el centro, organizar el horario de los profesores (en colaboración con ellos), distribuir el presupuesto (también normalmente de acuerdo con los profesores), y ser el responsable de que se cumplan los objetivos curriculares prescritos por el Estado. Naturalmente, también es el representante del centro ante los padres y debe actuar como tal.

En consecuencia, el director opera de forma colegiada con los profesores, aunque con un estrecho margen de maniobra por el reducido nivel de autonomía escolar que tienen sus centros (McAdams, 1993, pág. 119).

En Dinamarca, el director escolar es nombrado por la autoridad municipal. Sus funciones se centran en la gestión de los asuntos educativos y administrativos y en la relación entre la escuela y los consejos escolar y municipal. El director supervisa la distribución del trabajo entre los profesores y toma todas las decisiones que afectan a los alumnos. También eleva propuestas al consejo escolar sobre los temas pedagógicos y presupuestarios que son de competencia de este órgano (Ministerio de Educación de Dinamarca, 1994, págs. 20-21.)

De acuerdo con lo que acabamos de exponer acerca de la dirección escolar en algunos países de la Unión Europea, podemos extraer las siguientes tendencias significativas:

1. El modelo de dirección escolar en un sistema educativo está íntimamente ligado al modelo de estructura político-administrativa del país, así como al grado de autonomía de que dispongan los centros escolares.
2. El modelo de dirección escolar está también fuertemente imbricado en el modelo de sociedad civil, y en concreto en la tradición más o menos participativa de la misma en las instituciones sociales.
3. Se puede observar que los países con un mayor grado de autonomía escolar requieren del director un perfil de líder profesional y comunitario. Ello debe ser compatible con la capacidad técnica adecuada para desarrollar las competencias asumidas por el centro escolar, en un marco de coordinación entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa.
4. Por su parte, los países con un mayor grado de centralización nacional o regional requieren también un director profesional — y con una cierta estabilidad — pero por razones diferentes, esto es, para ejercer el control sobre el cumplimiento de lo establecido en instancias superiores. Podemos observar que ello se lleva a cabo de dos formas: ya sea mediante un ejercicio del poder más colegiado entre el director y el resto de profesores, o bien mediante una estructura más jerárquica donde se personaliza más este poder de control.
5. Como consecuencia de lo anterior, el sistema de selección y nombramiento de este cargo directivo variará en función del peso específico que tenga la administración nacional, regional, municipal o la propia escuela en la gestión del centro. La influencia de cada una de estas instancias se verá reflejada en todo el proceso.

Conclusión

El análisis de los sistemas de la gestión del centro escolar en diferentes países europeos nos muestra que existen diversos modelos de intervención de la comunidad educativa (Sturman, 1990, págs. 281-282; Ferrer, 1995). Presentamos a continuación una síntesis de los mismos⁶.

El primero se podría denominar *modelo administrativo*, y se caracteriza por un mayor control político por parte de la administración (ya sea local, regional o nacional). Ello supone que el grado de autonomía escolar es bajo, y por lo general en una estructura administrativa de carácter centralizado. La función de los consejos escolares, así como del claustro de profesores, es sobre todo consultiva. El director escolar asume el papel de representante del Estado, que se considera propietario del centro.

El segundo sería el *modelo profesional*. Se caracteriza, a diferencia del anterior, por la delegación del Estado en el cuerpo docente. Este modelo parte del principio de que son los profesionales los que deben gestionar el centro, ya que están preparados para ello. Sin embargo, el grado de autonomía escolar, así como de descentralización educativa, se podría catalogar como intermedio. El principal órgano de participación en el centro escolar es el claustro de profesores y el consejo escolar tiene más un carácter consultivo que formal. El director escolar ejerce como representante de los profesores.

En tercer lugar, se podría identificar el *modelo parental*. Éste se caracteriza porque el Estado entiende que son los padres los primeros, y casi los únicos, responsables de la formación de sus hijos. Por esta razón, y porque cree en su capacidad de iniciativa, delega en ellos la responsabilidad de gestionar los asuntos del centro escolar. En este caso, el grado de autonomía (al menos aparente) es alto, en un contexto de administración más bien descentralizada. El consejo escolar, con gran mayoría de representantes de los padres, tiene un carácter ejecutivo, mientras que el claustro de profesores ejerce funciones esencialmente consultivas. El director será siempre un representante del modelo de centro que han diseñado los padres.

Por último, el cuarto sería el *modelo comunitario*. Éste parte del principio de que existen legitimidades diversas en la escuela, que están representadas por los tres principales estamentos de la comunidad educativa (administración, profesores y padres), y que todas deben ser respetadas. El grado de autonomía escolar es elevado, en el marco de un sistema administrativo descentralizado. El consejo escolar tiene un carácter ejecutivo sobre el conjunto de la escuela, aunque delega en el claustro de profesores las cuestiones de carácter técnico-pedagógico. En este órgano de participación hay un cierto equilibrio de fuerzas, que debe estar reequilibrado en favor de los padres, ya que son el estamento menos homogéneo de todos los que están representados⁷. El director escolar es considerado como representante de la comunidad educativa.

De los modelos expuestos, el que mejor promueve la participación e intervención de la comunidad educativa es este último. El principal inconveniente es que

requiere un alto grado de experiencia y de madurez democrática. No obstante, las ventajas que proporciona, y el hecho de que supone también un proceso de aprendizaje de los estamentos de la comunidad educativa ante un modelo de gestión, justifican la adopción de este modelo.

Notas

1. Este artículo está basado en un estudio realizado por el autor durante una estancia de investigación en el Oficina Internacional de Educación a principios de 1996. Ello fue posible gracias a una beca concedida por el Comissionat d'Universitats i Recerca de la Generalitat de Catalunya. Quiero agradecer a Juan Carlos Tedesco, director de esta institución, así como al personal del Centro de Documentación y a los profesionales de la OIE, la estrecha colaboración que me prestaron en todo momento. Cualquier observación o sugerencia puede dirigirse a: Prof. Ferran Ferrer. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autònoma de Barcelona. 08193 Bellaterra (Barcelona). España. O bien al mail: F.Ferrer@cc.uab.es.
2. La propia red EURYDICE realizó, en 1990, un estudio específico sobre el tema titulado *Division of education responsibilities (national, regional, and local levels)* [División de las responsabilidades educativas (niveles nacional, regional y local)]. Este estudio se ha completado con otros posteriores de carácter más general. Por su parte, la OCDE, en sus diversos estudios y publicaciones sobre los indicadores de los sistemas educativos, ha incorporado los indicadores sobre las competencias que tienen los diferentes niveles de la administración en la toma de decisiones.
3. Se debe tener presente que en ciertos países la financiación de la educación proviene principalmente de los municipios, y por tanto puede haber experiencias concretas en este sentido en municipios de algunos países europeos.
4. Sobre estas cuestiones se puede consultar un estudio realizado por EURYDICE, delimitado a la enseñanza primaria y a los doce países de la Comunidad Europea, en el cual aparece un cuadro comparativo al respecto (EURYDICE, 1994, pág. 71).
5. Para un estudio de los cambios producidos en las competencias del consejo escolar en Inglaterra desde antes de la reforma hasta 1993, así como las críticas más importantes recibidas, véanse los artículos de Deem y Brehony (1993), y Rust y Blakemore (1990).
6. Como se observará, la denominación de los modelos tiene por intención destacar quién detenta el poder en el centro escolar, y no tanto indicar el tipo de participación que se requiere de cada uno de los estamentos (colaborativa, jerárquica, colegiada, etc.).
7. Este cierto desequilibrio numérico a favor de los padres debe entenderse como una medida de discriminación positiva hacia los mismos, dado que, por la lógica del funcionamiento de las instituciones, los que trabajan permanentemente en ella tienen una mayor cohesión a la hora de defender sus intereses que los que asisten de forma más puntual a la misma. Por ello, si lo que se pretende es que haya un cierto equilibrio de fuerzas para promover más el consenso y el acuerdo entre las partes, se deben establecer medidas como la propuesta. El caso danés es un buen ejemplo en este sentido.

Referencias

- Caldwell, B. 1990. School-based decision-making and management: international developments [Toma de decisiones y administración a nivel de la escuela: desarrollo interna-

- cional]. En: J. Chapman (comp.). *School-based decision-making and management*, págs. 3-26. Bristol, Falmer Press.
- De Puelles, M. 1992. Informe sobre las experiencias de descentralización educativa en el mundo occidental. *Revista de educación* (Madrid), n° 299, págs. 353-376.
- Deem, R; Brehony, K.J. 1993. Consumers and education professionals in the organisation and administration of schools: partnership or conflict? [Consumidores y profesionales de la educación en la organización y en la administración de las escuelas: ¿colaboración o conflicto?]. *Educational studies* (Abingdon, Reino Unido), vol. 19, n° 3, págs. 339-355.
- EURYDICE. 1990. *Les structures de l'administration et de l'évaluation des écoles primaires et secondaires dans les 12 États membres de la Communauté Européenne* [Las estructuras de la administración y de la evaluación de las escuelas primarias y secundarias en los 12 Estados miembros de la Comunidad Europea]. Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas. 173 págs.
- . 1994. *Pre-school and primary education in the European Union* [Educación preescolar y primaria en la Unión Europea]. Bruselas. 119 págs.
- Ferrer, F. 1994. Niveles de descentralización educativa en Europa: Estado, región, municipio y escuela. En: A. Vila (comp.). *Autonomía institucional de los centros educativos*. ICE, Universidad de Deusto.
- . 1995. El control social de la escuela. Reflexiones para un análisis internacional. *Revista de educación comparada* (Madrid), págs. 177-203.
- Field, L. 1993. School governing bodies: the lay-professional relationship [Administración de la escuela: la relación entre profesionales y no profesionales]. *School organisation* (Abingdon, Reino Unido), vol. 13, n° 2, págs. 165-174.
- Lauglo, J. 1993. Formas de descentralización y sus implicaciones para la educación. (Ponencia presentada en el Simposio Internacional sobre “Descentralización y evaluación de los sistemas educativos europeos”. Granada, CESE.)
- McAdams, R.P. 1993. *Lessons from abroad: how other countries educate their children* [Lecciones del extranjero: cómo educan otros países a sus niños]. Lancaster, Reino Unido, Technomic Publishing Inc. 343 págs.
- Ministerio de Educación de Dinamarca. 1992. *Development of education 1990-1992. Denmark National Report* [Desarrollo de la educación 1990-1992. Dinamarca, Informe Nacional]. 44ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación. 15 págs.
- . 1994. *Act on the Folkeskole: the Danish Primary and Lower Secondary School* [La Ley de la “Folkeskole”: la escuela primaria y secundaria de primer ciclo de Dinamarca]. Consolidation Act n° 311 del 25 de abril de 1994. 24 págs.
- Ministerio de Educación Nacional de Francia. 1992. *Rapport de la France* [Informe de Francia]. 43ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación. 74 págs.
- Ministerio de Educación Nacional de Portugal. 1994. *Rapport national du Portugal* [Informe nacional de Portugal]. 44ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación. 127 págs.
- Ministerio de Educación Nacional y de Cultos de Grecia. 1994. *Developpement de l'éducation. Rapport National de la Grèce* [Desarrollo de la educación. Informe Nacional de Grecia]. 44ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación. 62 págs.
- Ministerio de Educación y Ciencia de España 1995. Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. Madrid.
- Ministerio de Educación y Ciencia de Suecia. 1994. *The development of education* [El desa-

- rollo de la educación]. 44ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación. 31 págs.
- Ministerio de Educación y del Arte de Austria 1992. *Austria: development of education: 1990-1992* [Austria: desarrollo de la educación: 1990-1992]. 43ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación. 102 págs.
- . 1994. *Austria: development of education: 1992-1994* [Austria: desarrollo de la educación: 1992-1994]. 44ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación. 146 págs.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura de los Países Bajos. 1992. *Education Policy in the Netherlands: 1990-1992* [Política educativa en los Países Bajos: 1990-1992]. 43ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación. 37 págs.
- . 1994. *Education Policy in the Netherlands: 1992-1994* [Política educativa en los Países Bajos: 1992-1994]. 44ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación. 35 págs.
- Ministerio de Instrucción Pública de Italia. 1992. *L'istruzione in Italia* [La educación en Italia]. Roma, Unità Italiana di EURYDICE.
- Ministerio de la Comunidad Flamenca de Bélgica. 1992. *Educational developments in Belgium: 1990-1992. The Flemish community* [Desarrollo de la educación en Bélgica: 1990-1992. La comunidad Flamenca]. 43ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación. 60 págs.
- Ministerio de Educación de Finlandia. 1994. *Developments in education 1992-1994. Finland* [Desarrollos en la educación 1992-1994. Finlandia]. 44ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación. 98 págs.
- Ministerio de Educación del Reino Unido. 1992. *Choice and diversity: a new framework for schools* [Elección y diversidad: un nuevo marco para las escuelas]. Londres. 64 págs.
- OCDE. 1993. *Reviews of national policies for education: Belgium* [Análisis de las políticas nacionales para la educación: Bélgica]. París, OCDE. 133 págs.
- . 1995. *Examens des politiques nationales d'éducation: Suède* [Análisis de las políticas nacionales de educación: Suecia]. París, OCDE. 269 págs.
- Rust, V. D.; Blakemore, K. 1990. Educational reform in Norway and in England and Wales: a corporatist interpretation [Reforma de la educación en Noruega, Inglaterra y Gales: una interpretación corporatista]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 34, n° 4, págs. 500-522.
- Scurati, C. 1995. Postcard from an irregular country [Tarjeta postal de un país irregular]. *Educational leadership* (Alexandria, Virginia), vol. 53, n° 4, págs. 63-64.
- Sturman, A. 1990. Curriculum decision-making at the school level [Toma de decisión curricular a nivel escolar]. En: J. Chapman (comp.). *School-based decision-making and management* [Toma de decisiones y administración a nivel de la escuela], págs. 279-298. Bristol, Falmer Press.

LA UTILIZACION, EL DESPLIEGUE Y LA GESTION DE LOS MAESTROS DE PRIMARIA EN EL AFRICA SUBSAHARIANA

Gabriele Göttelmann-Duret y Joe Hogan

Introducción

En muchas partes del mundo en desarrollo, la ambición de generalizar la enseñanza primaria en un contexto de ajuste estructural y austeridad ha despertado una atención cada día más viva acerca de cómo optimizar las inversiones en personal docente, al que la mayoría de los países dedican la mayor parte de su presupuesto de educación. En muchos casos, se podría atender a más alumnos empleando más eficientemente el personal docente existente. Al mismo tiempo, la calidad y la igual-

Gabriele Göttelmann-Duret (Alemania)

Funcionaria del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación desde 1988. Sus principales áreas de investigación son las políticas educativas y el perfeccionamiento de los recursos humanos, la función de los exámenes y la administración y gestión del profesorado. Es autora, entre otros, de los siguientes estudios: *Stratégies d'innovations technologiques et politiques éducatives en France, en RFA et au Royaume-Uni* [Estrategias de innovaciones tecnológicas y políticas educativas en Francia, en la RFA y el Reino Unido] (1989) y (en colaboración con F. Caillods y K. Lewin), *Science education provision at secondary level: planning and policy issues* [Impartir educación en ciencia al nivel secundario: cuestiones de planeamiento y de política] (en curso de publicación). Dirección correo electrónico: g.göttelmann@iiep.unesco.org.

Joe Hogan (Reino Unido)

Funcionario de la Dirección del Consejo Regional de Strathclyde, Escocia, con amplia experiencia en administración de la educación. Consultor en gestión del profesorado para el mundo en desarrollo. Sus publicaciones e iniciativas normativas abarcan temas relativos al planeamiento del desarrollo escolar, las políticas y mecanismos en materia de personal y los servicios de apoyo a la educación.

dad de los servicios de enseñanza, así como la satisfacción profesional de los docentes, dependen en gran medida de su despliegue y utilización adecuados. Ahora bien, por sorprendente que sea, apenas se ha estudiado cómo utilizar del mejor modo posible a los docentes, y tampoco, concretamente, cómo conseguir que se destine a los docentes al lugar en que más necesidad se tiene de ellos ni cómo aprovechar y fomentar sus posibilidades de manera óptima, tanto desde la perspectiva del sistema como desde el punto de vista del propio docente.

En este estudio expondremos algunas de las conclusiones principales de las monografías por países efectuadas en Bostwana, Malawi, Sudáfrica y Uganda, dentro del proyecto del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP-UNESCO) sobre "El despliegue y la gestión de los docentes"¹. Trataremos de explicar a grandes rasgos los problemas y políticas fundamentales en el terreno de la utilización y el despliegue de los maestros de primaria en esos cuatro países, más algunas cuestiones de especial interés para abordar el tema de forma eficiente.

Los retos y las políticas actuales del despliegue y la utilización del profesorado

LOS PROBLEMAS ACTUALES DE LA DOTACION DE MAESTROS DE PRIMARIA

En los países estudiados, el número de alumnos de enseñanza primaria ha aumentado considerablemente desde los años ochenta, situación que puede deberse en particular a un crecimiento sin precedentes del profesorado empleado en ese nivel. Bostwana y Sudáfrica han alcanzado la generalización de la enseñanza primaria, tanto de niños como de niñas. Malawi y Uganda pueden abrigar esperanzas de acercarse a la meta de la enseñanza primaria generalizada en los próximos diez años, si se mantiene el ritmo actual de expansión de las inscripciones. Ahora bien, esta situación plantea diversos problemas: habida cuenta del elevado ritmo previsto de crecimiento del número de alumnos de enseñanza primaria y de las limitaciones financieras particularmente graves a que se enfrentan, estos dos países tendrán que resolver cómo aumentar sostenidamente el número de maestros de primaria al tiempo que contienen el gasto en profesorado. La utilización más eficiente posible del personal disponible habrá de ser uno de los puntos principales de las previsiones de sus administradores del sistema educativo.

En Bostwana, parece ser menos problemática la dotación cuantitativa de maestros de primaria y en Sudáfrica hay incluso un excedente de docentes en algunas provincias. Ahora bien, como se desprende de los mediocres índices de supervivencia escolar de las respectivas cohortes de alumnos de primaria hasta el quinto curso, los cuatro países estudiados tienen que hacer frente a problemas de eficiencia interna y calidad en muchas escuelas primarias y deben preocuparse por los aspectos cualitativos del despliegue de sus maestros de primaria. En determinados contextos, en concreto en el de la actual época posterior al apartheid en Sudáfrica, la respuesta apropiada tendrá importancia vital, no sólo para el funcionamiento

del sistema educativo, sino también para la estabilidad social y política general del país.

LOS PROBLEMAS QUE PLANTEA EL PERFIL ACTUAL DE LOS MAESTROS DE PRIMARIA

Los maestros de primaria de los cuatro países considerados son en general relativamente jóvenes: la mayoría tienen menos de treinta y cinco años de edad y una tercera parte de ellos o más poseen menos de cinco años de experiencia profesional. El número y la proporción de maestros jóvenes y sin experiencia pueden ser muy elevados, como sucede en Malawi, donde la implantación reciente de la enseñanza primaria gratuita ha acarreado la contratación masiva de nuevos docentes.

En Bostwana, Malawi, Uganda y — en menor medida — Sudáfrica, un porcentaje considerable del cuerpo docente de enseñanza primaria está constituido por maestros no titulados o insuficientemente titulados. En Uganda y en Malawi, cerca del 40% de los maestros de primaria carecen de título y además se considera que, en general, los maestros “titulados” han recibido una formación profesional de calidad más bien baja. En Sudáfrica, un alto porcentaje de los maestros de primaria poseen títulos inferiores a la norma oficial. Así pues, a breve plazo un grave problema de todos estos países será conseguir desplegar a estos maestros no titulados o insuficientemente titulados de la manera más eficiente posible en las distintas escuelas, esto es, teniendo especialmente en cuenta la disponibilidad de personal docente y de apoyo titulado que pueda prestarles ayuda y asesoramiento.

Un segundo problema que plantea la utilización eficiente de maestros no titulados o insuficientemente titulados es el de impartirles la formación adecuada. En Malawi, donde es especialmente alto el número de maestros de primaria no titulados de contratación reciente, en los últimos años se han llevado a cabo distintos programas y proyectos especiales de formación del profesorado con objeto de capacitarlos lo antes posible. El MIITEP (Programa integrado de formación del profesorado en el empleo de Malawi), actualmente en curso de realización, es un plan particularmente interesante de formación acelerada y a gran escala de docentes en el empleo; combina un cursillo de tres meses de duración en un internado con enseñanza a distancia y seminarios y cursillos prácticos de actualización organizados localmente (de ámbito inferior al de la zona). Este programa de formación se imparte a tres cohortes de tres mil personas al año. También se han desplegado considerables esfuerzos en el terreno de la formación del profesorado en el empleo — con éxito patente — en Sudáfrica, donde en los últimos años se han actualizado los conocimientos de gran número de maestros de primaria no titulados. Está ampliamente demostrado que, para que las capacidades obtenidas gracias a ello se apliquen plenamente en el puesto de trabajo, los maestros recién formados necesitan determinadas condiciones favorables. La cuidadosa asignación de los maestros y el apropiado respaldo posterior juegan un papel esencial al respecto, pero no parece que se apliquen por en todas partes como convendría.

Aparte de cierto número de semejanzas, la comparación del profesorado de

primaria de los cuatro países pone de manifiesto algunos rasgos diferenciadores. Concretamente, el porcentaje de maestras de primaria varía enormemente de un país a otro. Así, por ejemplo, sólo una tercera parte del profesorado de primaria de Uganda y Malawi son mujeres, mientras que en Botswana y Sudáfrica son tres cuartas partes. Aun en estos dos últimos países, las maestras suelen estar subrepresentadas en los puestos que entrañan responsabilidades especiales (dirección y subdirección de escuelas, etc.). Los encargados de adoptar decisiones en materia de educación y los administradores deben tener presente que la existencia de maestras puede influir favorablemente en la participación y el mantenimiento de las niñas en la enseñanza primaria, sobre todo en las comunidades rurales más tradicionales. Así pues, es conveniente alcanzar un grado adecuado de representación y una correcta distribución de maestras en las distintas zonas y escuelas primarias del país. De algunas de las monografías se desprende (aunque no hay datos fiables y precisos al respecto) que el absentismo de las maestras suele ser mayor que el de los maestros, a causa de los embarazos, el cuidado de los hijos y otros deberes familiares que la sociedad impone a las mujeres. Evidentemente, los administradores del sistema educativo no deben deducir de ello que conviene disminuir el número de maestras empleadas, sino suscitar las condiciones adecuadas para su empleo óptimo (contratarlas en su comunidad de origen y destinarlas a ella, siempre que sea posible; crear guarderías anexas a las escuelas, etc.).

LA REMUNERACION Y LA SATISFACCION DE LOS PROFESORES DE PRIMARIA

La asiduidad laboral de los maestros y su satisfacción dependen, al parecer, de su nivel de remuneración y del pago regular de los sueldos. La moral de los maestros de primaria suele ser mediocre cuando, como sucede en Uganda, sus sueldos son sumamente bajos. Por término medio, en ese país ganan algo más de 400 dólares de los EEUU al año, diez veces menos que una persona que, a igualdad de estudios, trabaje en el sector privado. La situación es notablemente distinta en Sudáfrica, donde los maestros de primaria ganan, al comienzo de su carrera, entre 7.000 y 13.000 dólares al año, según su titulación y destino, es decir, el equivalente del sueldo de una secretaria ejecutiva y la mitad de los ingresos de un técnico electricista del sector privado. En Malawi y Uganda, los maestros de primaria tienen además graves problemas de atrasos en el pago de los sueldos, lo cual refuerza su absentismo y escasa dedicación. En Malawi, los maestros trasladados afirman que pueden pasar hasta tres meses antes de que su sueldo sea enviado a su nuevo lugar de destino. Botswana, en cambio, parece haber resuelto la cuestión del pago puntual de los sueldos gracias a la difusión de servicios bancarios y la institución de "días de paga" especiales en los que los maestros no tienen que trabajar y pueden acudir a retirar su sueldo del banco en caso preciso.

LAS NORMAS Y PRACTICAS DE EMPLEO DEL PROFESORADO

La dotación de personal de las escuelas primarias se rige normalmente por las proporciones entre alumnos y maestros prescritas oficialmente y, en algunos casos, por fórmulas que tienen en cuenta la dimensión de las escuelas.

La proporción entre maestro y alumnos prescrita oficialmente es relativamente elevada en los cuatro países: 1:40 en Uganda y Sudáfrica, 1:45 en Botswana (aunque las autoridades pretenden reducirla a 1:40 a medio plazo) y 1:60 en Malawi. Ahora bien, más que las normas oficiales es la gran variación de las proporciones reales según las distintas escuelas lo que en la práctica plantea graves problemas. Así, en Malawi, por ejemplo, no es raro que un maestro de primaria enseñe hasta a 150 alumnos. En algunas escuelas de Sudáfrica y Uganda existe el régimen de “doble turno” del profesorado — es decir, que un mismo maestro enseña a dos cursos o conjuntos de alumnos agrupados según su nivel de conocimientos, uno por las mañanas y otro por las tardes. En Malawi y Botswana no se aplica esta modalidad didáctica, sino otro tipo de “doble turno” consistente en utilizar una misma aula para dos cursos con dos maestros distintos. Habrá que sopesar cuidadosamente los pros y los contras de esta estrategia para disminuir el tamaño de los cursos sin aumentar el profesorado, y lo mismo cabe decir a propósito de la enseñanza a alumnos de varios cursos a un mismo tiempo, que es otra forma de racionalizar la utilización del profesorado, sobre todo en zonas escasamente pobladas, pero que no es muy frecuente en los cuatro países analizados. En cualquier caso, es patente la necesidad de revisar y, en caso preciso, diferenciar y refinar aún más las normas oficiales que rigen el empleo del profesorado (es decir, la asignación de personal docente a las escuelas primarias, el volumen de trabajo del profesorado, la forma de impartir la enseñanza, etc.), habida cuenta de las limitaciones y situaciones reales de las escuelas y los maestros.

Otro interrogante esencial para unos países que buscan la manera de emplear más “racionalmente” su profesorado puede ser hasta qué punto cabe aumentar su volumen de trabajo. Las cifras de Malawi y Sudáfrica indican que hay notables variaciones del volumen de trabajo entre los maestros de primaria de ambos países y que, al mismo tiempo, puede haber variaciones entre los maestros de un mismo país, como sucede, por ejemplo, en Malawi, donde el número de horas lectivas de los maestros del quinto al octavo curso es muy superior al de los que enseñan a los cursos primero y segundo. Ahora bien, hay que evitar sacar conclusiones apresuradas de comparaciones internacionales acerca de posibles incrementos del volumen de trabajo de los maestros. Cuando los sueldos son tan bajos que los maestros de primaria se ven obligados a desempeñar un segundo trabajo para llegar a fin de mes, no parece que aumentar su volumen de trabajo sin adoptar ninguna medida compensatoria sea una estrategia prometedora.

En cualquier contexto, es importante que los administradores de la educación tengan en cuenta el número de horas lectivas reales de los maestros. Al respecto, sorprende observar que los cuatro países no han controlado ese indicador y que en ellos se carece de los datos correspondientes en los planos central e intermedio de la administración.

LOS DESEQUILIBRIOS EN EL DESPLIEGUE
DE LOS MAESTROS DE PRIMARIA

En todos los países estudiados se observan desequilibrios en la distribución geográfica de los maestros titulados, aunque en Sudáfrica los desequilibrios más pronunciados se dan entre escuelas, más que entre zonas. En Malawi, el número de maestros de primaria no titulados es especialmente elevado en la región meridional, en la que cerca del 47% del personal docente de primaria carece de título (el promedio nacional es del 40%). En Uganda, se observan porcentajes similares de maestros no titulados en cierto número de distritos. En ambos países, la capital y unas cuantas zonas urbanizadas son las que menos escasez tienen de profesorado titulado. Como se desprende de las respectivas monografías, análisis más pormenorizados podrían revelar incluso que en determinadas zonas urbanas un porcentaje considerable de maestros empleados a tiempo completo están inactivos o infrautilizados en gran medida. Botswana y Sudáfrica han conseguido disminuir las disparidades geográficas de la distribución de maestros de primaria titulados: la primera diseminando un número bastante grande de establecimientos de formación por todo el territorio del país; el segundo gracias a un amplio abanico de medidas, entre ellas la asignación obligatoria a un destino, prestaciones especiales por traslado voluntario y forzoso a puestos vacantes y la aceleración de la carrera profesional de los maestros destinados a zonas remotas.

También hay desequilibrios geográficos en lo que hace a la distribución de las maestras, que suelen concentrarse en las zonas urbanas. En la actualidad, la dotación equilibrada de maestras tituladas en las zonas rurales sigue siendo un problema sin resolver en Uganda y Malawi, lo mismo que en algunas de las zonas más remotas de Botswana. Esta situación puede deberse, al menos en parte, a “la distancia entre la ciudad y el campo”, que caracteriza a las condiciones de vida de algunos de los países examinados, y a las normas y prácticas en materia de asignación de puestos, que han facilitado el despliegue de maestras en puestos próximos a sus cónyuges (los cuales suelen desempeñar funciones administrativas en las zonas urbanizadas). Cuando las disparidades geográficas entre las infraestructuras existentes son limitadas y no se aplican las citadas normas sobre asignación de destinos, como sucede en Sudáfrica, queda pendiente el problema del porcentaje relativamente elevado de no tituladas entre las maestras empleadas en zonas remotas.

Por sus condiciones de vida y trabajo relativamente difíciles, algunas zonas remotas no sólo tienen problemas para atraer a maestros titulados y con experiencia, sino que, además, en algunos países (por ejemplo, Botswana), padecen un ritmo relativamente elevado de rotación del profesorado, por sus bajas vegetativas y las frecuentes solicitudes de traslado fuera de esas zonas. En general, la tasa de bajas vegetativas de los maestros de primaria ha disminuido o se ha estabilizado en los últimos años, al ser más escasas las posibilidades de hallar otros trabajos para los maestros formados. Es alarmante, sin embargo, observar que en Malawi y Uganda los problemas de salud y los fallecimientos (atribuidos en parte a enfermedades relacionadas con el VIH) hayan pasado a ser el motivo principal de las bajas vegetativas del profesorado.

LOS PROBLEMAS DE LA DISPARIDAD ENTRE LOS CARGOS Y SUS TITULARES

Al parecer, la mayoría de los países considerados en este artículo tienen problemas bastante graves en lo que hace a la disparidad existente entre los requisitos teóricos de los cargos superiores, en particular los de dirección de las escuelas, y el perfil profesional de sus titulares. La mayoría de las veces, esos puestos se cubren con aspirantes que satisfacen determinados requisitos en lo tocante a su calificación escolar y años de experiencia en la enseñanza. Se ha intentado implantar algunos criterios relativos a “méritos” en el ascenso de docentes a cargos superiores y, por ejemplo en Botswana, no es raro en la actualidad que se ascienda a maestros “prometedores” a puestos superiores antes que a muchos de sus colegas con más años de servicio.

Otra cuestión crítica es la subrepresentación de las mujeres en los cargos de dirección. Uganda se esfuerza por solucionar el problema aplicando un cupo de mujeres a los puestos de dirección y subdirección de las escuelas.

Ahora bien, a menudo no se imparte una formación específica para esas nuevas funciones, o se imparte una vez que la persona ha sido nombrada y ha ocupado el cargo. Desafortunadamente, por el momento carecemos de datos concretos al respecto y acerca de la disparidad que puede existir entre los cargos y quienes los ocupan. La inexistencia de datos e informaciones cualitativas sobre muchos aspectos esenciales de la situación del profesorado es una de las causas principales de las ineficiencias en la gestión del despliegue y el empleo del profesorado en los países estudiados. En la siguiente sección de este artículo abordaremos esta y otras cuestiones esenciales de esa gestión.

Las cuestiones esenciales de la gestión del despliegue y el empleo del profesorado

Las monografías sobre Botswana, Malawi, Sudáfrica y Uganda muestran que se ha conseguido atenuar, y que es posible hacerlo aún más, los problemas del despliegue y el empleo de los maestros de primaria mediante las adecuadas disposiciones administrativas, en cuya eficiencia influyen en particular el sistema de información, las estructuras administrativas y las normas y mecanismos concretos en que se basa la gestión del despliegue y el empleo del profesorado.

LA INFORMACION AL SERVICIO DE LA GESTION DEL PROFESORADO

La elaboración e instauración de sistemas de información globales y fiables que ayuden a administrar el sector de la enseñanza es hoy en día una preocupación primordial en todo el mundo. Es bien sabido que sin informaciones fiables, fidedignas y actualizadas es imposible planear coherente y sistemáticamente el desarrollo del sector de la educación y, en particular, gestionar con eficiencia y eficacia su recurso más importante y oneroso: los maestros.

En los países analizados, la información pertinente para el empleo, el despliegue y la gestión eficientes de los maestros se recoge generalmente en el marco de los censos escolares. Las oficinas de distrito acopian los datos de las escuelas y los transmiten a la sede central (y/o provincial o regional) del Ministerio de Educación. Éste suele encargarse de la planificación global, incluidas las previsiones sobre dotación y demanda de profesorado, y de la asignación de maestros a las distintas regiones u otras unidades geográficas de la administración de la enseñanza. Al mismo tiempo, también se necesita información con miras a la gestión del profesorado en los planos intermedios — sobre todo, el regional y/o el de distrito —, a los que, en teoría al menos, corresponde desempeñar funciones cada vez más precisas en la gestión del personal.

Lo cierto es que, aunque ha habido algunos progresos, los países están tropezando con graves dificultades a la hora de instaurar y mantener sistemas que proporcionen las informaciones pertinentes y fiables necesarias para el planeamiento y la gestión del personal.

La exhaustividad y la pertinencia de las bases de datos

En los cuatro países, las bases de datos existentes para la gestión del profesorado contienen sólo un conjunto muy limitado de informaciones pertinentes. Los datos que normalmente se recogen, se tratan y están disponibles en el plano nacional (en ocasiones, regional o provincial) se refieren por lo general al número, la edad, el sexo y el nivel de estudios del profesorado de plantilla. También suele haber algunos datos sobre empleo del personal — esto es, las proporciones entre maestros y alumnos — y acerca del equilibrio geográfico de la asignación del profesorado. Ahora bien, hay otros muchos aspectos importantes del empleo y el despliegue del profesorado acerca de los cuales, o bien no hay datos o los que hay son fragmentarios y no fidedignos, como las bajas vegetativas, el absentismo, la frecuencia de los traslados, la asistencia a cursillos de formación para maestros en el empleo, las condiciones de vida y de trabajo y el volumen de trabajo, y el número de horas lectivas reales. También hay escasa información sistemática sobre los maestros interinos (titulares de contratos de breve duración, aunque renovables), cuyo número está aumentando rápidamente en muchos países del África subsahariana. En algunos casos, la información existente en el escalón nacional (o provincial/regional) es incompleta porque todos los distritos no envían los datos solicitados. Las autoridades son cada día más conscientes de la importancia de unos sistemas eficientes de información para la gestión de la educación y es de esperar que, una vez que se hayan instaurado, se preste especial atención a la gestión del profesorado. Además, habrá que efectuar más encuestas (sobre muestras de maestros y escuelas) y estudios sobre la enseñanza en general que puedan complementar las informaciones estadísticas y administrativas existentes sobre los maestros y su empleo.

La disponibilidad de informaciones actualizadas

En algunos de los países estudiados, los órganos administrativos que intervienen en la gestión del profesorado no poseen ordenadores ni otros materiales modernos que permitan tratar con rapidez un conjunto exhaustivo de datos pertinentes y presentarlos de manera adecuada a la gestión de las personas y del sistema. En los últimos años, se han incrementado los esfuerzos para administrar los sueldos y prestaciones de los maestros mediante sistemas de información electrónicos. Sudáfrica, por ejemplo, implantó a principios de este decenio un Sistema de Personal y Sueldos electrónico (PerSal) que al parecer ha mejorado considerablemente la administración de las cuestiones de personal y finanzas del sector de la enseñanza. Ahora bien, en la fase de implantación se han producido muchos defectos en su funcionamiento y el sistema todavía no funciona como una base de datos “unificada” que abarque a todos los maestros del país y trascienda los distintos servicios administrativos que anteriormente se encargaban de los sectores separados del sistema escolar bajo el apartheid y que ahora deben fundirse y formar un único aparato administrativo.

La coherencia y la fiabilidad de las bases de datos

La facilidad de acceso a los datos pertinentes de la gestión del profesorado para todos los interesados (comprendidos los propios maestros) sigue siendo un problema en gran medida sin resolver. En algunos casos, los datos figuran en carpetas y papeles que se pueden extraviar fácilmente; hay que organizar más racionalmente el sistema de registro del profesorado. En otros casos, hay bases de datos informatizados, pero los encargados de planear y gestionar el despliegue y el empleo de los maestros no conocen suficientemente su existencia, contenido y aplicación posible. En todos los casos, son sobre todo las oficinas de distrito y regionales las que más padecen la falta de acceso a bases de datos globales y sistematizados para llevar a cabo sus funciones de gestión en lo tocante a la asignación y los traslados de los maestros, su formación en el empleo, etc. A menudo, esos escalones intermedios no tienen las capacidades técnicas, humanas e institucionales necesarias para establecer un sistema informatizado de gestión propio y utilizarlo con eficiencia.

Las perspectivas

La implantación y el uso efectivo de sistemas de información para la gestión del profesorado exigirá una financiación considerable, pero un análisis de sus costos y beneficios demostrará casi con certeza que es imperioso invertir de inmediato tiempo y dinero, pues la inexistencia actual de datos sistemáticos y fiables es el verdadero nudo del problema.

En muchos países ya se han dado los primeros pasos, pero, como indican las conclusiones preliminares de los estudios a que nos hemos referido, es preciso mejorar notablemente los actuales sistemas de información para que sean exhaustivos, pertinentes y operacionales. Al mismo tiempo, para que la gestión descentralizada

del profesorado funcione con éxito será de importancia primordial fomentar la concepción y el empleo de bases de datos apropiadas y la formación del personal correspondiente en los escalones intermedios, sobre todo el de distrito, de la administración del profesorado.

En la configuración y la organización de los sistemas de información que se utilizarán en esos planos influirán en gran medida las modalidades y los grados de descentralización y descongestión de facultades. En la siguiente sección trataremos las tendencias y corrientes principales de la administración del profesorado en los cuatro países y expondremos sus consecuencias en el despliegue y la utilización de los maestros.

LAS ESTRUCTURAS Y TENDENCIAS ACTUALES DE LA ADMINISTRACION DEL PERSONAL DOCENTE

En los cuatro países, el ministerio de educación ha conservado la responsabilidad del planeamiento y la formulación de políticas. Entre el ministerio y los niveles locales de administración hay, según el país de que se trate, dos o tres escalones intermedios — por ejemplo, la provincia, la región y el distrito — que en términos generales se encargan de aplicar la política educativa y de gran número de funciones, como la detección de las vacantes y la asignación y el traslado de los maestros de primaria dentro del distrito o la región. Sudáfrica ha confiado la mayoría de las responsabilidades en materia de gestión del profesorado a las provincias y la política oficial de la mayoría de éstas consiste en descentralizar aún más la gestión, acrecentando las facultades de los distritos en ese terreno. En Uganda, los distritos ya están facultados para contratar y despedir a los maestros de primaria. Malawi, además, cuenta con una Comisión de la Función Pública y Uganda con unas Comisiones del Servicio de la Enseñanza en los planos nacional y de distrito que intervienen en la administración del profesorado. Por lo general, esas comisiones registran y administran las decisiones en materia de nombramientos, destinos y ascensos de los maestros. Los consejos locales de Uganda y, aún más, las juntas escolares en el caso de Sudáfrica, también desempeñan un importante papel en la asignación, el traslado y algunas otras cuestiones administrativas (en particular, disciplinarias) que afectan a los maestros de enseñanza primaria.

Al comparar los cuatro países, es interesante observar que no se ha producido una tendencia uniforme general al aumento de la descentralización de la administración del profesorado. Botswana ha pasado de una administración de la enseñanza basada en las autoridades educativas locales a un régimen más centralizado en el que el departamento de gestión del servicio de la enseñanza del Ministerio de Educación supervisa y controla muy de cerca el despliegue y la utilización de los maestros, aunque las oficinas regionales y de distrito desempeñan muchas funciones administrativas y de supervisión. En Uganda, en cambio, la política oficial de delegación de facultades en los distritos se aparta del régimen tradicionalmente muy centralizado de administración de la enseñanza.

Tanto los regímenes centralizados como los descentralizados parecen tener problemas específicos respecto de la gestión del despliegue y la utilización del profesorado. Donde la administración de éste está más bien centralizada, como en Botswana y Malawi, se suelen producir largas demoras u otros obstáculos “imprevistos” en la ejecución, la asignación y la transferencia de decisiones. En cambio, se afirma que, en Uganda, la reciente descentralización de la contratación y los traslados de los maestros ha acentuado las desigualdades existentes de dotación de maestros y ha empeorado la situación de los distritos o comunidades locales desfavorecidos, que no han conseguido atraer a buenos maestros. Asimismo, al parecer los avances hacia la participación de las comunidades en la gestión del profesorado han reforzado los fenómenos de preferencia local, sesgando de ese modo las decisiones sobre despliegue y ascenso de los maestros.

Una crítica que se formula en casi todos los contextos que están atravesando procesos de descentralización de la enseñanza es la de que los funcionarios de educación de distrito no prestan el grado ni el tipo de respaldo profesional y administrativo que las administraciones centrales, los maestros y los directores esperan de ellos. Los principales factores que explican esta situación son la escasez de personal, su insuficiente formación y la escasez de recursos a disposición de los distritos para desempeñar sus funciones. Otro problema sin resolver en los cuatro países es qué facultades y funciones deben encomendarse a los directores de las escuelas. Donde se les dota de influencia significativa en lo tocante a las decisiones sobre la contratación, el traslado, la evaluación y el ascenso de los maestros, parece que es menester establecer mecanismos gracias a los cuales rindan cuentas al público en general y a la administración.

A los inspectores escolares y otros órganos de supervisión se puede confiar un papel importantísimo en los procesos de aplicación de “controles y salvaguardias” de los intereses y actuación respectivos de todos los interesados en el despliegue y la utilización del profesorado y afectados por ellos (comprendidos los propios maestros). Ahora bien, sólo podrán hacerlo si pueden visitar periódicamente las escuelas y si su función de supervisión ha sido definida con claridad y es reconocida por los directores y maestros de los establecimientos escolares, condiciones que al parecer se cumplen en el caso de los funcionarios de educación de Botswana, pero no en Uganda ni en Sudáfrica, países en los que la autoridad de los inspectores escolares ha resultado erosionada a lo largo del reciente periodo de inestabilidad y cambio políticos.

En cualquier caso, las conclusiones de los estudios indican que una gestión “satisfactoria” de esta cuestión, desde la perspectiva del sistema y desde la del maestro, no depende tanto del grado de descentralización como de las normas y procedimientos en que ésta se base.

LAS DISPOSICIONES ADMINISTRATIVAS SOBRE DESPLIEGUE Y UTILIZACIÓN DE LOS MAESTROS

De los estudios que hemos resumido se desprende que las ineficiencias que se produ-

cen en el despliegue y la utilización de los maestros de primaria se deben a fallos en las disposiciones adoptadas en los terrenos siguientes: a) el planeamiento y la gestión de la oferta y la asignación de maestros; b) la regulación de la asignación de puestos y de los traslados; c) la gestión de la carrera profesional mediante los ascensos y la formación.

La dotación y la asignación de los maestros de primaria

La falta de exactitud de las proyecciones sobre la demanda y la oferta de maestros es un problema general que acaba provocando ineficiencias considerables en la asignación de maestros. Se atribuyen fundamentalmente a fallos en la comunicación y coordinación entre el departamento de planeamiento y otros departamentos que poseen informaciones y adoptan decisiones sobre el profesorado, por ejemplo, los encargados de la formación del profesorado previa y durante el empleo. Para resolver este problema, en Uganda se han adoptado recientemente medidas encaminadas a reforzar el departamento de planeamiento del Ministerio de Educación y confiarle en adelante la función de planear la dotación de maestros, hasta entonces desempeñada por el departamento de formación del profesorado.

Prácticamente en todas partes, la determinación precisa de las necesidades reales de maestros plantea problemas particulares, y uno de los principales motivos de que así sea es la aplicación generalizada de la regla conforme a la cual se asigna a los maestros según el número de alumnos que figuran inscritos en la escuela, lo cual hace que los directores de escuela se vean “tentados” a inflar las cifras de inscripción de alumnos. También se cometen errores en este terreno cuando los datos sobre inscripciones, que se espera tener a inicios del año escolar, o no llegan a tiempo o cambian durante el curso por fluctuaciones o variaciones estacionales ocasionadas por el cambio de escuela de los alumnos. Estos problemas han sido abordados parcialmente en algunos de los países mediante la inscripción temprana de los alumnos (tres meses antes de que comience el año escolar en Sudáfrica) y el control de los registros de las escuelas a intervalos regulares (en Botswana, diez días después de iniciado el curso y a mediados y finales del año escolar).

Otra iniciativa encaminada a racionalizar el empleo del personal docente ha sido puesta en práctica en Uganda, donde en la actualidad se imponen “topes de personal” a todas las escuelas primarias y se redistribuye a los maestros excedentarios a puestos vacantes. Ahora bien, esta estrategia tiene límites, pues no todos los maestros considerados excedentarios aceptan el puesto vacante que se les ofrece y, además, los directores de las escuelas tienen tendencia a declarar como excedentarios a los maestros que plantean problemas de disciplina o de otra índole, los cuales suelen tropezar con dificultades para ser aceptados por otro director de escuela.

Para cubrir las vacantes, en los cuatro países se sigue la estrategia consistente en contratar a maestros interinos, gracias a lo cual se pueden efectuar ajustes rápidos y flexibles conforme a las necesidades de profesorado, en particular cuando los funcionarios de educación que actúan en el plano regional o de distrito pueden decidir acerca de la utilización de los maestros interinos. Algunas disposiciones sobre

asignación de puestos y traslados también pueden contribuir a resolver el problema de los puestos vacantes.

Las disposiciones sobre asignación de puestos y traslados

Las ventajas que ofrece una política eficiente de asignación de puestos y traslados están suficiente demostradas. Los traslados, en concreto, pueden contribuir a un mayor equilibrio entre los maestros por cursos, edades, sexo, etc., en las distintas escuelas del país; si se llevan a cabo con seriedad y prudencia, también pueden ayudar a restablecer la disciplina y a fin de cuentas a mejorar los resultados académicos de escuelas particularmente deficientes.

En todos los países analizados hay disposiciones sobre asignación de puestos y traslados cuyo objeto es corregir los desequilibrios del despliegue del profesorado. De ahí que sea habitual obligar a los maestros recién formados y a quienes solicitan un ascenso a trabajar un cierto número de años en una zona remota en la que resulta difícil cubrir las vacantes. Por otra parte, las prácticas en materia de traslados también tienen en cuenta la situación personal (por ejemplo, la salud) y familiar (por ejemplo, el lugar de trabajo del cónyuge) de los maestros. A decir verdad — salvo en Sudáfrica —, generalmente los países conceden un número significativo de traslados para que las esposas puedan acompañar a sus maridos. Esos traslados, aunque útiles para las maestras, sirven de poco para corregir el desequilibrio o la disparidad entre las escuelas, los distritos o las regiones.

En la mayoría de los países, los traslados de los maestros son por lo general voluntarios y los maestros mismos los solicitan, por circunstancias personales o familiares o a veces para ampliar su experiencia docente. Al parecer, sólo se recurre al traslado impuesto u obligatorio en ocasiones para contribuir a equilibrar cualitativa y cuantitativamente el número de maestros. No es extraño, pues, que todavía haya desequilibrios muy considerables de personal entre escuelas de dimensiones similares. En Botswana, sin embargo, los traslados obligatorios no sólo son legales, sino que además se aplican realmente con ayuda de determinadas medidas compensatorias (transporte gratuito, prestaciones especiales), pese a lo cual sigue habiendo casos de resistencia de maestros a decisiones impuestas de traslado. Es más difícil llevar a cabo los traslados forzosos si se carece de los fondos necesarios para ofrecer incentivos: indemnización por el trastorno ocasionado, transporte, alojamiento digno, etc. En Malawi, por ejemplo, un gran número de decisiones de traslado son inaplicables porque la administración no puede facilitar medios de transporte.

Por último — lo que no quiere decir que sea el factor menos importante —, las personas encargadas de formular políticas y los administradores de la educación deben analizar las posibles consecuencias de la descentralización en la solución de los desequilibrios del despliegue del profesorado. Por lo general, los traslados dentro de los diferentes distritos dependen de las propias oficinas de distrito, los traslados entre distritos son resueltos a nivel regional y los traslados interregionales a nivel central. Al respecto, Uganda es una excepción, pues la facultad de decidir los traslados entre distritos ha sido confiada recientemente a las oficinas de distrito,

aunque, al parecer, en la práctica éstas tienen graves problemas para manejar las informaciones sobre vacantes de otros distritos y tramitar con equidad y rapidez las solicitudes de traslado, a consecuencia de lo cual la mayoría de las decisiones sobre traslados de un distrito a otro siguen siendo adoptadas a nivel central. Apartarse de una regulación centralizada parece que resulta una tarea difícil, acompañada por riesgos crecientes, en lugar de menores, de generar o reforzar los desequilibrios en el despliegue del profesorado.

La gestión del desarrollo del personal

Como ya hemos dicho en la primera parte de este artículo, un porcentaje considerable del personal nombrado para cargos docentes y de dirección de escuelas no cumple los requisitos teóricos exigidos para esos puestos. En los cuatro países estudiados, en los últimos años se han llevado a cabo múltiples programas de formación, en particular destinados a maestros no titulados o insuficientemente titulados, aunque asimismo para quienes deseaban actualizar sus conocimientos o poder ser candidatos a un ascenso. Sorprendentemente, hasta ahora hay escasa información sobre los distintos aspectos de la gestión (por ejemplo, la relación entre el costo y la eficacia) de los diversos programas de formación y acerca de cómo se planean y coordinan con las políticas de despliegue y utilización del profesorado. El acceso a la formación del profesorado en el empleo se rige por lo general por determinadas normas y criterios, pese a lo cual, al parecer apenas se han tomado disposiciones sistemáticas para velar por que las decisiones personales sobre inscripción en la formación en el empleo tengan debidamente en cuenta las necesidades de personal de las escuelas de que se trate y para que quienes hayan seguido esa formación sean objeto de seguimiento, esto es, del despliegue y el apoyo correspondientes. En el caso de países como Sudáfrica, donde casi la mitad del personal docente empleado recibe formación complementaria, el planeamiento y la gestión de la utilización y el despliegue del profesorado es una tarea sumamente difícil. Se reconoce que apremia establecer planes precisos de formación profesional, pero en ninguno de los cuatro países existen por ahora esos planes. También parece ser una idea aceptada generalmente que una formación de los maestros en el empleo basada en mayor medida en las propias escuelas redundaría en beneficio tanto del sistema como de muchos maestros.

Prácticamente en todas partes, y en particular en Sudáfrica, la inscripción en cursos de formación para actualizar los conocimientos es uno de los motivos principales de las “bajas vegetativas” del profesorado, es decir, de la ausencia de los maestros de su puesto de trabajo durante un periodo relativamente largo. Difícilmente puede evitarse esta situación si la remuneración de los maestros está relacionada estrechamente con su nivel de formación oficial. Ahora bien, sobre todo en los países que consideran obligado aplicar medidas de austeridad en el sector de la enseñanza, los gestores pueden verse obligados a evaluar críticamente el costo y otras consecuencias de esa política.

En Botswana, al igual que en Sudáfrica, ha habido mejoras en las disposiciones y los procedimientos institucionales que regulan los ascensos en las escuelas primarias. Se da a conocer públicamente la existencia de los puestos vacantes y se dan algunas indicaciones sobre las funciones que cada cual conlleva y el perfil de los posibles candidatos. Éstos son seleccionados por su expediente y entrevistados *in situ* por el funcionario regional o de distrito y el director de la escuela. En Sudáfrica, la capacidad de decidir está muy descentralizada y en la adopción de decisiones sobre ascensos también intervienen representantes de la junta escolar y de los sindicatos de maestros. En Botswana, en cambio — lo mismo que en Uganda —, la sede central ha mantenido cierto control de las decisiones en este terreno; sus representantes forman parte de las “Juntas Móviles” (que comprenden, además, funcionarios de educación de la región o el distrito y los directores de escuela interesados) que deciden a nivel de distrito los nombramientos a puestos que implican un ascenso.

Hay, con todo, indicios de que muchas veces las decisiones sobre ascensos siguen siendo poco transparentes y equitativas y de que para solucionar este problema habrá que perfeccionar los mecanismos de supervisión y consulta.

Algunas conclusiones generales

Se han concebido distintas políticas para mejorar la asignación, el traslado y el ascenso de los maestros, además de las normas sobre dotación de personal de las escuelas, a fin de que el despliegue y la utilización del personal docente sean más eficientes y justos. Las que mejores resultados han obtenido a menudo han sido elaboradas en consulta y colaboración con las partes interesadas. Los principales problemas surgen, al parecer, a la hora de llevarlas a la práctica. Así, por ejemplo, no parece que se haya hecho gran cosa para corregir los desequilibrios que todavía hay en el despliegue y la utilización del profesorado aplicando traslados forzosos o estableciendo mejores sistemas de control y regulación. Aunque, en el futuro, la implantación y utilización correcta de sistemas de información para la gestión será una importante vía de posibles mejoras, el núcleo del problema puede consistir más bien en el modo en que los gestores locales afronten decisiones difíciles y en cómo los principales elementos de la dotación de personal de las escuelas — establecer normas sobre dotación de personal, planear la asignación de maestros, los traslados, los ascensos, la asignación de destinos, etc. — se coordinen y gestionen conjuntamente en los planos central, intermedio y escolar o local.

Nota

1. Los cuatro estudios que se publicarán dentro del proyecto del IYPE “El despliegue y la gestión de los maestros” son: *The deployment and management of teachers in Botswana* [El despliegue y la gestión de docentes en Botswana], de Kgomotso Motlotle; *The management of teacher deployment in Malawi* [La gestión del despliegue de docentes en Malawi], de H. Mchazime y H. Siege; *Managing the deployment and utili-*

zation of teachers: South Africa in transition [Gestionar el despliegue y la utilización de maestros: Sudáfrica en transición], de Jane Hofmeyr y Rosamund Jaff; y *The deployment and management of primary teachers in Uganda* [El despliegue y la gestión de maestros de primaria en Uganda], de Joseph Eilor.

TENDENCIAS/CASOS

NORMALIZACION Y

DIVERSIDAD

EN EL DISEÑO CURRICULAR:

EL CASO DE ONTARIO

Vandra Lea Masemann

Introducción

El tema central de este artículo es el examen de las reformas curriculares en Ontario, Canadá, como un ejemplo de dos reformas aparentemente contradictorias: la tendencia centrípeta a la normalización curricular para destacar la “excelencia”, y la tendencia centrífuga (que actualmente es conocida con el término de “equidad”) a diversificar las ofertas educativas para una población cada vez más variada. Los objetivos de estas dos actividades no han sido considerados oficialmente como contradictorios ni tampoco, por supuesto, como opuestos polares, sino como dos hilos que van en la misma dirección dentro de un modelo lineal que mejora los resultados en las titulaciones, reduce el índice de abandonos en las escuelas secundarias y produce una serie de titulados que estarán mejor equipados para competir en una economía mundial. El propósito de este artículo es examinar las recientes reformas de Ontario, así como el documento llamado “El currículo común”, para ver hasta qué punto estas reformas son congruentes o contradictorias.

Vandra Lea Masemann (Canadá)

Doctora en antropología por la Universidad de Toronto. En la actualidad, es profesora adjunta del Programa de Educación para el Desarrollo Internacional/Intercultural de la Universidad del Estado de Florida. Ha impartido cursos en el Instituto de Ontario para Estudios sobre Educación, en la Universidad de Wisconsin-Madison, y en la Facultad de Educación de la Universidad de Toronto. Ha presidido el Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada, la Sociedad de Educación Comparada e Internacional de Estados Unidos y la Sociedad de Educación Comparada e Internacional del Canadá. Editora de la sección de revisión de libros de la *Revista de educación comparada*. Es autora de dos entradas de la *Enciclopedia internacional de la educación*, 1994.

Antecedentes

El interés de muchos comparatistas que imparten cursos sobre los fundamentos de la educación no se había centrado hasta hace poco en el tema del currículo. Sin embargo, en los últimos años ha habido en varios países un número de debates sin precedentes sobre lo que en Ontario se denomina popularmente “El currículo”. Este interés ha sido manifestado por los estudiantes de los cursos de las facultades de educación, por los responsables políticos, por los padres e incluso por columnistas de periódicos. También se han referido a él eminentes universitarios, como Patricia Broadfoot y otros comparatistas en sus ponencias presentadas en la decimoquinta Conferencia de la Sociedad de Educación Comparada de Europa, celebrada en Dijon, que giró en torno a las perspectivas comparadas de la evaluación del proceso educativo (Broadfoot, 1992).

El tema de la creación de unidades innovadoras del currículo por parte de la escuela o de la clase ya se debatía desde una época bastante anterior, especialmente a partir del momento en que las grandes administraciones escolares del Canadá suavizaron su control sobre la normalización de los libros de texto en los decenios de 1960 y 1970. Con el desarrollo del concepto de “recursos de aprendizaje” y de la informatización de la instrucción y de los bancos de información, se han reducido las posibilidades de cada uno de los consejos escolares para imponer contenidos o métodos de enseñanza normalizados. Y, al mismo tiempo, esos mismos consejos escolares cada vez se ven sometidos a mayores presiones para normalizar sus procedimientos de evaluación.

Ontario es un caso digno de mención. Después de la publicación del Informe Hall-Dennis en 1968 (Hall y Dennis, 1968) — una amplia revisión de la situación de la educación en la provincia — se abandonaron los libros de texto normalizados para sustituirlos por un conjunto de directrices sobre recursos aprobados, se abolieron los exámenes para la titulación al final de la enseñanza superior no universitaria y se redefinió el papel del inspector escolar.

Aunque el lenguaje que utilizan ahora los críticos para describir esas reformas suena bastante negativo, esos cambios no se expresaron entonces en los mismos términos. Y los motivos de los reformadores escolares de aquel período eran bastante positivos, ya que creían que los maestros tendrían un margen de maniobra mucho mayor para diseñar su propio currículo, y que los alumnos tendrían muchas más opciones respecto a las asignaturas, especialmente en la escuela secundaria. En la escuela primaria se debía hacer hincapié en encontrar el método de enseñanza que mejor se adaptara al estilo de aprendizaje del alumno.

Desde un punto de vista profesional, el maestro debía tener una discrecionalidad propia mucho mayor en la forma de impartir lo esencial de la educación, con lo que mejoraría su prestigio profesional. Los sindicatos se mostraron muy activos en este período, y los aumentos salariales a los maestros quedaban justificados en parte por esta mayor responsabilidad profesional (Ray, 1991). Además, a medida que se iban cerrando gradualmente las Escuelas Normales de formación de maestros, se

iba exigiendo a los maestros de primaria que tuvieran un título universitario y que recibieran formación universitaria para su formación de maestros. En una perspectiva comparada, los maestros del Canadá figuran entre los mejor remunerados del mundo, aunque no sean funcionarios como en Alemania, por ejemplo.

Diversos críticos han indicado que este cambio en el esquema educativo y las modificaciones subsiguientes en el currículo no dieron por resultado necesariamente una mejora de la situación de los maestros. Michael Apple ha relacionado el desarrollo y la normalización de los recursos curriculares, los kits y los programas informáticos con la descapacitación definitiva de los maestros (Apple, 1990). En una serie de ensayos sobre las reformas educativas, publicados por Weis *et al.*, se argumenta que ni siquiera el modelo de plantilla diferenciada aumentará el prestigio profesional de los maestros, dado que los administradores se revelarán contra el intrusismo en su terreno profesional (Weis *et al.*, 1989). Además, Linda McNeil argumenta en el mismo libro que los esfuerzos para imponer reformas normalizadas en un Estado en el ejercicio de la enseñanza provocarán el abandono de la profesión por parte de los maestros más creativos (McNeil, 1989, pág. 160).

El otro contexto en el que el currículo ha recibido recientemente mucha atención ha sido el de los esfuerzos realizados en varios países para centralizar la planificación curricular o para normalizar los requisitos curriculares. El caso del Reino Unido ha suscitado un interés particular en diversas conferencias recientes, como la celebrada en el Instituto Max Planck de Berlín en Marzo de 1993 sobre la Adopción de Decisiones de Educación en las Sociedades Abiertas (Morris, 1993). Los esfuerzos para poner en práctica un currículo nacional en Inglaterra y el País de Gales han tenido tal alcance que los manuales para los padres pueden incluso encontrarse en las librerías de gran consumo (Gillespie, Bishop y Greenwood, 1991). Algunos de los principales temas tratados son aplicables a la situación de Ontario, e incluso parte de la terminología de los documentos es idéntica.

La publicación de los resultados de los estudios realizados en la Evaluación Internacional de la Educación (International Educational Assessment — IEA) durante los decenios de 1980 y 1990 ha servido también para someter a la consideración del público las cuestiones de la evaluación y responsabilización (Postlethwaite, 1987). Aunque los gastos totales en educación de las provincias y territorios del Canadá son los segundos más altos del mundo, los resultados presentados en los estudios de la IEA no estaban a tan alto nivel. Se ha aducido que casi la mitad de los inmigrantes del Canadá se instalan en Ontario, como un avance de explicación de la razón por la cual los resultados de Ontario, en los estudios de la IEA, son más bajos que los de otras provincias. Durante varios años, ésta era también una de las razones principales por las que el Ministro de Educación de Ontario no quería que la provincia fuera incluida en un estudio que se realizó en toda la nación. Sin embargo, en el año 1991 Ontario aceptó renunciar a su calidad de observador y participar en el Programa nacional de Indicadores de Logros Escolares, planificado por el Consejo de Ministros de Educación (CMEC) para comprobar los niveles de alfabetización (Ontario, Ministerio de Educación, 1991).

El Ministerio de Educación de Ontario, así como el Consejo de Educación de

Toronto y otros consejos escolares de Ontario, hicieron grandes inversiones para desarrollar una serie de "Valores de referencia" para los cursos 3, 6 y 8/9 en lenguas y matemáticas, en un intento de diversificar los procedimientos de evaluación, de normalizar los objetivos de la enseñanza, y de inventar una forma aceptable de responsabilización (Toronto, Consejo de Educación, 1991). Los "Valores de referencia" eran normas de rendimiento establecidas en base a la observación de la actividad de los alumnos en varias tareas definidas como parte del currículo en los diferentes niveles. Cada tarea tenía cinco niveles asociados a ella que se exponían en folletos explicativos para cada nivel y asignatura. También se realizó una serie de vídeos en los que se mostraba a alumnos con diferentes niveles de rendimiento. Durante varios años se han celebrado talleres para maestros de todo el sistema de Toronto. Los "Valores de referencia" de Toronto se han vendido a muchas administraciones escolares del mundo entero.

Los "Valores de referencia" de la provincia fueron ideados más bien como un conjunto de normas de demostración, "un conjunto exhaustivo de normas acordadas públicamente que formarían parte de un marco general de evaluación o valoración" (Rappolt, 1993, pág. 2). Además, estaban directamente relacionadas con un cambio fundamental en el concepto del currículo en sí: "el paso de lo que llamábamos un currículo 'basado en las intenciones', [...] en donde el currículo se establece en términos de los objetivos y donde el maestro es la persona responsable de la acción, [...] a un sistema basado en los resultados [en el que] el estudiante es ahora el responsable del resultado" (Rappolt, 1993, pág. 3). El segundo cambio consistió en separar el resultado deseado del rendimiento obtenido. Estos cambios tienen unas implicaciones enormes, y al parecer aún no reconocidas, respecto a la consideración filosófica de la naturaleza de la escolarización, la concepción del alumno y la definición del conocimiento. Sin embargo, estas implicaciones no constituyen el tema central de este artículo.

Los padres no han detectado las sutilezas de algunas de estas distinciones y se han quejado públicamente de que el proyecto de los "Valores de referencia" era un intento de encubrir la falta de responsabilización del sistema y de crear un conjunto múltiple de normas que distrajeran la atención de la negativa a participar en el estudio que se observó en todo el país (Masemann, Observaciones personales, Reuniones de padres en Toronto, 1993, 1994).

La elaboración del "Currículo común" era el resultado lógico del paso a un currículo basado en intenciones. Se hizo necesario definir lo que se esperaba de los alumnos en niveles concretos de cada curso y al titularse (Ontario, Ministerio de Educación y Formación, 1993a). Es interesante observar que la elaboración del "Currículo común" tuvo lugar durante el mismo período de tiempo en que se elaboró el documento "Guía de recursos para la educación antirracista y la equidad etno-cultural", sin duda alguna, el documento de mayor alcance sobre estos temas que había publicado el Ministerio de Educación (Ontario, Ministerio de Educación y Formación, 1993b). Por supuesto, no hubo un consenso universal sobre su contenido en los distritos escolares de toda la provincia, aunque el Ministerio de Educación hizo enormes esfuerzos para que se aplicaran sus recomendaciones.

En la próxima sección de este artículo debatiremos algunos factores históricos y políticos que son específicos de Ontario, antes de desplazar el centro de atención a los documentos del currículo.

Factores históricos y políticos

Además de los estudios de la IEA, del desarrollo de los “Valores de referencia”, y de la influencia del Currículo nacional de Inglaterra y el País de Gales, ciertos acontecimientos muy concretos de Ontario llevaron a hacer hincapié en la normativa sobre los resultados de la educación.

En el plano político, Ontario estuvo dirigido por un gobierno conservador desde 1943 hasta 1985; a partir del mes de junio de 1995, los conservadores recuperaron el poder provincial. “Hasta finales del decenio de 1960, el proceso normativo fue claramente lento, en aumento, de arriba a abajo y de acuerdo con la tradición que se remonta a Egerton Ryerson, el primer Superintendente Jefe de Educación y su cuerpo de inspectores” (Paquette, 1991, pág. 3). De 1985 a 1992, el gobierno fue liberal, y el Nuevo Partido Democrático gobernó con una mayoría abrumadora de 1992 a 1995. Las reformas en el decenio de gobierno del Partido Liberal y del Nuevo Partido Democrático pueden ser interpretadas desde un punto de vista político como un progreso para la causa de la equidad racial y etno-cultural (centrifugismo), en línea con las políticas oficiales de estos gobiernos. Al mismo tiempo, los gobiernos de esa época se vieron afectados por las fuerzas del centripetismo, que eran el resultado de una demanda pública cada vez mayor de responsabilidad y resultados en una época de restricción fiscal. Además, ambos gobiernos estuvieron fuertemente influidos por los argumentos basados en el capital humano, esgrimiendo la teoría de que los empresarios les contagiaban y contagian su ansiedad por la preparación de los titulados para competir en una economía mundial y específicamente en la economía norteamericana después de la firma del Acuerdo Norteamericano de Libre Comercio (Calvert y Kuehn, 1993).

El programa de desarrollo de recursos de capital humano tuvo una anticipación en otra importante revisión de la educación en Ontario, que se llevó a cabo en 1987. El entonces Primer Ministro Liberal contrató a George Radwanski, periodista y redactor de un periódico, para “identificar y recomendar formas de asegurar que el sistema educativo de Ontario es y se percibe como totalmente adecuado a las necesidades de los jóvenes y a la realidad del mercado de trabajo para el que se están preparando, con una insistencia particular en el tema de los abandonos en la enseñanza superior no universitaria” (Radwanski, 1988). La primera conclusión del informe fue “que el énfasis de la filosofía de la educación en Ontario debería desplazarse del proceso a los resultados y que los objetivos de la educación deberían definirse en términos de adquisición por todos los niños de conocimientos y capacidades específicos demostrables” (Radwanski, 1988, pág. 195).

Aunque en el informe se formulaban otras muchas recomendaciones sobre las políticas, las reformas que siguieron no se aplicaron de manera global, como pretendía el autor del informe. Además, como siguieron dos elecciones provinciales,

los funcionarios elegidos responsables de algunas de las reformas no estaban en el gobierno cuando se redactó el informe original. Así que la contradicción surgió a principios del decenio de 1990, cuando el gobierno del Nuevo Partido Democrático aplicó y continuó unas reformas en el sentido de la normalización que no estaban necesariamente basadas en un conjunto subyacente de supuestos sobre la educación concordantes con los principios básicos de su filosofía respecto a la diversidad o la “equidad”. Sin embargo, había funcionarios empleados no elegidos que continuaron con la mayor parte del trabajo de base iniciado bajo los gobiernos anteriores.

El gobierno del Nuevo Partido Democrático introdujo también amplias reformas en relación con la equidad racial y etno-cultural, la participación cada vez mayor de los padres en la adopción de decisiones en educación y el nombramiento de una Comisión Real para estudiar la educación en la provincia. De hecho, estas reformas fueron percibidas como orientadas más bien a mantener el programa filosófico y político del gobierno (Comisión Real sobre Aprendizaje, 1994). Sin embargo, la fuerza del programa de reforma del currículo, alimentada por presiones económicas, no remitía, y se puso más en evidencia con la vuelta a un gobierno conservador.

Además, el programa económico constituía el principal tema electoral, ya que los votantes seguían ocupándose de los efectos constantes de la recesión y de los llamamientos en favor de una reducción del papel del gobierno, de la deuda provincial y de la carga fiscal. Además, una de las principales razones que explican la derrota del gobierno del Nuevo Partido Democrático era su programa para aplicar una “Acción afirmativa” (en la contratación de personal entre las minorías, las mujeres, los discapacitados y los aborígenes) en el seno del gobierno y sus intentos para introducirlo en el resto de la fuerza laboral.

Queda patente, por tanto, que la lucha entre las fuerzas de la normalización y las de la diversidad no eran en ningún sentido cuestiones simplemente curriculares en Ontario. Estaban ejemplificadas en las plataformas políticas de los dos partidos políticos en liza, y fue patente el apoyo popular al menos a una de las opciones en los resultados de las elecciones: la victoria de los conservadores. En la próxima sección trataremos sobre la forma en que se tejían los hilos conductores de la normalización y la diversidad en los documentos del currículo.

“El Currículo común”

“El Currículo común” se presentó por primera vez como documento de trabajo en 1993 (Ontario, Ministerio de Educación y Formación, 1993a). Se distribuyó ampliamente a educadores, padres y público en general para recoger sus comentarios y sugerencias. Se publicó en tres volúmenes en 1995 (Ontario, Ministerio de Educación y Formación, 1995a, 1995b y 1995c).

Al ser concebido como un “trabajo sobre la marcha”, se pretendía su “revisión, refuerzo y actualización en períodos regulares de forma muy parecida a un programa informático, basado en los comentarios de las personas que lo utilizaban”. (Wideman, 1995, pág. 3). Además, el Ministerio de Educación y Formación

de Ontario lo pone a disposición del público en Internet, en *gopher@edu.gov.on.ca*, en inglés y en francés, así que la analogía informática cada vez parece más adecuada.

El documento de trabajo del Currículo común y la versión de 1995 están divididos en tres partes. En la primera parte se exponen los principios que servirán de guía práctica en clases y escuelas, en la segunda se identifican los diez resultados básicos del aprendizaje a través de todo el currículo, y en la tercera se presentan las cuatro áreas de programa y sus resultados concretos. El material cubre tres niveles de resultados para los cursos 3, 6 y 9.

En el documento de trabajo y en la versión de 1995 se indican los siguientes aspectos como “características clave”:

1. Se define en términos de resultados del aprendizaje más que en términos de objetivos o tiempo asignado.
2. Está diseñado para todos los alumnos, o sea, que los programas escolares deben adaptarse a las diferentes aptitudes, necesidades e intereses, así como a los diferentes entornos raciales y etno-culturales de todos los alumnos de la escuela.
3. Es global en su visión de un mundo cada vez más complejo e interdependiente; es decir, hace hincapié en las conexiones y relaciones: entre ideas, entre personas y entre fenómenos.
4. Exige que los programas en los niveles del consejo escolar y de la escuela sean planificados, en colaboración, por el personal, los alumnos y la comunidad para asegurar su adaptación a las necesidades locales.
5. Al hacer hincapié en los resultados, proporciona una base para la evaluación de los logros de los alumnos y de la efectividad del programa.

Además, la versión de 1993 afirma un compromiso con los principios de responsabilidad, excelencia, equidad y partenariado (Ontario, Ministerio de Educación y Formación, 1993a, pág. 2).

En la versión de 1995 se han añadido los principios de “excelencia” y “equidad” como una sexta “característica clave” y han sido “relacionados entre sí [...] para resaltar su mutua conexión” (Wideman, 1995, pág. 4). Un ex funcionario del gobierno, que había coordinado la elaboración y revisión del documento, justificó así este cambio de énfasis:

Una escuela que sea capaz de responder a las necesidades de todos sus alumnos es también una escuela con la mejor aptitud para promover la excelencia en la educación. El Currículo común nos emplaza a eliminar las barreras que habían producido resultados desiguales en alumnos de algunos grupos sociales, a considerar la diversidad de la sociedad de Ontario como un medio para mejorar los logros de todos los alumnos y a desarrollar a los alumnos que aprecian la diversidad y que están equipados para ejercer como ciudadanos responsables (Wideman, 1995, pág. 4).

En la primera parte, en la sección sobre los principios, se resumen grupos de principios subyacentes al aprendizaje, la enseñanza, el currículo y la evaluación. Se afirma que

el currículo debe estar desprovisto de todo sesgo y ha de ser el reflejo de los diversos grupos que componen nuestra sociedad. El currículo debe reflejar la variedad de poblaciones y culturas de la sociedad de Ontario y del Canadá y debe ser el fiel reflejo de las contribuciones y logros de los hombres y las mujeres de todas las razas, culturas, religiones, edades, aptitudes y procedencias (Ontario, Ministerio de Educación y Formación, 1993a, pág. 8).

En la segunda parte, sección de los resultados del aprendizaje, hay diez objetivos generales que corresponden a: (1) el lenguaje; (2) las matemáticas; (3) la ciencia; (4) la tecnología; (5) la historia y las ciencias sociales; (6) el compromiso con la paz, la justicia social, la protección del medio ambiente y la perspectiva mundial; (7) las relaciones humanas, los derechos humanos y la ciudadanía; (8) la valoración del trabajo y del aprendizaje y la elaboración de planes para el futuro; (9) el ejercicio de juicios estéticos; y (10) el desarrollo de estilos de vida y relaciones sanas.

En las cuatro áreas centrales del programa de la tercera parte hay cuatro componentes: la lengua; las artes; el individuo y la sociedad; y las matemáticas, la ciencia y la tecnología. En las cuatro áreas se tratan de forma explícita temas de la diversidad.

En el área central de “lengua” se considera tanto el aprendizaje de la primera como de la segunda lengua: “Las investigaciones en el campo del aprendizaje de las lenguas han confirmado que el aprendizaje de otra o de varias lenguas tiene efectos positivos para los que las aprenden, cuando se les permite mantener su primera lengua” (*Ibid.*, pág. 16). Sin embargo, la Ley de la Educación de Ontario aún obliga a usar sólo el inglés y el francés como lenguas oficiales de enseñanza, aunque en toda la provincia se pueden dar clases de lenguas del “patrimonio” (también llamadas “internacionales”) a cargo de los departamentos de educación permanente, en las otras lenguas solicitadas por los padres. (Estos programas de lenguas se han visto seriamente amenazados por las reducciones presupuestarias anunciadas desde las elecciones de 1995.)

En la sección sobre “artes” existe una vinculación explícita con la cultura: “Al estudiar las obras de las diferentes culturas, no deberíamos fijarnos solamente en la gama y variedad de temas y formas artísticas, sino también en las conexiones y elementos comunes que demuestran la universalidad de la mayor parte de la experiencia humana” (*Ibid.*, pág. 20).

En la sección sobre “el individuo y la sociedad”, el interés se centra de forma específica en “Comprender la diversidad”:

El estudio de su propia tradición histórica, cultural y lingüística y el de la tradición de otros miembros de la comunidad, provincia y país ayuda a los alumnos a mejorar la comprensión de sus raíces, a sentirse orgullosos de su patrimonio e identidad cultural y a cobrar conciencia de las contribuciones que han hecho los hombres y las mujeres de diversos grupos etno-culturales y raciales al desarrollo del Canadá y del mundo [...] y ayuda a los alumnos a comenzar a entender, entre otras cosas, los conflictos y movimientos políticos y sociales, así como las formas en las que se han materializado, y todavía se materializan, las aspiraciones de las personas a través de variables tales como el sexo, la discapacidad, la raza, la situación y la tradición socio-económica, cultural y religiosa (*Ibid.*, pág. 23).

En la sección de “matemáticas y ciencias” hay un resultado general del aprendizaje que establece que los alumnos “entenderán que las matemáticas, la ciencia y la tecnología no existen de forma aislada, sino que configuran y son configuradas a su vez por una serie de sociedades y culturas” (*Ibid.*, pág. 29). También se hace referencia al hecho de que el alumno debe adquirir conocimientos sobre las contribuciones de los canadienses y otros a las matemáticas, la ciencia y la tecnología.

La última sección del documento, y la más amplia, es en la que se enumeran todos los resultados del aprendizaje en las cuatro áreas centrales de los cursos 3, 6 y 9. En la parte de esta sección que trata de la lengua, se elaboran y refuerzan de forma explícita los principios de aprendizaje de la primera y la segunda lengua. Se observa que:

Muchos alumnos llegan a la escuela alfabetizados en una lengua que es diferente de la lengua del currículo. La alfabetización de los alumnos en la primera lengua resalta muchos aspectos sobre el desarrollo de la segunda lengua que están relacionados con una aptitud conceptual general y con sus logros académicos (*Ibid.*, pág. 31).

A continuación se presenta una lista de los resultados en la primera lengua para el inglés y el francés como lenguas de instrucción en Ontario en sus modalidades de lengua leída, escrita, oída y hablada.

Sin embargo, también se ofrece una lista de los resultados en el dominio de una segunda lengua en inglés-como-segunda-lengua y *Actualisation linguistique en français* [Actualización lingüística en francés] para los alumnos que llegan a la escuela con poco o ningún conocimiento de la lengua de instrucción. También se añaden los resultados para el francés-como-segunda-lengua (FSL) e inglés para alumnos que aprenden el otro idioma oficial. Constituyen las dos últimas categorías los resultados que demuestran el dominio de la lengua-nativa-como-segunda-lengua (NSL) para los que hablan lenguas aborígenes y los que hablan lenguas del patrimonio/internacionales (a veces llamadas terceras lenguas). Las cinco áreas de resultados se refieren a la lengua oída, leída, hablada, escrita, su comprensión cultural y la conciencia del aprendizaje lingüístico. En las dos últimas áreas, los alumnos tienen que adquirir la capacidad de pensar sobre la lengua en un contexto social, la conciencia de la dimensión transcultural y el dominio de la lengua.

De forma similar, en las otras tres áreas centrales hay un fuerte énfasis transcultural en muchos aspectos de los resultados del aprendizaje. Los resultados son plenamente acordes con los preceptos del documento del Ministerio de Educación sobre el antirracismo y la equidad etno-cultural (Ontario, Ministerio de Educación, 1993b).

Conclusión

En este brevísimo análisis de los documentos del nuevo currículo de Ontario puede apreciarse hasta qué punto estaban presentes las fuerzas tendentes a la diversidad (preocupación por la “equidad”) y las fuerzas tendentes a la normalización

(preocupación por la “excelencia”) y si entraban en conflicto o eran coincidentes entre sí. Aunque los orígenes políticos de ambas tendencias parecen ser enteramente diferentes, en el documento “El Currículo común” parece materializarse una combinación sorprendentemente armoniosa de ambos. Tal vez pueda avanzarse la explicación de que esta combinación fue un resultado imprevisto del hecho de haberse formulado en un momento histórico en el que había un gobierno en el poder que ya había realizado el trabajo básico de formular una política y un conjunto de principios subyacentes a un programa antirracista y etno-culturalmente equitativo. Aunque los que elaboraron el currículo estaban forzados por la presión política y, hasta cierto punto, por la demanda popular e incluso por una cierta presión indirecta, derivada de los términos del Acuerdo Norteamericano de Libre Comercio, para someterse a las fuerzas de la normalización, ya contaban con suficiente material de las consultas con la comunidad y los profesionales sobre los problemas de la equidad, como para permitirles incorporarlo en el documento sin tener que ceder totalmente a los programas de normalización.

En este caso, lo que permitió lograr esta síntesis fue un accidente histórico. En otros documentos que tratan de los resultados del aprendizaje, como “El Currículo nacional” de Inglaterra y el País de Gales, o el documento “Proyecto 2000” del Estado de Florida (Florida, Ministerio de Educación, 1995), los temas de la diversidad quedan muy subsumidos en el marco de la normalización porque se refieren a los deficientes logros de la minoría.

Cuando se preguntó a la Directora de Educación del Consejo de la Educación de Toronto si los grupos minoritarios de Toronto tenían una posición especial en cuanto a las normas y valores de referencia educativos, su respuesta fue:

Los dirigentes de nuestros diferentes grupos de padres creen que sus hijos deberían rendir al mismo nivel, con la misma gama de oportunidades, tal como habitualmente lo han hecho otros niños. Así que no quieren programas de recuperación [...] También quieren que la evaluación de sus hijos refleje esta experiencia (Joan Green, citada en Russell, 1993, pág. 19).

El documento “El Currículo común” parece corroborar el espíritu de esta afirmación y refleja la respuesta a ella del Ministerio de Educación y Formación. La introducción de los principios de “equidad” y “excelencia” como características clave del documento final del currículo confirma una vez más que quienes lo elaboraron eran conscientes de la posibilidad de que estos principios fueran considerados por el público como dos programas en competencia.

Para llevar a cabo un análisis de las razones de la combinación de los dos principios como un concepto compuesto, hay que ir más allá de una explicación meramente política. Estas razones deben examinarse en relación con la filosofía de una sociedad multicultural y multirracial subyacente en los documentos. El concepto de “grupo minoritario” no se utiliza en esta formulación, ni se supone que la sociedad consista en una serie de capas de grupos etno-culturales y/o raciales con una jerarquía predecible en los resultados medidos del sistema educativo, reflejados en notas

normalizadas de exámenes, como sucede, por ejemplo, en muchos distritos escolares de Estados Unidos.

El documento no establece la superioridad de ninguna cultura sobre otra como cultura privilegiada ni desarrolla temas de elitismo o “alfabetización cultural”. Desde luego evita cualquier conflicto inglés/francés. Propone un modelo de aprendizaje de la lengua que garantiza que los inmigrantes se integren en el sistema escolar y retengan en lo posible su primera lengua. Tiene en cuenta la experiencia de los alumnos aborígenes y los alumnos negros y los problemas del racismo en la sociedad. Reconoce la diversidad de la cultura de todos los alumnos y propone formas de educación que respeten y reconozcan las diferencias en las personas y la cultura. Se centra en las necesidades de la era de la información, del mercado de trabajo y del medio ambiente mundial. Estos objetivos parecen estar efectivamente trenzados en un solo cordón, en vez de apuntar en direcciones opuestas.

¿Hay alguna crítica que pueda hacerse al “Currículo común”? Los críticos de los documentos centralizados del currículo rechazarán el marco sobreimpuesto que implica el documento (pero incluso ellos reconocerán el carácter exhaustivo del proceso de consultas locales). Desde una perspectiva cultural, la fragmentación de los temas de lectura, escritura y aritmética en más de varios centenares de resultados del aprendizaje puede parecer que sitúa los conocimientos o el currículo en la era postmoderna. Incluso el intento de volver a entretrejer todos los hilos, relacionando entre sí los objetivos del currículo, parece un artificio. La globalidad esencial de la base de conocimiento parece haber desaparecido para siempre, puesto que se han destruido culturas enteras o se están olvidando.

Sin embargo, ahora se hace hincapié en el individuo que aprende más que en los grupos o las culturas como tales, y la tarea de reintegrar el conocimiento parece ser la tarea principal de los futuros educandos. Desde que las culturas se han agrietado, las fronteras entre los individuos que representan a una cultura tendrán que ser negociadas de nuevas formas. A medida que los individuos y sus familias adquieren cada vez mayor movilidad y viajan a varios países durante sus estudios y su carrera profesional, esta forma de fragmentación cultural es bastante adaptativa, siempre y cuando las personas compartan valores comunes sobre la importancia de la “excelencia” en la relación que se establece entre la educación y el éxito profesional en un mundo cada vez más credencializado (Ilon, 1994), y el papel de la “equidad” en la construcción de sociedades civiles multiculturales y multirraciales. Los que no forman parte de esta visión “mundializada” de la cultura son los que siguen inmersos en un nexo cultural sumamente contextual, en el cual se limitan sus posibilidades de movilidad a causa del sistema de valores, la necesidad económica, el alejamiento de los centros de población u otros factores (que pueden ser considerados como positivos o negativos). Los que tienen movilidad internacional pueden considerar lo que sigue como el justo precio que hay que pagar por la educación antirracista y equitativa: todos ellos llevan consigo sólo parte de una cultura y participan en la cultura más amplia de consumo/política como individuos que dominan los “resultados”. En esta concepción, la excelencia puede entretrejerse con la equidad en una visión global de la educación en el panorama mundial. Las voces de los

que no comparten esta visión, o de los que ya están desposeídos, son cada vez menos audibles.

Referencias

- Apple, M. 1990. *Ideology and curriculum* [Ideología y currículo]. Nueva York, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Broadfoot, P.A.G. 1992. *Evaluating outcomes: what are our priorities?* [Evaluar los resultados: ¿Cuáles son nuestras prioridades?]. Ponencia presentada en la decimoquinta Conferencia de la Sociedad de Educación Comparada de Europa, Dijon, Francia. 12 págs.
- Calvert, J.; Kuehn, L. 1993. NAFTA and education [NAFTA y educación]. *Our schools/ourselves* (Toronto, Ontario), vol. 4, n° 2, págs. 6-37.
- The Common Curriculum: the shift to integrated and outcomes-based learning. 1995. *Orbit* (Toronto), vol. 26, n° 1.
- Florida, Ministerio de Educación. 1995. *Florida's system of school improvement and accountability: Blueprint 2000* [El sistema de Florida de mejora escolar y de rendimiento de cuentas: dibujo en negativo]. Tallahassee, Florida, Ministerio de Educación de Florida.
- Gillespie, J.; Bishop, P.; Greenwood, S. 1991. *Parents' new curriculum guide* [Guía del nuevo currículo para los padres]. Londres, Grisewood & Dempsey para W. H. Smith.
- Hall, E.; Dennis, L. 1968. *Living and learning: the report of the provincial committee on aims and objectives of education in the schools of Ontario* [Vivir y aprender: informe del comité provincial sobre metas y objetivos de la educación en las escuelas de Ontario]. Toronto, Newton Publishing Company.
- Ilon, L. 1994. Structural adjustment and education: adapting to a growing global market [Ajuste estructural y educación: adaptarse a un creciente mercado mundial]. *International Journal of Educational Development* (Tarrytown, Nueva York), vol. 14, n° 2, págs. 95-108.
- McNeil, L. 1989. Exit, voice and community: magnet teachers' responses to standardization [Salida, voz y comunidad : respuestas de los profesores de les escuelas de excelencia a la estandarización]. En: Weis, L., et al., (comps.). *Crisis in teaching*, págs. 159-81. Albany, Nueva York, State University of New York Press.
- Morris, R. 1993. England and Wales: systems in transition [Inglaterra y país de Gales: sistemas en transición]. Ponencia presentada en el Simposio Internacional sobre Derecho y Educación, Toma de Decisiones Educativas en Sociedades Abiertas, marzo. 8 pág.
- Ontario, Ministerio de Educación. 1991. Ontario to participate in school achievement indicators program [Ontario ha de participar en el programa de indicadores de resultados escolares]. Toronto, Ministerio de Educación de Ontario, 10 de diciembre. (Nota de prensa.)
- Ontario, Ministerio de Educación y Formación. 1993a. *The Common Curriculum grades 1-9: working document* [El Currículo común, grados 1-9: documento de trabajo]. Toronto, Queen's Printer for Ontario.
- . 1993b. *A resource guide for antiracist and ethnocultural education* [Guía de recursos para una educación antirracista y etno-cultural]. Toronto, Queen's Printer for Ontario.

- . 1995a. *The Common Curriculum: policies and outcomes grades 1-9, 1995* [El Currículo común: políticas y resultados, grados 1-9, 1995]. Toronto, Queen's Printer for Ontario.
- . 1995b. *The Common Curriculum: provincial standards, mathematics* [El Currículo común: normas provinciales, matemáticas]. Toronto, Queen's Printer for Ontario.
- . 1995c. *The Common Curriculum: provincial standards, language* [El Currículo común: normas provinciales, lengua]. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
- Paquette, J. 1991. A new policy paradigm for Ontario education? [¿Un nuevo paradigma de política para la educación de Ontario?] *Interchange* (Dordrecht, Países Bajos), vol. 22, n° 4, págs. 1-23.
- Postlethwaite, T. N. [comp.]. 1987. Número especial sobre el segundo estudio IEA. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 31, n° 1.
- Radwanski, G. 1988. *Ontario study of the relevance of education and the issue of dropouts* [Estudio de Ontario sobre la pertinencia de la educación y la cuestión de los abandonos]. Toronto, Queen's Printer for Ontario.
- Rappolt, G. 1993. Towards accountability and results-oriented education [Hacia el rendimiento de cuentas y la educación orientada a los resultados]. *Orbit* (Toronto), vol. 24, n° 2, págs. 2-5.
- Ray, D. 1991. Professional associations view current teaching [Visión de las asociaciones profesionales acerca de la enseñanza en curso]. En: Ghosh, R.; Ray, D., [comps.] *Social change and education in Canada*, págs.28-36. Toronto, Harcourt, Brace, Jovanovich, Canada.
- Royal Commission on Learning. 1994. *For the love of learning* [Por amor a la enseñanza]. Toronto, Queen's Printer for Ontario.
- Russell, H. 1993. Moving in a new direction [Avanzar en una nueva dirección]. *Orbit* (Toronto), vol. 24, n° 2, págs. 18-21.
- Toronto. Board on Education. 1991. What are our students learning? [¿Qué aprenden nuestros estudiantes? (Folleto.)
- . Benchmarks [Valores de referencia]. *Fact sheet*, n° 6, mayo 1991.
- Weis, L., et al. 1989. *Crisis in teaching: perspectives on current reforms* [Crisis en la enseñanza: perspectivas de las reformas en curso]. Albany, Nueva York, State University of New York Press.
- Wideman, R. 1995. The Common Curriculum: policies and outcomes, grades 1-9, 1995 [El Currículo común: políticas y resultados, grados 1-9, 1995]. *Orbit* (Toronto), vol. 26, n° 1, págs. 2-5.

LA REFORMA ESPAÑOLA

CINCO AÑOS DESPUES

Elena Martín Ortega

Introducción

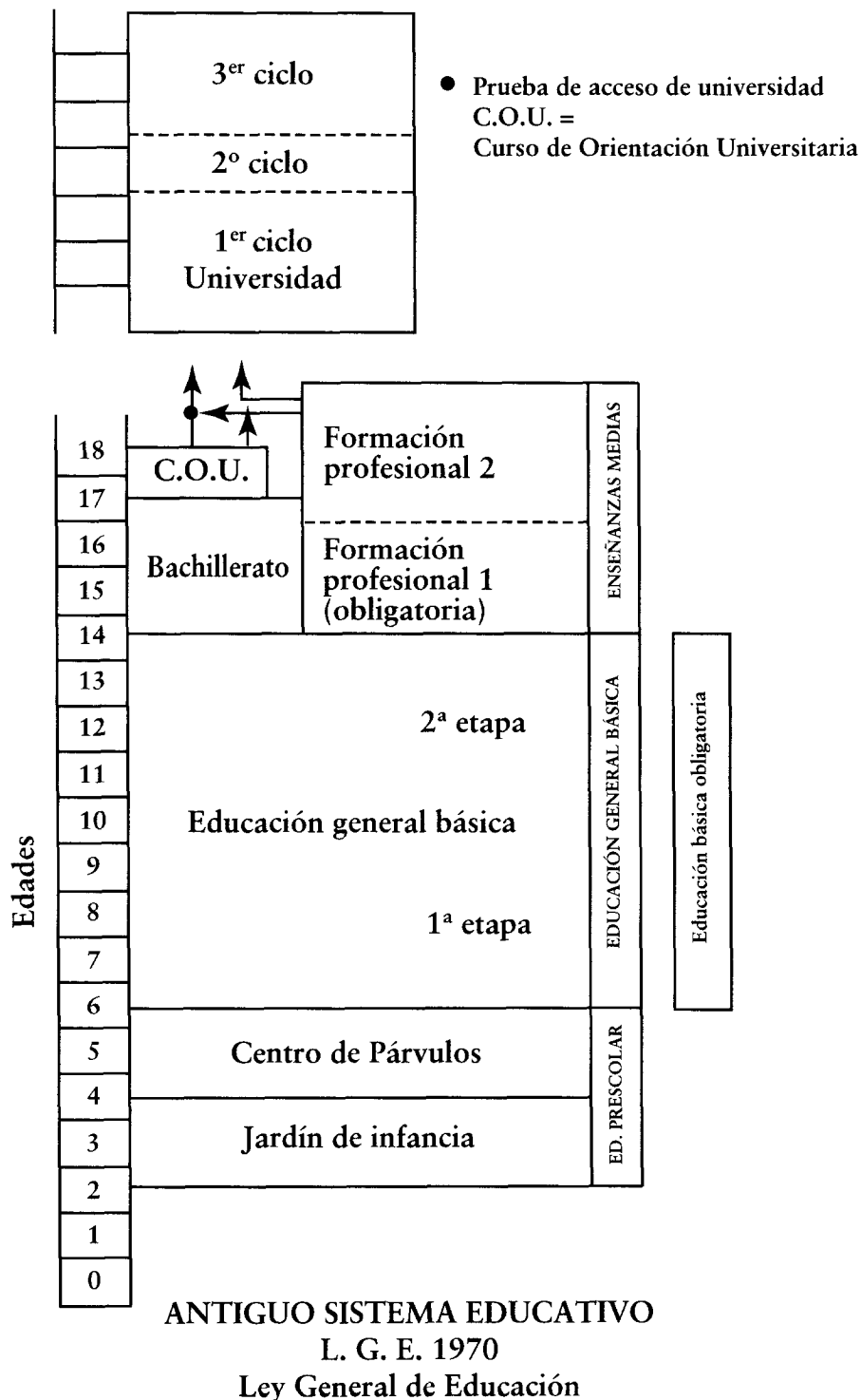
En 1987, el Ministerio de Educación y Ciencia de España publicaba el Libro Blanco de lo que luego sería la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), junto con los primeros documentos de la nueva propuesta curricular. Durante un curso escolar, se debatieron los puntos más controvertidos de la nueva propuesta de reorganización del sistema, tanto en sus decisiones de estructura como en las relacionadas con los contenidos de la enseñanza. En octubre de 1990, se aprobaba en el Parlamento la nueva Ley de Educación, la LOGSE, con el acuerdo mayoritario de los partidos políticos. En el curso escolar 1990/91, empezó a implantarse la reforma de manera generalizada en el primer ciclo de educación primaria y anticipadamente en algunos centros de educación secundaria. En los años escolares siguientes se han ido incorporando los cursos correspondientes, de manera que para el curso escolar 1996/97 más del 80% de las nuevas enseñanzas estarán ya generalizadas.

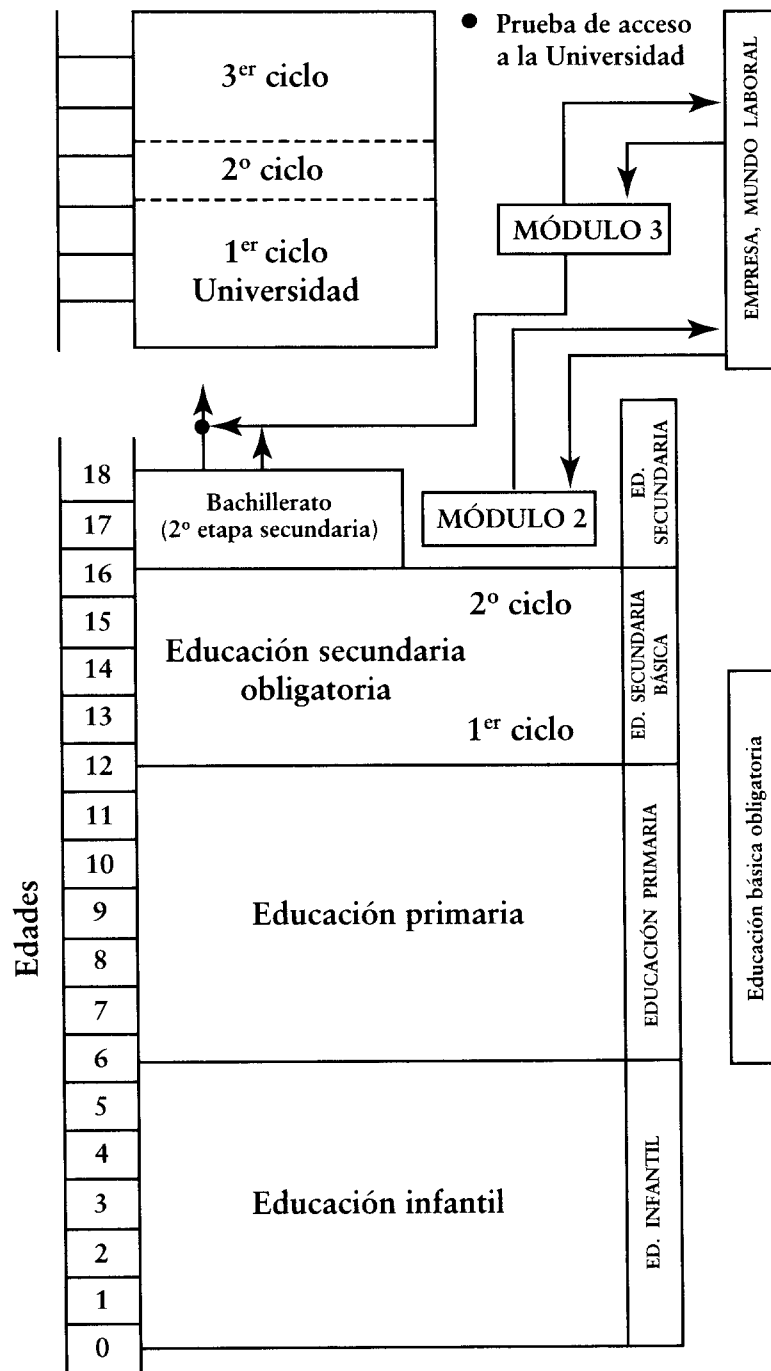
La reforma española ha supuesto una modificación notable de la estructura del sistema anterior, sobre todo por lo que se refiere a la educación secundaria obligatoria y al nuevo modelo de formación profesional. La comparación entre las eta-

Elena Martín Ortega (España)

Doctora en psicología por la Universidad Complutense de Madrid, profesora de psicología evolutiva y de la educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Fue Directora general del Ministerio de Educación y Ciencia español, donde, durante 10 años, trabajó con el grupo responsable de la preparación y puesta en marcha de la reforma educativa. Sus publicaciones e investigaciones se han centrado en los temas relacionados con el currículo, el asesoramiento psicopedagógico y la evaluación de los procesos de aprendizaje, del profesorado y de los centros educativos. Autora de varios ensayos publicados en la obra titulada *El papel de la psicología del aprendizaje en la formación inicial del profesorado* (1995) y en las revistas *Desarrollo psicológico y educación* y *Aula de innovación educativa*.

DIAGRAMA 1. Comparación del sistema educativo antes después de la reforma





**NUEVO SISTEMA EDUCATIVO
L. O. G. S. E. 1990**

pas educativas según la Ley de 1970 y la LOGSE se recoge en el Diagrama 1. Sin embargo, la intención fundamental de la administración educativa al implicarse en una transformación tan profunda y global del sistema como la que supone la LOGSE no era exclusiva ni principalmente el cambio de estructura, sino la introducción de determinadas modificaciones en el sistema que aseguraran una progresiva mejora de la calidad de la enseñanza. Esta reflexión tiene por objeto exponer los principios básicos sobre los cuales se ha asentado la nueva concepción educativa de la reforma española y hacer una evaluación de los resultados que cinco años después pueden observarse a raíz de estas iniciativas.

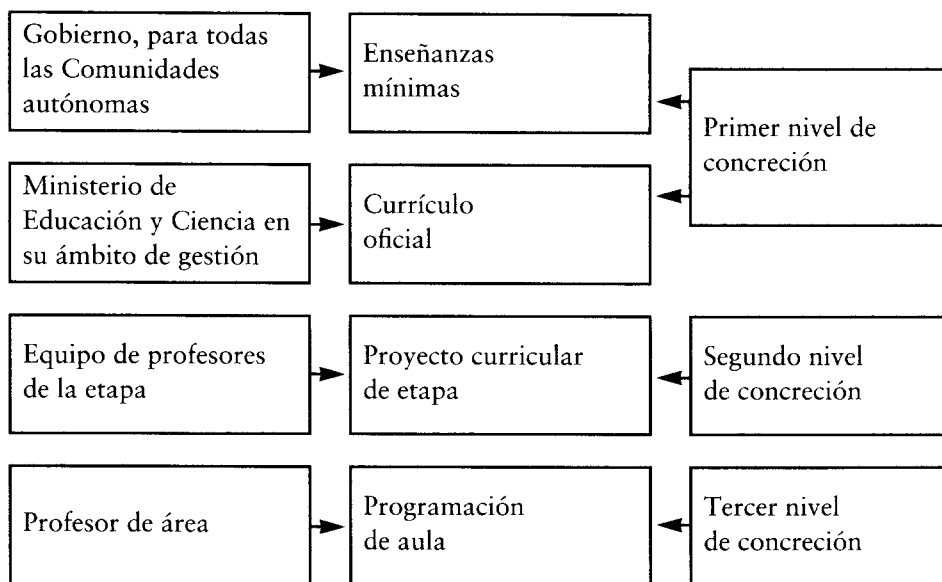
Por lo que respecta al primer punto, han sido seis los ámbitos prioritarios de intervención de la administración educativa para favorecer la mejora de la calidad de la enseñanza: el modelo curricular; el apoyo psicopedagógico; la formación del profesorado y su desarrollo profesional; la autonomía de los centros; su organización; y los procesos de evaluación. Sin duda estos factores no agotan los ámbitos de actuación para la mejora de la calidad, concepto que por otra parte resulta muy difícil de definir, pero se encuentran desde luego entre los que se indican en la literatura más relevante en este campo (OCDE, 1989; Chapman, 1991; Reynolds, 1991; Mortimore, 1994). Las actuaciones a través de estos factores de calidad tienen como objetivo prioritario garantizar que los centros educativos sean capaces de dar una respuesta adecuada a la diversidad de capacidades e intereses de los alumnos. Para la reforma española, éste es el mejor indicador de calidad del sistema educativo, ya que se sustenta en un concepto de calidad que asegura la igualdad de oportunidades en educación y que evita, por lo tanto, cualquier concepción de eficacia en la escuela que pueda llevar a la exclusión de los más débiles por razones personales, sociales o culturales.

Un currículo descentralizado y significativo como instrumento de atención a la diversidad

El currículo, plasmación de las intenciones educativas y guía para la práctica de los docentes en el aula, constituye un elemento fundamental de innovación y mejora de la calidad de la enseñanza. El modelo curricular de la reforma española se basa en el convencimiento de la necesidad de descentralizar las decisiones curriculares. Esto significa que el currículo debe definirse en diferentes niveles de concreción, y que en cada uno de estos niveles los responsables de su definición han de ser distintos. El currículo de las nuevas enseñanzas de la LOGSE se ha establecido en cuatro niveles que se recogen en el Diagrama 2. El Gobierno estableció las enseñanzas mínimas comunes en todo el país y que, por lo tanto, se imparten en todos los centros docentes. A estos contenidos se añaden, en su segundo nivel de definición, aquellos que son necesarios para que los alumnos adquieran los conocimientos propios de cada Comunidad Autónoma, contenidos que son establecidos naturalmente por la administración educativa competente. En tercer lugar, cada centro escolar debe concretar el currículo oficial adaptándolo a las peculiaridades de su alumnado y a las demandas sociales específicas del entorno donde se encuentra ubicado. Este proceso

supone que las escuelas elaboran un proyecto educativo y un proyecto curricular propio y diferente del de los otros centros, cuyos contenidos figuran en el Diagrama 3. Por último, cada profesor en su aula deberá cerrar finalmente el currículo acordado en su centro ajustándolo a las características propias de su grupo-clase.

DIAGRAMA 2. Niveles de concreción del currículo



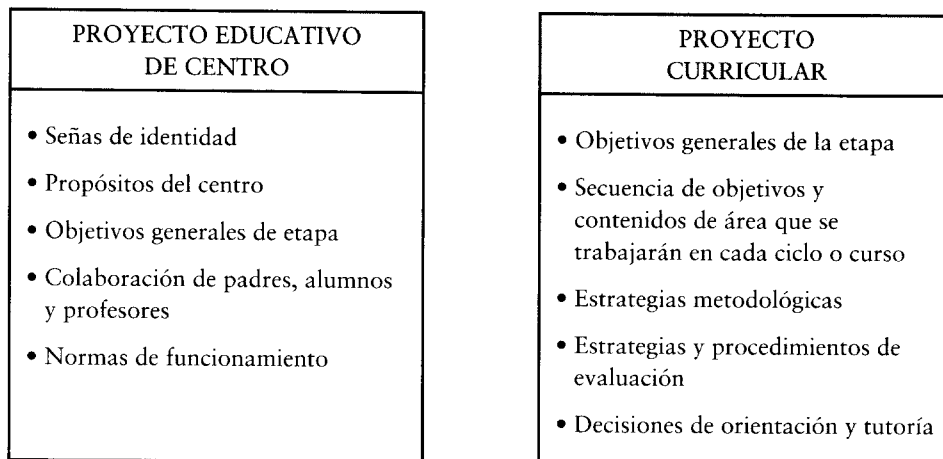
La autonomía de los centros, por lo que se refiere a la definición de su identidad propia y a la ampliación de su oferta educativa en función de esta identidad, se considera un factor de mejora de la calidad de la enseñanza en tanto en cuanto favorece una respuesta más adaptada a las necesidades peculiares de los alumnos. Desde esta concepción, los niveles de concreción curricular (Coll, 1987) son niveles de adaptación a la diversidad del entorno cultural y social, así como a los rasgos individuales de los alumnos.

Junto con la opción de un modelo descentralizado, el currículo de la reforma española posee otras características, en lo que es ya propiamente su estructura y elementos, que responden igualmente a la finalidad básica de la enseñanza de dar una respuesta ajustada a la diversidad de capacidades e intereses de los alumnos.

LA SELECCION DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS

Una de estas características es que la definición de los objetivos generales de las distintas etapas educativas, que indican los frutos que los alumnos deben haber alcanzado gracias a la escolarización, se concibe en términos de capacidades y no de comportamientos. Las capacidades pueden manifestarse mediante diferentes comportamientos, por lo que resulta más adecuado señalar las intenciones educativas a través de lo que se considera que ha de ser común a cualquier alumno, es decir,

DIAGRAMA 3



la capacidad en cuestión, y dejar que sea el profesorado el que identifique las conductas específicas, cubriendo con ello manifestaciones diversas que de otro modo quedarían excluidas.

No es ésta, sin embargo, la única característica de los objetivos que favorece la atención a la diversidad. La gama de ámbitos del desarrollo a los que se refieren las capacidades en ellos enunciados es asimismo una útil herramienta para el ajuste en la ayuda pedagógica. En efecto, los objetivos se refieren a cinco tipos de capacidades que cubren el conjunto de los ámbitos del desarrollo (cognitivas; de equilibrio personal; de relación interpersonal; de inserción y actuación social; y motrices). Ello contribuye a valorar todas las facetas en las que los alumnos pueden mostrarse más competentes, superando el esquema generalmente imperante según el cual los aspectos cognitivos constituyen el objetivo prioritario, con el consiguiente desaprovechamiento de otras muchas potencialidades de los alumnos.

En coherencia con esta concepción de la educación y del desarrollo, la selección de los contenidos escolares y su tipología se amplía igualmente. El hecho de incluir en el currículo no sólo contenidos relativos a conceptos, sino también procedimientos — es decir, habilidades, destrezas o técnicas que se aplican sobre distintos conceptos —, además de valores, normas y actitudes, contribuye a presentar la realidad de una manera más global y significativa y a destacar la necesidad de enseñar no sólo “el saber”, sino también “el saber hacer” y “el ser”, para utilizar la terminología acuñada en este campo (Mauri *et al.*, 1992; Zabala *et al.*, 1993).

Entre las limitaciones que se señalan a la mayoría de los currículos de los países de nuestro entorno destaca la presencia excesiva, y en algunos casos exclusiva, de los contenidos relativos a hechos y conceptos. El desequilibrio de los currículos en beneficio de este tipo de contenidos revela una concepción del aprendizaje según la cual el conocimiento se construye sobre la base de los aspectos conceptuales de las disciplinas. Hoy sabemos que esta concepción no es acertada y que la génesis del conocimiento supone desde luego aprender conceptos, pero también aprender pro-

cedimientos, habilidades, destrezas y técnicas, así como determinados valores que llevan a establecer ciertas normas, actitudes o tendencias del comportamiento.

Partiendo de esta concepción de lo que significa construir conocimientos que permitan explicar la realidad, resulta fundamental introducir los tres tipos de contenido en los currículos, y así se ha hecho en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas y de Currículo que regulan las enseñanzas de la reforma. La construcción del conocimiento requiere llevar a cabo estos tres tipos de aprendizajes y la intervención educativa intencional sobre las diferentes clases de contenidos permite hacer más completo y significativo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La introducción de los procedimientos no sólo no ha suscitado problemas, sino que ha venido a dar carta de naturaleza a algo que hacía ya la mayoría de los profesores que habían detectado la necesidad de enseñar “no sólo contenidos, sino también procesos”, tal como se expresaba en los foros de discusión pedagógica. Sin embargo, la demanda de enseñar a los alumnos valores, normas y actitudes ha suscitado una gran polémica entre el profesorado. Se trata de una polémica plenamente justificada a la que no cabe hurtarse, sino todo lo contrario, ya que sólo cuando se han comprendido y asumido las razones que llevaron a elegir esta estructura del currículo se está en condiciones de entregarse a una tarea como la de enseñar contenidos de naturaleza valorativa, que sin duda resulta ardua.

Aun a riesgo de simplificar en exceso estas razones, se puede argumentar en un doble sentido a la hora de justificar la introducción en el currículo de los contenidos relativos a valores. Por una parte, un análisis mínimamente riguroso de lo que supone comprender la realidad en que vivimos pone de manifiesto que, junto a los conocimientos relativos a las redes conceptuales y al saber hacer de carácter procedimental, necesitamos realizar razonamientos que remitan a juicios de naturaleza ética y que nuestra propia manera de actuar para llevar a cabo aprendizajes exige una determinada actitud ante el conocimiento. La comprensión de los problemas sociales es un claro ejemplo de ello. Entender, por ejemplo, un conflicto como el de Rwanda supone manejar determinados conceptos geográficos, económicos y culturales. Pero ello no es suficiente; una vez comprendido el porqué del conflicto, la escuela debe enseñar también a formarse una opinión y una actitud al respecto y a actuar en consecuencia.

Por otra parte, junto con estos argumentos de tipo epistemológico, contamos con otro que procede de la pura introspección. A cualquiera que reflexione acerca de lo que ha aprendido en su paso por las instituciones escolares le resulta fácil reconocer que entre otras muchas cosas aprendió normas, valores y actitudes. Y si esto es así, los valores, las normas y las actitudes deben pasar a ser contenidos de enseñanza y de aprendizaje, ya que aquello que los alumnos aprenden en una institución escolar debe formar parte de la planificación intencional de los docentes y no encontrarse dentro del “currículo oculto”. Si de hecho los alumnos aprenden este tipo de contenidos, el profesorado debe favorecer esos aprendizajes a través de su intervención en los procesos de enseñanza.

Quisiera señalar finalmente, por lo que se refiere a los elementos del currículo, otro aspecto en el que se ha hecho hincapié y que se refiere a la significatividad y

funcionalidad de los contenidos como criterio de selección de los mismos. Favorecer aprendizajes significativos, evitando con ello dificultades a lo largo del proceso, exige que los alumnos encuentren sentido a estos aprendizajes, lo que les lleva a movilizar sus estructuras de conocimiento (Solé, 1993). Asegurar la funcionalidad de los aprendizajes es pues una medida que previene posibles problemas, entendiendo por funcionalidad no sólo ni principalmente la relación de los aprendizajes con la vida cotidiana y su inmediata aplicación práctica, sino también la vinculación de esos contenidos con otros futuros aprendizajes, es decir, su función de instrumento para seguir aprendiendo. Si esta característica del currículo es fundamental en general para todos los alumnos, lo es mucho más para aquellos que tienen más dificultades en el proceso de aprendizaje.

LOS TEMAS TRANSVERSALES

En íntima relación con la importancia concedida a los valores, aparece otra de las novedades del currículo de la reforma desde el punto de vista de la influencia social: la incorporación de los temas transversales. Las enseñanzas denominadas transversales remiten a una serie de temas de especial repercusión social. Se trata de parcelas del conocimiento que responden a situaciones hacia las cuales la sociedad muestra una preocupación singular y sobre las que considera necesario desarrollar una especial sensibilidad entre los niños y los adolescentes.

La educación ambiental, la educación para la salud, para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, para la paz y la educación del consumidor son enseñanzas que apuntan a dar respuesta a problemas que la sociedad percibe como prioridades sobre las que asentar el futuro social. Sirviendo de fundamento y de marco de este conjunto de enseñanzas, se presenta en el currículo la Educación Moral, concebida no como una alternativa a la Religión, sino en tanto que conocimiento básico e imprescindible para toda persona, profese o no alguna creencia religiosa.

Es cierto que algunos de estos contenidos escolares ya formaban parte de los planes de estudio anteriores. Sin embargo, los currículos de la reforma los presentan con tres características novedosas: la sistematicidad, la prioridad y el carácter transversal que se les otorga. No se trata ya de dedicar un tiempo al aprendizaje de estos contenidos, en función de la preocupación y la sensibilidad del profesorado en cada caso. A partir de ahora y poco a poco, como sucede con toda innovación que supone un cambio de actitudes, los temas transversales pasarán a ser objeto de una enseñanza sistemática en las diferentes áreas y etapas educativas.

Los temas transversales nos hablan no tanto de qué enseñar, sino para qué enseñarlo. En este sentido, contenidos tradicionales, como por ejemplo la energía, pueden presentarse desde el punto de vista estrictamente físico o bien enmarcarse dentro de la educación ambiental, reflexionando entonces sobre aspectos como el despilfarro energético o las diferencias en el consumo y la producción que se observan entre países del Norte y del Sur. Lo mismo sucede con los temas relacionados con el cuerpo humano, que cobran un significado específico cuando se enfocan desde la educación para la salud.

Los temas transversales son además, sobre todo en el caso de la educación obligatoria, contenidos prioritarios. Sin llegar a la situación de currículos que estructuran el conjunto de los contenidos en torno a ellos, la reforma los ha situado como aprendizajes fundamentales, y ello porque cuando la sociedad expresa su malestar por carencias que detecta en los miembros que la componen, no identifica estas lagunas tanto en una mala formación en los ámbitos que podríamos denominar académicos del conocimiento como en los que atañen a capacidades relacionadas con la tolerancia, la solidaridad, la conciencia del valor del entorno natural, el rechazo a las discriminaciones, las cuestiones relacionadas con el consumo, etc.

Se trata, pues, de temas sistemáticos, prioritarios y transversales. La transversalidad hace referencia a distintos aspectos. En primer lugar, al hecho de que estos temas no constituyen asignaturas en sí, aisladas de las demás, sino que, por el contrario, están presentes en gran parte de las áreas o materias de las diversas etapas educativas. Los aprendizajes relativos a los temas transversales precisan de la confluencia de diversos ámbitos de conocimiento para una correcta formación.

En parte como consecuencia del hecho anterior, pero sobre todo por razones propias, los temas transversales lo son también en tanto en cuanto competen al conjunto del equipo docente, y no a un único profesor o profesora. Será la coherencia de las enseñanzas que transmitan los docentes en el aula o fuera de ella lo que permitirá a los alumnos captar el discurso de forma nítida.

Esto tiene a su vez que ver con otro matiz en cierto sentido también transversal de estos temas, que se refiere al hecho de que trascienden el currículo y deben impregnar el clima general del centro. La naturaleza de los temas transversales hace que los alumnos los aprendan fuera del aula tanto como dentro de ella. Por ello resulta fundamental analizar todos aquellos aspectos de la organización general del centro y de sus normas de funcionamiento que dejan traslucir enseñanzas relacionadas con estos temas. De bien poco sirve, por ejemplo, impartir excelentes clases de educación para la salud si el estado de los aseos o de las instalaciones de cocina pone de manifiesto una concepción muy distinta de la higiene y de los hábitos saludables de alimentación. De nada vale alabar las bondades de la participación y de la democracia si en la vida cotidiana del centro hay colectivos que quedan marginados de decisiones en las que deberían tomar parte.

LAS DECISIONES DE EVALUACION

Finalmente, por lo que se refiere a las novedades del marco curricular, la reforma española ha hecho hincapié en la manera de entender el proceso de evaluación de los aprendizajes realizados por los alumnos. En primer lugar, es fundamental establecer una clara diferencia entre los aspectos formativos de la misma y los sumativos o acreditativos. La función más relevante de la evaluación desde el punto de vista pedagógico es obtener una información que permita saber en qué medida se han conseguido los objetivos propuestos, con vistas a modificar el proceso de enseñanza en función de ello. Sin una evaluación “continua” y “formativa” no podríamos pues reajustar nuestra intervención. Así pues, la evaluación debe llevarse a

cabo de tal manera que nos permita obtener datos relevantes para esta función. No nos bastará con saber que un alumno no ha aprendido algo, sino que será preciso saber hasta dónde ha aprendido — ya que los aprendizajes son graduales — y dónde y por qué “se ha perdido”, además de conocer la causa por la que no ha podido llevar a cabo los restantes pasos del aprendizaje. Evaluar en función de esta finalidad supone utilizar determinados procedimientos e instrumentos (Coll y Martín, 1993) que introducen mayor complejidad en el proceso educativo pero que resultan sin duda una de las herramientas más eficaces para prevenir las dificultades de aprendizaje.

Por otra parte, el concepto de evaluación “global” o “integradora” que propone la reforma, entendiéndolo por ello la que “debe referirse al conjunto de capacidades expresadas en los objetivos generales”, encierra asimismo una gran potencialidad de atender a la diversidad de los alumnos y alumnas. Según esta concepción, el referente de las decisiones de evaluación, tanto por lo que concierne a la función formativa como a la sumativa — ligada a la promoción y la acreditación — deben ser más las capacidades establecidas en el currículo que cada uno de los contenidos específicos de las áreas. Si bien es cierto que las capacidades no pueden aprenderse en abstracto, sino a partir de contenidos concretos y que, por otra parte, estos contenidos se han seleccionado por su relevancia cultural y deben por ello pasar a formar parte de los conocimientos de los alumnos, no hay que olvidar que lo que se pretendía a fin de cuentas era contribuir a que los alumnos, al acabar su educación obligatoria, hubieran desarrollado determinadas capacidades consideradas necesarias para su vida adulta o, eventualmente, para proseguir los estudios. Las capacidades son pues el referente último de las intenciones educativas y ello permite, por lo señalado en el punto anterior, dar cabida en las decisiones de evaluación a un número mucho más amplio de alumnos que el que se vería reconocido si se tomaran los diversos contenidos de las distintas áreas por separado como criterio para llevar a cabo la evaluación.

El apoyo psicopedagógico a los centros docentes

El principio de igualdad de oportunidades y por tanto de atención a la diversidad, que vertebra, como ya hemos dicho, la reforma española, resulta una tarea de gran dificultad sobre todo en los centros de educación secundaria. Por ello, una de las medidas en las cuales se ha hecho más hincapié durante el proceso de implantación de las nuevas enseñanzas ha sido la puesta en marcha de servicios de orientación educativa y psicopedagógica en los centros escolares. En el caso de la educación primaria, este apoyo se realiza desde equipos de sector que atienden a un conjunto de colegios de educación infantil y primaria y que están compuestos por psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y, en caso de que las circunstancias lo requieran, logopedas.

En el caso de la educación secundaria, los centros cuentan con un departamento de orientación, análogo desde el punto de vista estructural a los restantes departamentos didácticos, que está compuesto por un psicólogo o pedagogo y tres profe-

sores de secundaria de las disciplinas de humanidades, ciencias y tecnología. Cuando los institutos escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales, los departamentos cuentan además con otros dos profesores, uno especializado en educación especial y otro en audición y lenguaje. La confluencia de perfiles variados en este departamento se debe al convencimiento de que para ofrecer un apoyo psicopedagógico útil al profesorado es necesario asesorar en términos curriculares concretos. Es decir, no basta con transmitir a los profesores recomendaciones de carácter general sobre la mejor manera de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que es preciso concretar estos principios generales para los contenidos específicos de cada área curricular. Llevar a cabo este trabajo requiere a nuestro parecer la colaboración de diversos profesionales, unos especializados en psicopedagogía y otros en los grandes ámbitos del conocimiento. Por otra parte, estos profesores especializados son los responsables de organizar, y en la mayor parte de los casos de impartir, las enseñanzas en los grupos de refuerzo que en ocasiones es preciso organizar para los alumnos que en la educación secundaria obligatoria tienen mayores dificultades de aprendizaje.

El enfoque de intervención psicopedagógica que la reforma española propone se enmarca claramente en el trabajo preventivo, evitando actuaciones de tipo clínico en la escuela. Por ello, la principal tarea de estas unidades de apoyo — que pueden ser equipos de sector o departamentos de orientación — es asesorar en la elaboración de los proyectos educativos y curriculares de los centros con el fin de que el proceso de enseñanza y aprendizaje se ajuste a la variedad de necesidades de los alumnos, previniendo así posibles problemas de aprendizaje. La intervención psicopedagógica afecta a aspectos nucleares del funcionamiento del centro educativo. Se ha de asesorar al equipo docente para que las decisiones que se adopten en el proyecto curricular partan de la realidad específica del centro, aborden los problemas existentes, tengan coherencia interna y puedan, después, llevarse a la práctica. Asimismo, será una función importante asesorar a los profesores sobre la programación más conveniente para adaptarse a los distintos ritmos de aprendizaje, sobre los materiales curriculares disponibles y el sistema de evaluación más idóneo. Por último, es conveniente que los asesores psicopedagógicos colaboren con el equipo directivo para que se puedan adoptar las decisiones organizativas y de orientación a los distintos sectores de la comunidad educativa que contribuyan al mejor funcionamiento del centro.

Por otra parte, se insiste también en que la intervención psicopedagógica debe realizarse en colaboración con el profesorado, y no desde una posición de expertos que dan las soluciones cerradas a los profesores para que ellos o ellas se limiten a aplicarlas. El asesoramiento psicopedagógico se concibe como un proceso formativo para el profesorado en el que éste va incorporando a su quehacer docente nuevas destrezas que mejoran su competencia profesional.

La formación del profesorado y su desarrollo profesional

Aunque la puesta en marcha de una reforma requiere indudablemente el acuerdo y la colaboración del conjunto de la comunidad educativa, el profesorado es una pieza clave para llevar a cabo cualquier transformación profunda del sistema escolar. Las iniciativas tomadas en la reforma española con respecto al profesorado se refieren fundamentalmente a la formación y al establecimiento de vías de desarrollo profesional.

Por lo que se refiere a la formación del profesorado, la reforma ha introducido cambios importantes tanto en la inicial como en la permanente. La innovación fundamental con respecto a la formación inicial tiene que ver con la preparación que recibirán en la universidad los profesores de secundaria a partir del próximo año. Una de las principales carencias del sistema educativo español antes de la LOGSE era la escasa formación pedagógica y didáctica del profesorado de enseñanzas medias. Los licenciados de las distintas ramas podían acceder a la función pública con una formación muy escasa con respecto a los contenidos educativos. El certificado de aptitud pedagógica que se impartía en las universidades carecía, tanto por la duración del mismo como por sus contenidos, del rigor necesario para garantizar una formación adecuada de este profesorado. La LOGSE establece un curso de al menos un año en la universidad con un componente importante de formación en aspectos psicopedagógicos y didácticos de la especialidad propia, así como con un porcentaje horario muy elevado dedicado a prácticas en los centros docentes, lo que constituye un requisito fundamental para una formación rigurosa.

En relación a la formación permanente o en servicio, con la reforma se incorporan al sistema educativo unas nuevas unidades dedicadas específicamente a la organización de la formación: los Centros de Profesores y de Recursos. Estos centros cuentan con profesores de las distintas especialidades, seleccionados entre los mejores, con dedicación completa a esta tarea que se basa en dos principios fundamentales: el modelo de “formación en centros” y la reflexión sobre la práctica docente como la vía más idónea para llevar a cabo la formación. La concepción educativa de la reforma española hace especial hincapié en la necesidad de dirigir los procesos de formación más hacia los equipos de profesores que hacia los docentes de manera individual. El modelo curricular expuesto en el primer punto da a los centros mayor autonomía y exige por tanto que los profesores se pongan de acuerdo con respecto a las decisiones que deben tomarse de manera peculiar en cada institución educativa, con el fin de asegurar la coherencia y consistencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje que finalmente un único alumno recibe de un número amplio de profesores. Desde este punto de vista, la formación resulta más eficaz si se dirige hacia el conjunto del claustro de un establecimiento escolar o, de no ser esto posible, al menos hacia grupos de profesores que colaboran en un determinado trabajo de desarrollo curricular, es decir, hacia un mismo ciclo educativo, hacia un departamento didáctico o hacia el equipo de docentes que enseñan sus

asignaturas a un determinado grupo-aula. Esto no significa, por supuesto, que no sigan impartándose cursos a los cuales acceden docentes de distintos centros, sino que se ha potenciado especialmente la estrategia de formación de equipos más amplios, ya que sale al paso de la dificultad que de hecho se observa en los procesos de innovación cuando un docente aislado pretende introducir modificaciones en la dinámica global de un centro escolar.

El modelo curricular, además de reclamar esta opción de formación, implica otro principio con importantes consecuencias en los procesos formativos. Nos referimos a que en la opción por un currículo descentralizado se halla subyacente el convencimiento de que los profesores no son meros ejecutores de las decisiones de la administración, sino que son ellos y ellas los que deben establecer el currículo de su centro y posteriormente de su aula adaptándolo, como ya hemos dicho, a las peculiaridades del entorno. Ello supone un perfil de docente reflexivo y con criterio a la hora de tomar las decisiones curriculares. Y significa, en términos de formación, centrar ésta en procesos de reflexión sobre la práctica y no tanto en la mera transmisión de nuevos conocimientos a los docentes. El modelo de “formación en centros” constituye pues un proceso global de formación que se dirige al conjunto de una escuela para responder a las necesidades definidas por ella misma, y que se lleva a cabo en el centro escolar con equipos de profesores que reflexionan sobre su propia práctica.

Junto con la formación, las vías de desarrollo profesional y la mejora de las condiciones en las cuales lleva a cabo su trabajo el profesorado son elementos imprescindibles para aumentar la satisfacción de este colectivo y mejorar su valoración social, equilibrando con ello el esfuerzo que sin duda supone incorporar los cambios que entraña una reforma. En este sentido, la administración educativa ha establecido un complemento salarial para los profesores, vinculado a su implicación en los procesos de formación y de innovación. Además, los profesores pueden solicitar un año sabático con el 100% de su remuneración después de ocho años de ejercicio como funcionario público. Por último, se han reforzado los vínculos del profesorado de educación primaria y secundaria con la universidad, lo que era una demanda constante de los docentes. Esta vinculación puede adoptar la forma de docencia compartida en los dos niveles de enseñanza, o bien la tutoría de las prácticas de los alumnos que se preparan en la universidad para la carrera docente, e incluye asimismo el trabajo conjunto para llevar a cabo proyectos de investigación o innovación.

La autonomía de los centros docentes

Este modelo de currículo se basa, pues, en el convencimiento de la necesidad de descentralización de los sistemas educativos. La peculiaridad de los contextos socio-económicos y culturales en que se encuentran ubicados los centros requiere una capacidad por su parte para tomar decisiones concretas que respondan a las demandas específicas del alumnado y sus familias. La autonomía tiene sin duda una vertiente curricular de gran importancia, pero no se agota en ella. Es preciso favorecer

en los centros otros ámbitos de autonomía relacionados con la gestión de los recursos humanos y materiales, la oferta educativa propia, y las relaciones con las restantes instituciones y servicios de su entorno.

Por lo que se refiere al primer punto — la gestión de los recursos humanos y materiales del centro —, el nuevo marco legal de la reforma española permite a los centros docentes establecer convenios con instituciones sin fines de lucro, firmar contratos con empresas de servicios y utilizar sus propias instalaciones y recursos humanos para actividades que puedan aportar ingresos suplementarios al centro. La contratación del profesorado sigue siendo en el sistema español la prerrogativa de las administraciones educativas, lo que deja escaso margen de maniobra a los equipos directivos de los centros. No obstante, el nuevo marco legal ha ampliado significativamente sus competencias por lo que se refiere a la organización interna de las plantillas, las decisiones sobre la permanencia de los docentes que no tengan plaza fija en el centro y la concesión de incentivos profesionales.

El segundo aspecto de la autonomía se refiere a la identidad propia del centro y a sus repercusiones en la oferta educativa. La insistencia en la conveniencia de que los centros elaboren su propio proyecto educativo se basa en el deseo de reducir la excesiva homogeneidad que hasta ahora ha caracterizado a los centros públicos en el sistema educativo español y en la intención de que éstos reflexionen sobre sus propias opciones educativas, sus señas de identidad, en función de las demandas específicas de su alumnado y de la concepción educativa de todos los que configuran la comunidad escolar. Estas señas de identidad, además de influir en el conjunto de las decisiones que es preciso tomar para planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje y para llevarlo a la práctica, deben incitar a los centros a ampliar su oferta educativa en función de estas prioridades. Las asignaturas optativas, la elección de las modalidades de bachillerato o de los estudios de formación profesional son las vías principales de definición de esta oferta propia. Pero, junto con ellas, las actividades extraescolares y la apertura de los centros al entorno constituyen un espacio privilegiado para esta finalidad.

En el sistema educativo español, los centros han estado excesivamente cerrados a otros usos distintos de los estrictamente escolares, sobre todo en el caso de la escuela pública. En estos momentos, la administración educativa hace hincapié en la necesidad de que los centros permanezcan abiertos después del horario escolar, incluidos los fines de semana, y ofrezcan un programa de actividades deportivas y culturales, poniendo sus instalaciones a disposición del conjunto de la comunidad, no sólo educativa, sino social.

Esta tendencia hacia una mayor autonomía de los centros debe ir acompañada de una mayor participación social y de una mejora en los procesos de información. Los distintos colectivos que configuran la comunidad educativa deben tomar parte en las decisiones del centro y en su posterior seguimiento y evaluación, lo que requiere que tengan acceso a la información sobre su funcionamiento. Es necesario asegurar que esta información sea completa y equilibrada, y que no se mantenga a los padres y a otros grupos concernidos en la ignorancia de determinados ámbitos de la actividad del centro. Por otra parte, esta información debe abarcar todos

aquellos indicadores que el conjunto de la comunidad educativa considere relevantes, y no sólo los que tradicionalmente se consideran de interés académico. Una mejor información por parte de los establecimientos escolares ayuda a que los usuarios de los servicios educativos puedan elegir con mayor precisión de criterio el centro que deseen y refuerza el compromiso de padres, profesores y alumnos con el centro. La nueva Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros recientemente aprobada establece medidas destinadas a avanzar en esta dirección.

La organización del centro

Tanto la LOGSE y su desarrollo normativo como la nueva Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes prestan también una especial atención a las cuestiones de organización, que gozaban de escasa presencia en las iniciativas educativas de nuestro país. La toma de conciencia de la necesidad de reflexionar acerca la escuela como institución ha encontrado importantes dificultades al chocar con una tradición más asamblearia que opone, desde una perspectiva excesivamente simplista, vertebración a participación y democracia. Uno de los aspectos más controvertidos, fundamentalmente dentro del profesorado, es precisamente este tema. El profesorado siente todavía un gran recelo hacia iniciativas de organización de los centros docentes que identifiquen figuras de responsabilidad, y se resiste a conceder una mayor parcela de participación a los otros colectivos de la comunidad educativa. Esta resistencia aparece también entre los padres, cuando hablan del excesivo poder del profesorado. La organización del centro es, pues, uno de los aspectos en los que el sistema educativo español ha de avanzar más. Una buena parte de las novedades que ofrecen las leyes más arriba mencionadas se refieren por consiguiente a esta cuestión.

Las iniciativas que se han tomado al respecto conciernen en primer lugar a la figura del director. La Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes introduce una importante modificación al exigir que los profesores que sean candidatos a la elección por el Consejo Escolar del centro se sometan previamente a un proceso de acreditación por parte de la administración. Los profesores que deseen ser acreditados deberán reunir al menos dos requisitos: poseer una formación específica en temas de organización y gestión de centros, y haber una valoración positiva por parte de la inspección en su trabajo anterior, bien como miembro del equipo directivo, o como docente en un centro. Esta mayor exigencia hacia la función del director se ve equilibrada con una ampliación de su poder real y con una compensación económica, tanto durante el ejercicio de sus funciones como posteriormente, a condición que su trabajo sea evaluado positivamente.

Con el mismo objetivo de reforzar la organización de los centros, la LOGSE crea la figura del administrador en los centros de secundaria. Hasta ese momento, la tarea de gestión de los recursos recaía en un docente que la mayor parte de las veces no había recibido una formación específica al respecto, y que compartía esta responsabilidad con su función como profesor. Con la nueva ley, el administrador

pasa a ser un funcionario no docente, con formación y experiencia en el área de gestión y con plena dedicación a esta tarea.

Por lo que se refiere a la organización de las estructuras de coordinación pedagógica de los centros, la reforma ha introducido también algunas novedades. A partir de la implantación de las nuevas enseñanzas, todos los centros educativos cuentan con una Comisión de Coordinación Pedagógica formada por los equipos directivos y los coordinadores de ciclo o jefes de departamento según se trate de centros de primaria o de secundaria. La función de esta estructura de coordinación es asegurar la coherencia en las decisiones que el centro tiene que tomar en su proyecto curricular tanto desde el punto de vista vertical, es decir, la continuidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de los cursos escolares, como horizontal a través de las distintas asignaturas que se imparten a un alumno en un mismo curso.

Asimismo, y en estrecha relación con lo que se apuntaba en el apartado relativo al apoyo psicopedagógico, se ha prestado especial atención al trabajo de los tutores de cada grupo-aula mediante la reducción del horario lectivo de los profesores que asumen esta tarea y a través del apoyo que el Departamento de Orientación o el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica presta a estos profesores.

La evaluación

El último de los ámbitos en los cuales la reforma ha introducido modificaciones, por su importancia como factor de calidad, es el de la evaluación. La LOGSE y la reciente Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes han establecido una normativa novedosa para el sistema educativo de nuestro país por lo que se refiere tanto a la evaluación del profesorado como a la de los centros, e incluso a la de la propia administración. La LOGSE crea el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), que tiene competencias en todo el sistema educativo español y está, por lo tanto, gestionado conjuntamente por todas las administraciones educativas con competencias plenas. La información que el Instituto ofrece no tiene como objetivo la acreditación de los alumnos ni la de los centros individualmente. En cambio, los datos ofrecen una panorámica de los resultados de la implantación de las nuevas enseñanzas y permiten identificar diferencias entre las distintas comunidades autónomas en aquellos elementos de normativa que son de aplicación en todos los centros del país y por los que debe velar el gobierno. Los resultados de las evaluaciones del INCE, que se hacen públicos, se refieren a muestras de centros y de alumnos anónimos, con el fin de evitar cualquier posible comparación entre unos y otros centros o entre los propios alumnos. En el caso de las evaluaciones sobre los rendimientos de los alumnos, los resultados, más allá de ofrecer niveles generales de aprendizaje de las distintas áreas del currículo, sirven de referencia a los centros docentes para comparar sus propios resultados con datos generales de ámbito nacional.

Por lo que se refiere a la evaluación de los centros docentes, la normativa establece que todo colegio o instituto será evaluado al menos una vez cada cinco años.

La evaluación se lleva a cabo simultáneamente por los recursos internos del centro, es decir, por los padres, profesores y alumnos, y por la inspección educativa, que colabora con éstos en un proceso destinado a que toda institución educativa conozca su propia evolución e introduzca las modificaciones que considere oportunas para mejorar la calidad de su proceso educativo. Se trata por lo tanto de una finalidad básicamente formativa, si bien la administración se compromete a colaborar con el centro en aquellas medidas que se consideren imprescindibles para llevar a cabo esta mejora. La información que se obtiene acerca de los centros a través de estos procesos de evaluación se pone a disposición de los miembros de la comunidad educativa, pero no se realizan informes en los que se comparan unas escuelas con otras.

Por otra parte, en la evaluación de los centros educativos es necesario tener en cuenta el contexto socioeconómico en el que se encuentran ubicados, así como los recursos de los que la administración les dota, ya que estos dos elementos no dependen directamente de la eficacia de la gestión de las escuelas. Es igualmente importante a la hora de realizar la evaluación utilizar indicadores que se refieran tanto a los procesos como a los resultados de la educación. Si bien es cierto que las calificaciones de los alumnos son un dato importante con vistas a valorar la calidad de la enseñanza, éstas no pueden ser el único referente, ya que una misma nota tiene un significado distinto cuando se analiza desde el contexto específico de cada centro escolar. Por ello es fundamental incorporar, junto con los resultados de los alumnos, otro tipo de indicadores tales como la capacidad de la escuela para atender la diversidad; la relación y atención a las familias; los procesos de innovación y de formación en los que se encuentra inmerso; la apertura del centro y la capacidad de relación con el entorno; o la satisfacción de los distintos colectivos que componen la comunidad educativa. Este conjunto de indicadores complejos y matizados serán los que nos ayuden a situar un centro educativo en relación con su propia evolución.

Finalmente, la reforma española ha supuesto un avance en lo que se refiere a la evaluación de los docentes. Esta evaluación comenzó realizándose en determinadas circunstancias, como cuando un profesor solicitaba alguna actividad de formación o desarrollo profesional: años sabáticos, puestos docentes en el exterior, colaboración con la universidad, etc. La intención del Ministerio de Educación es llegar a generalizar este proceso como algo habitual dentro de la evaluación del sistema educativo. El procedimiento utilizado para esta evaluación hace confluir distintas fuentes de información: el informe del propio candidato; entrevistas con el conjunto del equipo directivo y con su responsable inmediato — jefe de departamento o coordinador de ciclo, según que nos refiramos a centros de primaria o de secundaria —; análisis de la documentación pedagógica; y observaciones en el aula. La evaluación es llevada a cabo por la Inspección que, de considerarlo necesario, recaba la ayuda de algún experto en la didáctica específica del docente.

Los distintos niveles de evaluación que hemos señalado exigen una coordinación y una potenciación mutua que todavía tienen escasa presencia en el sistema educativo español. El objetivo fundamental de la administración educativa es alcan-

zar esta coherencia entre los distintos elementos del sistema y profundizar en la cultura de la evaluación, con el fin de que ésta llegue a considerarse como algo intrínseco en el proceso de aprendizaje y sea asumida en la vida cotidiana de los centros.

Aciertos y errores en el proceso de implantación

Si bien las reformas requieren períodos muy largos antes de poder observar sus resultados, los cinco años durante los que se han introducido las nuevas enseñanzas permiten llevar a cabo una primera evaluación, aunque sea parcial, de los aspectos que han resultado claves para la buena marcha del proceso y de aquellos otros que sería necesario modificar. Nos limitaremos a señalar los más relevantes de ambas categorías.

El primero de los aciertos se refiere al hecho de haber planteado una reforma global que abarca el conjunto de las enseñanzas anteriores a la universidad y que se refiere no sólo a cambios de estructura, sino también a modificaciones en el currículo, en el enfoque general del proceso de enseñanza y aprendizaje, y en los procesos de apoyo que ello exige. Evidentemente, optar por este tipo de reforma lleva aparejada la desventaja de tener durante cierto tiempo todo el sistema en transformación, con la complejidad que ello acarrea. Pero las reformas parciales entrañan a su vez el riesgo de no producir modificaciones significativas en la educación, ya que la interrelación entre los elementos que intervienen en el sistema educativo hace difícil modificar uno de ellos sin transformar simultáneamente aquellos aspectos de los restantes que un enfoque coherente requeriría. Un planteamiento de reforma global permite analizar la realidad educativa en toda su complejidad y proponer los cambios necesarios teniendo en cuenta sus relaciones mutuas. Esto no impide, por supuesto, que seamos conscientes de que no todo lo que se propone en una reforma se consigue, pero en este sentido la globalidad resulta un elemento de avance y no de retroceso.

El segundo se refiere al esfuerzo llevado a cabo por la administración para presentar un sólido marco teórico que justifique y fundamente los cambios propuestos. La abundante documentación que se ha elaborado antes y durante la implantación de la reforma ha ido haciendo explícitas las razones que llevaban en cada caso a tomar las decisiones, exponiendo las ventajas de la opción elegida, con el fin de que el profesorado y el conjunto de la comunidad educativa pudieran asumir los cambios con conocimiento y modificar su práctica en consecuencia. En este sentido, la administración ha procurado en todo momento no exigir cambios que estén por encima de las posibilidades de la realidad del sistema educativo español, por más acertados que éstos resulten en teoría.

El ritmo de implantación de la reforma ha sido, a nuestro parecer, el tercer acierto. La combinación de un calendario (véase el Cuadro 1) que hace avanzar las nuevas enseñanzas empezando desde los primeros cursos de la educación primaria y que combina la implantación generalizada en estas edades con la anticipación de la etapa de educación secundaria en un número progresivamente mayor de centros, ha permitido avanzar en el nuevo sistema gracias a las lecciones sacadas de los errores

(Coll y Martín, 1994). Efectivamente, era lógico comenzar con una nueva generación que empezaba sus estudios de primaria y que iría abriendo paso a las nuevas enseñanzas. Pero, por otra parte, la complejidad de la nueva etapa de educación secundaria obligatoria exigía comenzar su implantación en algunos centros para ir aprendiendo de la experiencia. La combinación de estos dos ritmos de puesta en marcha ha permitido que en el año escolar 1996/97, en el que se generalizará el primer curso de la educación secundaria obligatoria, más del 70% de los centros estén ya impartiendo esta etapa con uno o más cursos de la misma.

CUADRO 1. Calendario de implantación de la LOGSE: Primaria y Secundaria

| | Primaria | | | | | | Secundaria obligatoria | | | | Bachillerato | |
|-----------------------|----------|---|----------|---|----------|---|------------------------|---|----------|---|--------------|-------|
| | 1º ciclo | | 2º ciclo | | 3º ciclo | | 1º ciclo | | 2º ciclo | | Curso | Curso |
| Año de generalización | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 |
| 1992-1993 | X | X | | | | | | | | | | |
| 1993-1994 | X | X | X | X | | | | | | | | |
| 1994-1995 | X | X | X | X | X | | | | | | | |
| 1995-1996 | X | X | X | X | X | X | | | | | | |
| 1996-1997 | X | X | X | X | X | X | X | | | | | |
| 1997-1998 | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | |
| 1998-1999 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | X | |
| 1999-2000 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |

Por último, por lo que se refiere a los aciertos, es preciso destacar el que probablemente lo haya sido en mayor medida: mantener durante todo el proceso vías de diálogo y negociación con los distintos sectores de la comunidad educativa. Como decíamos al comienzo del artículo, el Libro Blanco de la Reforma y las Propuestas Curriculares se publicaron tres años antes de la aprobación de la LOGSE. En el momento de su publicación, se abrió un debate que duró un año y que permitió introducir determinadas modificaciones en la propuesta inicial. Este talante de diálogo y negociación ha seguido presente durante los años de implantación de la reforma y se ha traducido en sucesivos acuerdos con los sindicatos de profesores. Esto no significa, por supuesto, que no haya críticas a la reforma y que no existan

problemas en su desarrollo. Los problemas son muchos, como no podía ser menos en el caso de una reforma de esta envergadura, pero si han podido ir superándose ha sido precisamente gracias a la existencia de estos canales de debate y negociación.

Si importantes son los aciertos, no lo son menos los errores. El primero de ellos radica en la incapacidad de la reforma, por razones presupuestarias, para ampliar la gratuidad a la etapa de educación infantil (niños de 3-6 años). En el momento de aprobación de la Ley, había clara conciencia de la importancia de la educación infantil como factor de calidad especialmente relacionado con la igualdad de oportunidades. No obstante, la financiación de dos años más de enseñanza obligatoria, desde los 14 a los 16 años, la nueva formación profesional, y las restantes mejoras del sistema a las que ya nos hemos referido, hacían imposible afrontar simultáneamente la gratuidad de la educación infantil.

Por otra parte, y éste sería nuestro segundo error, no se han coordinado convenientemente las reformas de las enseñanzas no universitarias y las de la universidad. Si ya era complejo abordar globalmente la reforma de todas las enseñanzas anteriores a la universidad, ha resultado imposible hacerlo simultáneamente en ambos niveles. Esto ha originado algunas incoherencias en el encaje de los planes de estudio del bachillerato y de los primeros años de las facultades y escuelas universitarias, y se ha reflejado también en la formación inicial de los docentes.

Por último, la anticipación de la educación secundaria obligatoria y del Bachillerato ha permitido observar que, en algunas de sus modalidades, la fase del Bachillerato resulta corta con sólo dos años de escolaridad. En este momento se están tomando algunas decisiones que permitirán reajustar este desfase. Éstas repercuten tanto en el último curso de la educación secundaria obligatoria como en la propia estructura interna del Bachillerato. Pero será preciso proseguir la reflexión sobre este punto con el fin de tomar las medidas que aseguren un diseño adecuado de una etapa que, sin ser obligatoria, resulta fundamental para cualquier sistema educativo.

En cualquier caso, el balance de estos años de implantación resulta positivo y pone de manifiesto un proceso ya consolidado. Por otra parte, el apoyo mayoritario que recibió en su día la LOGSE en el Parlamento permite esperar que la reforma culminará su desarrollo completo, incluso, como han confirmado las circunstancias recientes, con un partido político en el Gobierno distinto del que la había impulsado inicialmente.

Referencias

- Coll, C. 1987. *Psicología y currículum*. Barcelona, Paidós.
- Coll, C.; Martín, E. 1993. La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista. En: Coll, C. et al. (comps.). *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó, págs. 163-183.
- . 1994. Aprendiendo de la experiencia. *Cuadernos de pedagogía* (Barcelona), vol. 223, págs. 8-15.
- Chapman, J.D. 1991. *The effectiveness of schooling and of educational resource manage-*

- ment: a conceptual-analytical report* [La eficacia de la instrucción y de la gestión de los recursos educativos: un informe conceptual-analítico]. París, OCDE. (Mimeo.)
- Mauri, T. *et al.* 1992. *Els continguts escolars. El tractament en el currículum* [Los contenidos escolares. El tratamiento en el currículo]. Barcelona, Graó.
- Mortimore, P. 1994. School effectiveness and the management of effective learning and teaching [Eficacia escolar y gestión del aprendizaje y de la enseñanza eficaces]. *School effectiveness and school improvement* (Lisse, Netherlands), vol. 4, n° 4, págs. 290-310.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. 1989. *Schools and quality: an international report* [Escuela y calidad: un informe internacional]. París, OCDE.
- Reynolds, D. 1991. School effectiveness and school improvement in the 1990s [Eficacia escolar y mejora de la escuela en los años noventa]. En: Reynolds, D.; Cuttance, P. (comps.). *School effectiveness: research, policy and practice*. Nueva York, Cassell.
- Solé, I. 1993. Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En: Coll, C. *et al.* [comps.]. *op. cit.*, págs. 25-45.
- Zabala, A. *et al.* 1993. *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona, Graó.

PERFILES DE EDUCADORES

PHILIPP MELANCHTON

(1497-1560)

Horst F. Rupp

Ningún gran movimiento histórico, a no ser que se trate de un fenómeno pasajero, puede dejar de interesarse por las cuestiones de educación, pues hay que transmitir el nuevo cuerpo doctrinal a las generaciones futuras. En la mayoría de los casos, estas cuestiones se personifican en una o varias figuras históricas determinadas. Estas dos observaciones son válidas para la época de la Reforma, que tuvo sus orígenes y su culminación en Alemania. Junto con otros acontecimientos históricos como el descubrimiento de las Américas, la invención de la imprenta y la sustitución de la concepción geocéntrica del mundo por la concepción heliocéntrica, la Reforma es uno de los hitos que marcan el paso de la Edad Media a la Edad Moderna. Puso fin al entendimiento entre la religión y la filosofía, que se había mantenido hasta entonces en el mundo occidental sobre la base del catolicismo romano y de la Iglesia gobernada por el Papa de Roma, personificación de ese credo. Para la historia de las mentalidades, el dualismo religioso y filosófico que surgió con la Reforma — con el catolicismo por un lado y el protestantismo por otro — marcó el principio del pluralismo que se iba a convertir en la característica fundamental del mundo contemporáneo hasta el momento actual.

En Alemania la Reforma se personifica sobre todo en la figura de Martín

Horst F. Rupp (Alemania)

Estudió teología, psicología, filología germánica e historia en las Universidades de Erlangen y Zürich. Se graduó como profesor de enseñanza secundaria y fue ordenado sacerdote. Entre 1983 y 1986, al tiempo que se dedicaba a la docencia, obtuvo el doctorado por la Universidad de Erlangen en 1985. Desde entonces ha sido profesor de religión en las Universidades de Aquisgrán, Coblenza-Landau, Francfort y Würzburg. Sus principales publicaciones son: *F. A. W. Diesterweg: Pädagogik und Politik* [F. A.W. Diesterweg: educación y política] (1989), *Religion-Bildung-Schule* [Religión-educación-escuela] (1996), en colaboración con R. Lachmann, *Lebensweg und religiöse Erziehung* [El curso de la vida y la educación religiosa] (1989) y *F. A.W. Diesterweg: Sämtliche Werke* [F. A.W. Diesterweg: obras completas].

Lutero (1483-1546), a quien deben su nombre las iglesias nacidas de su credo y su teología. Su mensaje del amor absoluto de Dios por el género humano y de la piadosa aceptación de ese amor por parte del hombre como única condición para la salvación hizo temblar los cimientos mismos de la Iglesia romana medieval, que se había autoproclamado dogmáticamente como el único camino para la salvación.

El mismo Lutero se daba perfecta cuenta de la necesidad vital de la reflexión y de la actividad educativa como medio de asegurar la permanencia del movimiento que había iniciado. Además de los escritos en los que trata explícitamente el tema de la reforma educativa como *A los cancilleres de todas las ciudades alemanas: que instituyan y mantengan escuelas cristianas* (1524), el *Sermón proponiendo que se envíe a todos los niños a la escuela* (1530) y el *Mensaje a los clérigos del electorado de Sajonia sobre la instrucción de los visitantes* (1538), aparecen diseminadas en toda la amplísima obra escrita que legó múltiples referencias que atestiguan la importancia que daba al aspecto educativo de sus reformas.

Sin embargo, la complementariedad y el estímulo mutuo de la Reforma y la enseñanza no fueron unánimemente aceptados desde el principio. Entre las principales corrientes de opinión que se daban en el seno del nuevo movimiento de la Reforma, hubo una al principio que era claramente crítica con respecto a la educación y rechazaba el saber medieval eclesiástico-escolástico que identificaba con la educación en general (Reble, 1981, pág. 84 ff.). En ocasiones, la actitud de los "Entusiastas" implicaba enseñar y practicar una forma de espiritualismo y absolutismo religiosos que consideraba la espiritualidad de todo ser humano como una segunda fuente de revelación divina tan segura como las Sagradas Escrituras. Como ejemplo de esta postura cabe citar a Andreas Bodenstein, también conocido con el nombre de su aldea natal Carlstadt (aprox. 1480-1541), que defendía el abandono radical de la enseñanza de la escuela y de la universidad e invitaba a sus seguidores a practicar en su lugar la agricultura (Hofmann, 1986, pág. 19). Esta actitud correspondía a la antigua creencia místico-agnóstica de que la inteligencia de todo ser humano es la encarnación o emanación del poder divino.

Lutero, por su parte, se dio cuenta muy pronto de la importancia de la enseñanza. En uno de sus primeros escritos reformadores, titulado *Plática a la cristiana nobleza de la nación alemana sobre la mejora del estado cristiano* (1520), establece una relación entre la enseñanza y la fe cristiana:

Lo primero que hay que leer y de manera universal en las escuelas medias y superiores tiene que ser las Sagradas Escrituras, y para los más pequeños, los Evangelios. Y quisiera Dios que cada aldea tuviera una escuela femenina donde las muchachas pudieran oír los Evangelios una hora todos los días, ya fuera en alemán o en latín... ¿No es conveniente que todos los cristianos, a la edad de 9 ó 10 años, conozcan bien los Sagrados Evangelios donde Su nombre y Su vida están escritos?

Algunos aspectos de esta cita merecen resaltarse. En primer lugar, la democratización de la enseñanza: todos los cristianos, incluso las muchachas, debían participar del beneficio de la educación, propuesta que era prácticamente revolucionaria por

aquel entonces. Más aún, la educación tenía que dejar de ser un privilegio del clero, lo que era contrario al principio teológico de Lutero del sacerdocio universal de todos los creyentes. Esta invitación a emprender esfuerzos educativos, motivada en principio por consideraciones de tipo religioso, desencadenó lógicamente otras potencialidades, sobrepasando el ámbito estrictamente religioso: debido a sus estructuras formales inherentes, el funcionamiento de la enseñanza, una vez iniciado, ya no estaba ligado exclusivamente a la religión, sino que podía desarrollarse de modo natural en otros ámbitos, hecho que fue de excepcional importancia para la historia del Protestantismo, pues de ese modo se convirtió en un factor educativo de primera magnitud. Desde la época de Lutero y hasta nuestros días, ha producido innumerables poetas y pensadores, científicos y filósofos que han dejado su impronta en la vida intelectual, y no sólo en Alemania.

El hombre generalmente considerado y con toda justicia como el principal protagonista de la Reforma alemana en lo referente a la educación en el siglo XVI es Philipp Melanchthon, el colaborador más próximo de Lutero en Wittenberg a partir de 1518. Es casi seguro que las propias ideas de Lutero sobre la educación procedían en gran medida de él. El título honorario de “Praeceptor Germaniae” [maestro de Alemania] que se le concedió ya al principio de su carrera, demuestra su importancia como educador y maestro en la Reforma alemana.

Los primeros años

Philipp Melanchthon nació el 16 de febrero de 1497 en Bretten, centro administrativo del Palatinado, hijo de Georg Schwarzerd, armero del príncipe Elector, y de Barbara Reuter, hija a su vez de Hans Reuter, ciudadano ilustre de Bretten, y de Elisabeth Reuchlin de Pforzheim, hermana de Johannes Reuchlin (1455-1522) que fue probablemente, junto con Erasmo¹ el humanista más conocido al norte de los Alpes, cuya aportación al estudio del hebreo bíblico y a la libertad de la investigación científica fue realmente extraordinaria. Philipp creció en la espaciosa casa de sus abuelos junto al mercado de Bretten, con sus cuatro hermanos pequeños, un varón y tres niñas. Un tutor se encargó de iniciar a Philipp, a su hermano y a los hermanos pequeños de su madre, en el latín.

Como consecuencia de la muerte de su padre y de su abuelo en 1508, Philipp, junto con su abuela, se trasladó a Pforzheim, a cuya floreciente escuela secundaria asistió. Hizo grandes y rápidos progresos en latín y griego, por lo que contó con el generoso apoyo en sus estudios de su tío abuelo Reuchlin, que vivía entonces en Stuttgart pues era miembro del Colegio de Jueces de la Liga de Swabia. Fue también Reuchlin quien — como era costumbre en los círculos humanistas de la época — le dio la forma griega a su apellido en el año 1509, convirtiéndolo así en Philipp Melanchthon.

Tras sólo un año de estudio de las lenguas clásicas en Pforzheim, en 1509, con doce años, Melanchthon estaba preparado para pasar a la Universidad de Heidelberg, donde se alojó en la casa del teólogo Pallas Spangel. También aquí, el joven Melanchthon terminó sus estudios sin ningún problema y obtuvo el título de

Baccalaureus artium in via antiqua [Bachiller en artes clásicas] en 1511. En el mismo año, con quince años de edad, se publicaron sus primeras obras — varios poemas incluidos en un libro editado por el humanista Jakob Wimpfeling (1450-1528). Además de sus propios estudios, trabajaba como tutor de los dos hijos del Conde de Löwenstein. Por último, en el otoño de 1512 se trasladó a Tübinga, donde, aunque se autoproclamó seguidor del Nominalismo, continuó los estudios obligatorios de los dos sistemas de la filosofía escolástica. En 1514 recibió el grado académico de Maestro de Artes de la Universidad de Tübinga. Pero lo que tuvo una importancia definitiva para su desarrollo fue el nuevo círculo de conocidos y amigos que creó en Tübinga, todos los cuales estaban realizando afanosamente estudios de humanismo y de las otras nuevas ciencias que estaban empezando a florecer en aquel momento. Hay que hacer una especial mención de sus amigos Johannes Öcolampadius, que más tarde se convertiría en uno de los reformadores suizos, y Ambrosius Blarer, destinado a rendir memorables servicios a la Reforma en la zona de Württemberg. Juntos, leerían a los autores griegos, estudiarían los últimos descubrimientos de astronomía y astrología y comentarían la Dialéctica de Rudolf Agricola, publicada en 1515, el principal acontecimiento para el triunfo de la lógica escolástica. En este clima intelectual tan estimulante, no tardaron en aparecer nuevas obras suyas: así, Reuchlin encargó a Melanchton y a un compañero que escribieran el prefacio de *Clarorum virorum epistolae* [Epístolas de varones ilustres] (1514), en el cual el humanista se defendió de los ataques de los llamados “Oscurantistas”. A esto siguió una edición de las obras de Terencio (1516) con una introducción a la historia de la comedia, la obra filológica más importante de Melanchton. Hacia el final de 1517, con motivo de una celebración académica en Tübinga, pronunció un discurso sobre el tema de las disciplinas que se enseñaban en la universidad, en el que proponía añadir la historia y la poesía a las originales siete artes liberales, el trivium (gramática, retórica y dialéctica) y el quadrivium (aritmética, geometría, música y astronomía), cuyo estudio en la Facultad de Artes preparaba a los estudiantes para las tres facultades superiores de medicina, derecho y teología.

El encuentro con Martín Lutero

Todas estas actividades estaban destinadas a hacer que la atención del mundo intelectual se fijase en el joven y prometedor erudito. Una consecuencia lógica de todo esto fue la designación de Melanchton para la cátedra de griego de la universidad de Wittenberg creada por Federico el Sabio, el elector de Sajonia, como parte de la reforma humanística de esa universidad. En su primera lección, que tuvo lugar en Wittenberg el 28 de agosto de 1528, Melanchton volvió a hablar sobre el tema de “La mejora de los estudios para los jóvenes”. La cuestión más importante para él en ese contexto era la llamada de los humanistas para una vuelta *ad fontes* [a las fuentes] y creía que las lenguas clásicas constituían el mejor método para lograr ese fin. Como buen humanista, defendió enérgicamente el estudio de las lenguas clásicas como medio de destronar el degenerado latín medieval que se hablaba en aquella

época. Pero también señaló la importancia de la historia, de las ciencias naturales y de las matemáticas.

La llamada a Wittenberg fue el acontecimiento que determinó definitivamente el curso de la vida de Melanchton. Fue aquí, en la cuna del nuevo movimiento de reforma religiosa, donde entró en contacto con el movimiento mismo y con su figura dirigente, el monje agustino y profesor de ciencia bíblica Martín Lutero, cuyas Tesis sobre las indulgencias publicadas a finales de 1517 le habían hecho famoso en toda Alemania (y que casualmente no había apoyado la candidatura de Melanchton para la nueva cátedra). Sin embargo, pronto nació una íntima amistad y colaboración entre los dos hombres, a pesar de lo diferentes que eran en muchos aspectos aparte de la edad — el intransigente, a veces brusco, Lutero, siempre dispuesto para el combate, atormentado por sus propios problemas existenciales, contrastaba claramente con el intelectual Melanchton, el universitario cuya vida entera estaba dedicada al estudio y que trataba casi siempre de llegar a un acuerdo con sus oponentes.

Además de sus propias actividades, Melanchton asistía a las clases de Lutero en la facultad de filosofía, se matriculó en un curso ordinario de teología y obtuvo el título de bachiller de estudios bíblicos, que le capacitaba para impartir él mismo clases lecciones sobre la Biblia. Lutero era el primero en reconocer la competencia teológica de su nuevo compañero. Pero el acercamiento a Lutero también provocó la toma de difíciles decisiones. Reuchlin, el tío abuelo de Melanchton, no veía con buenos ojos que su sobrino se encontrara en medio de todos aquellos enfrentamientos con Roma y trató de lograr su traslado a Ingolstadt, una decisión con la que Melanchton no podía estar de acuerdo. Así pues, se produjo una ruptura total con su famoso pariente.

La simbiótica unión entre Lutero y Melanchton y, por lo tanto, entre el nuevo movimiento de la Reforma y el Humanismo, iba a poner de manifiesto la importancia de ambos. Lutero se benefició sobre todo del conocimiento de Melanchton de las lenguas antiguas y bíblicas — sus traducciones del Nuevo Testamento (1522) y del Antiguo (1534), grandes acontecimientos en la historia de la lengua alemana, probablemente no habrían sido posibles sin la ayuda de Melanchton, al menos no en la forma en que las conocemos ahora — mientras que Melanchton logró, con la ayuda de Lutero, penetrar en las más recónditas profundidades teológicas y poner sus recién adquiridos conocimientos al servicio del movimiento de la Reforma. Sin darse cuenta, Melanchton, siendo todavía un muchacho, se había convertido en una figura especialmente significativa dentro del nuevo movimiento y en el más próximo compañero de armas de Lutero, manteniendo esta posición durante casi tres decenios, hasta la muerte de Lutero en 1545, momento en el que fue reconocido como el sucesor natural del gran reformador. Aunque, como líder del nuevo movimiento, nunca llegó a tener las extraordinarias dotes carismáticas de Lutero, consiguió no obstante conducir a la nueva iglesia en su rápido desarrollo de estructuras institucionales y de tipo organizativo y en su separación progresiva de Roma, sorteando los escollos y las enormes y crecientes dificultades de aquel período, y contribuyendo así a la permanencia de dicha iglesia.

Pero además de su competencia en filosofía y teología, Melanchton poseía otras facultades que bien podrían haber sido el motivo principal para su importancia en el nuevo movimiento, a saber, su capacidad pedagógica en su sentido más amplio, de la cual analizaremos aquí tres aspectos determinados (ver también Hofman, 1963).

El primer aspecto que merece destacarse es que toda labor educativa se tiene que sustentar en una concepción claramente antropológica sin la cual el empeño educativo no se puede poner en práctica de manera provechosa. Melanchton era muy consciente de esta necesidad de una base antropológica para la pedagogía; tampoco en su opinión era posible ninguna acción pedagógica sin una clara noción del origen, de la causa y de la finalidad del hombre.

En segundo lugar, vemos en Melanchton al fundador de la escuela protestante. Como erudito marcado por la huella del humanismo, creía en el ideal del ser humano educado de manera universal y enciclopédica aspirando a recibir hasta donde fuera posible todo el conocimiento acumulado en su época. Con el fin de poner su concepción al alcance de la generación adolescente, Melanchton concibió varios cursos preparatorios de distintas ciencias pertenecientes a una amplia serie de materias y se esforzó en crear una nueva base filosófica y teológica para el sistema científico de su época.

En tercer y último lugar, queremos recordar las ideas y propuestas de Melanchton para la reorganización de las escuelas y de todo el sistema educativo de su tiempo, haciendo especial hincapié en la enseñanza superior.

Melanchton, el humanista y educador

Debido a su formación humanística, Melanchton estaba muy apegado a un tipo de optimismo antropológico enraizado en la creencia de que el hombre, si es educado y formado adecuadamente en los valores humanos, es por sí mismo capaz de mejorar la situación del mundo. Como todos los humanistas, su confianza en el poder casi automático de la ciencia — *eruditio* — era muy fuerte en un principio. Según esta teoría, basta enseñar a un individuo todo el conocimiento acumulado por la humanidad para mejorarlo a él personalmente y la humanidad colectivamente; y esto es algo que el ser humano es capaz de lograr si se lo propone.

Sin embargo, el nuevo credo de la Reforma era estrictamente contrario, por su base religiosa y teológica, a esta confianza humanística en la perfectibilidad del hombre. Si el hombre tenía que confiar exclusivamente en la voluntad de Dios, si todo su credo se basaba en esto, había que deducir que el hombre era intrínsecamente incapaz de alcanzar la bondad. Aunque en términos estrictamente teológicos esto significa que el hombre no puede establecer por sí mismo relaciones con Dios, la consecuencia lógica de este principio teológico es que el hombre por sí mismo es igualmente incapaz de alcanzar la bondad en sus relaciones con el mundo y con sus semejantes.

Cuando en los años 1524-1525 Lutero mantuvo esta polémica con Erasmo de Rotterdam, mentor no reconocido de la escuela humanista, a propósito de la cues-

tión de la libertad de la voluntad, opuso al humanismo y a su doctrina del libre albedrío su propia enseñanza teológica de la falta de libertad de la voluntad humana, profundizando en los misterios de la divina disposición del hombre y del mundo para demostrar su creencia, basada en la Biblia, en la maldad intrínseca de la naturaleza humana y por consiguiente en su dependencia de la gracia de Dios. Este debate entre Lutero y Erasmo fue decisivo para las relaciones entre la Reforma y el humanismo, que durante mucho tiempo se había mostrado receloso ante la actitud crítica de la Reforma hacia el saber y ante su pesimismo antropológico.

El indudable optimismo antropológico de raíces humanistas de Melanchton del período anterior a Wittenberg debía desaparecer, y así sucedió, a instancias de la teología durante los primeros años de su relación con Lutero. La culminación de este proceso de acercamiento a la teología luterana se puso de relieve con la publicación de *Loci communes rerum theologicarum seu hypotheses theologicae* [Principios básicos de teología o hipótesis teológicas] en 1521, donde Melanchton se considera incapaz de conceder “ningún tipo de libertad” a las acciones internas o externas del hombre: “si ad praedestinationem referas humanam voluntatem, nec in externis nec in internis operibus ulla est libertas, sed eveniunt omnia juxta destinationem divinam,” [Si se somete la voluntad humana a la predestinación, no hay libertad de ninguna clase ni en las acciones externas ni en las internas, sino que todo ocurre por voluntad divina] (la cita es de *Loci communes* (1521), 1993, pág. 44). Si se hubieran aplicado estrictamente las premisas teológicas de este tipo, habrían reducido cualquier proyecto educativo *ad absurdum*, y ésta es la razón de que no representen la última palabra sobre el tema ni de Melanchton ni del movimiento de la Reforma en general.

Cuando, tras las aclaraciones y cismas de la primera mitad del decenio de 1520, sobre todo en las relaciones de la Reforma con “los antiguos creyentes” y con los que Lutero llama “los entusiastas”, los teólogos de Wittenberg tuvieron que crear unas estructuras institucionales y de tipo organizativo para que el nuevo movimiento pudiera perdurar, también se modificaron sus teorías teológicas y educativas. En lo que respecta a la concepción antropológica, este cambio significó que ahora se creía capaz al hombre de intervenir con provecho en la organización de los asuntos seculares, entre los que se encontraban los relacionados con la educación, y se le reconocía este derecho. Esto finalmente dio lugar a una concepción sinérgica que consideraba a Dios como única fuente de salvación en todos los asuntos relativos al más allá, pero dejaba una autonomía relativa a la voluntad humana en lo referente a los asuntos terrenales. De este modo, la ética y la educación pudieron preservar sus derechos respecto de la teología.

Melanchton había avanzado así hacia una síntesis ejemplar de la teología y de la educación, de la Reforma y del humanismo, que iba a tener repercusiones históricas que rebasarían con mucho los problemas de aquel siglo. Su aportación a la resolución de estos problemas fue también sin duda una contribución a la elaboración y a los fundamentos del modelo teológico básico de teoría y acción de la Reforma, que se conocería después como la “doctrina protestante de los dos reinos”, que en cuestiones de fe basaba todo en el amor de Dios por el hombre pero dejaba a éste un

amplio margen en las cuestiones relativas a las formas de inmanencia, con lo que se reconciliaba como complementarios el pesimismo y el optimismo antropológicos.

En nuestro breve apunte biográfico de la juventud de Melanchton, hemos mencionado ya sus opiniones sobre las teorías científicas del aristotelismo medieval. Creía que el sistema de materias de las “siete artes liberales” clásicas y las ciencias estudiadas en las facultades superiores no podían dar cabida a los nuevos descubrimientos revolucionarios de la época ni por sus contenidos ni por sus métodos. Amplió la categorización tradicional de la ciencia en varias direcciones, incorporando en su sistema de disciplinas no sólo la historia, la geografía y la poesía, sino también las ciencias naturales. También hemos mencionado algunos textos preparatorios que realizó en su etapa anterior a Wittenberg destinados a iniciar a los alumnos en diferentes ciencias. Bajo la influencia de Lutero en Wittenberg, a principios del decenio de 1520, y con la nueva teología reformada, Melanchton corría el peligro de adoptar una actitud de rechazo hacia todas las aspiraciones científicas humanas en general; el concepto teológico de la necesidad humana de salvación, al dejar todo lo demás en segundo plano, podía desplazar la enseñanza de su escala de valores. Pero en el debate con los “espíritus entusiastas” que rechazaban todo saber, Melanchton se percató una vez más de la importancia del conocimiento científico, aunque también creía que el saber nunca debería convertirse en un fin en sí mismo, sino que tenía que permanecer siempre al servicio de la teología y del conocimiento de Dios. Sobre estas premisas, Melanchton volvió una vez más, mediado el decenio de 1520, a la composición de los cursos básicos de diferentes ciencias los cuales, sin ofrecer ningún hallazgo de investigación radicalmente nuevo, resumían no obstante el saber de su época con una orientación enciclopédica ejemplar tanto en sus contenidos como en sus métodos y transmitirían ese saber a los jóvenes estudiantes y a los eruditos. De esta manera, Melanchton redactó excelentes manuales de casi todas las disciplinas de su tiempo, desde las clásicas “siete artes liberales” a la psicología (*Commentarius de anima* [Comentarios sobre el alma], 1540) y en diversa ocasiones, de ética (por ejemplo, *Ethicae doctrinae elementa* [Principios de ética], 1550). Bastantes de estos libros siguieron en uso durante el siglo siguiente, ejerciendo así una notable influencia en el saber. En el estudio de la teología dogmática, su obra ya citada *Loci communes*, que revisó varias veces, supuso un tipo completamente nuevo de manual en el que se abordaban los topoi elementales [fundamentos] de teología uno a uno. Por último, en el marco de la reforma de la enseñanza que había iniciado en la universidad, Melanchton mejoró la formación de los estudiantes con métodos como el debate y la declamación, en los cuales era él mismo maestro (Stupperich, 1960, pág. 56).

El tercer aspecto en el cual la influencia de Melanchton fue más allá de su tiempo es el de la política educativa y escolar. En innumerables ocasiones se ha subrayado la excepcional importancia de la Reforma para la historia y el desarrollo del sistema escolar alemán. E. Spranger y W. Flitner consideraban la Reforma como la más importante “raíz” o “fuente” de dicho sistema. Mientras que, como ya hemos visto, la preocupación fundamental de Lutero en estos temas era la creación de escuelas elementales para el pueblo con el fin de facilitar a todos los cristianos el

acceso a la palabra de Dios, contenida en la Biblia, y a los elementos de la cultura cristiana, el humanista Melanchthon se preocupaba sobre todo de la educación superior o, dicho de otra manera, de las universidades y de las escuelas secundarias. Ambos, Lutero y Melanchthon, asignaron la tarea de organizar el nuevo sistema educativo así como la de proteger a la nueva iglesia, a los gobernantes y a las autoridades locales, tarea que éstas últimas aceptaron de buen grado porque veían en ella un medio más de aumentar su poder con miras a la creación de un primer Estado absolutista (Rupp, 1994, pág. 36 f.). Debido a estas primeras disposiciones, el sistema escolar alemán siguió siendo, incluso en este siglo, una *res mixta*, una institución a medio camino entre eclesiástica y estatal, por lo que las variadas reglas por las que se regía la Iglesia en el siglo XVI y en los siguientes se aplicaron también a las escuelas. La organización propuesta por Melanchthon para las escuelas superiores despertó también el interés de muchos gobernantes locales y magistrados, que esperaban que la enseñanza superior bien planificada podría proporcionarles administradores competentes y predicadores con una sólida formación teológica. El latín siguió siendo la principal lengua de enseñanza en esas escuelas. Otra preocupación de Melanchthon fue concentrar los contenidos de la enseñanza en temas esenciales, reduciendo así la “diversidad” y dejando a un lado una buena cantidad de materia superflua.

Por último, hay que mencionar el principio de estructuración que introdujo en sus escuelas secundarias, en las que se dividía a los alumnos en tres grupos según su nivel de conocimientos, sistema que pretendía — y lograba — una mayor eficacia en la enseñanza. La escuela secundaria de tres niveles señalada en el artículo 18 de su obra *Instrucción de visitantes* (1518) se convirtió así en un modelo para las escuelas superiores de varias generaciones. No pocos gobernadores de ciudades y principados buscaban los consejos de Melanchthon para organizar sus escuelas superiores, y algunos intentaron incluso sacarle de Wittenberg para que trabajara a su servicio, pero no lo consiguieron (Stupperich 1960, pág. 51). Aunque no se ha demostrado si Melanchthon fue el autor de los estatutos de muchas escuelas de la época, hay claras huellas de su influencia en los estatutos de las escuelas de algunas ciudades como Nüremberg y Eisleben (Stempel, 1979). Su influencia fue igualmente duradera en el ámbito de la reforma de las universidades alemanas, donde también sus consejos fueron siempre muy bien acogidos. Como ejemplo de esto se pueden citar las universidades de Tubinga, Francfort del Oder, Leipzig y Heidelberg.

Un personaje representativo del siglo XVI

Puede decirse que cuando Melanchthon murió en Wittenberg el 19 de abril de 1560, sintiéndose perseguido, como diría al final de su vida, por la *rabies theologorum*, la furia de los teólogos, debido a las encarnizadas discusiones en el seno del protestantismo en torno a la correcta interpretación de la teología de Lutero, su vida había sido fructífera. La función histórica de la obra a la que dedicó su vida estaba asegurada en parte gracias a su habilidad para rodearse de amigos y discípulos que se encargarían de continuar dicha obra con el mismo espíritu una vez que él desapare-

ciera. El factor más importante para ello, aparte de sus actividades como profesor de la Universidad de Wittenberg y de su variada y abundante correspondencia con la mayoría de las personalidades más relevantes de su tiempo, fue sin duda la *schola domestica* que fundó en su casa, donde algunos alumnos escogidos, muchos de ellos extranjeros, vivían y estudiaban junto con los propios familiares de Melanchton. Desde Wittenberg, sus alumnos y discípulos, en general gracias a su mediación o en respuesta a peticiones que le hacían desde fuera, viajaban a todos los lugares de Alemania, y más allá de las fronteras del Sacro Imperio Romano, en calidad de predicadores, visitantes, rectores, administradores influyentes, profesores de universidad, etc., continuando su obra con su mismo espíritu y difundiendo la fama de su maestro y preceptor. Podemos hacer nuestro sin temor a exagerar el comentario de Robert Stupperich sobre el significado histórico de Melanchton (Stupperich, 1981, pág. 324): “Fue una de las personalidades más representativas del siglo XVI”.

Notas

1. Se puede encontrar una reseña de Erasmo desde una perspectiva educativa en: Pensadores de la educación — 1, *Perspectivas* (París, UNESCO), vol. XXIII, n.º. 85-86, 1993, págs. 351-71.

Obras de Philipp Melanchton

Philipp Melanchtonis quae supersunt omnia. Edidit Carolus Gottlieb Bretschneider 28 voluminibus. Halis, Saxonium, 1834-1860 [Obras de Felipe Melanchton que han superado la prueba del tiempo. Publicadas por Carolus Gottlieb Bretschneider en 28 volúmenes. Halle, Sajonia, 1834-60]. (Reimpresión en Nueva York y Frankfort de Meno, 1963.)

Philipp Melanchton: *Werke in Auswahl* [Obras escogidas]. Comp. de R. Stupperich. 9 vols. Gütersloh. 1951-75.

Philipp Melanchton: Loci communes rerum theologicarum seu hypotheses theologicae [Principios fundamentales de teología o hipótesis teológicas]. 1521. En latín y en alemán. Traducción con comentario de Horst Georg Pöhlmann. Gütersloh, Oficina de Iglesia Luterana de la Iglesia Unida Evangélico-Luterana de Alemania, 1993

Scheibe, H. [comp.]. *Melanchtons Briefwechsel* [Correspondencia de Melanchton]. Stuttgart, 1977.

Obras sobre Philipp Melanchton

Bornkamm, H. 1966. Philipp Melanchton. En: Bornkamm, H. [comp.]. *Das Jahrhundert der Reformation. Gestalten und Kräfte* [El siglo de la Reforma: figuras y fuerzas]. Göttingen.

Elliger, W. [comp.]. 1961. *Philipp Melanchton: Forschungsbeiträge zur vierhundertsten Wiederkehr seines Todestages dargeboten in Wittenberg 1960* [Philipp Melanchton: aportaciones de investigación con motivo del cuarto centenario de su muerte presentadas en Wittenberg en 1960]. Göttingen.

Hofmann, F. 1963. Philipp Melanchton und die zentralen Bildungsprobleme des Reformationsjahrhunderts [Philipp Melanchton y los principales problemas educati-

- vos del siglo de la Reforma] En: Sperl, A. *Philipp Melanchton. Humanist, Reformator, Praeceptor Germaniae* [Philipp Melanchton. Humanista, reformador, maestro de Alemania], págs. 83-109. Berlín.
- . [comp.]. 1986. *Pädagogik und Reformation. Von Luther bis Paracelsus. Zeitgenössische Schriften und Dokumente. Eingeleitet, ausgewählt und erläutert von Franz Hofmann* [La educación y la Reforma: de Lutero a Paracelso. Escritos y documentos contemporáneos. Presentado, seleccionado y comentado por Franz Hofmann]. Berlín.
- Reble, A. 1981. *Geschichte der Pädagogik* [Historia de la educación]. Francfort de Meno, Berlín, Viena.
- Rupp, H.R. 1994. *Religion-Bildung-Schule. Studien zur Geschichte und Theorie einer komplexen Beziehung* [Religión-educación-escuela. Estudios sobre historia y teoría de una compleja relación]. Weinheim. (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion.)
- Scheibe, H. 1993. Philipp Melanchton. En: *Gestalten der Kirchengeschichte. Band 6. Die Reformationszeit II* [Figuras de la historia de la Iglesia. Volumen 6.: la era de la Reforma II], págs. 75-101. Stuttgart, Berlín, Colonia.
- Schmidt, G.R. [comp.] 1989. *Philipp Melanchton. Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus* [Philipp Melanchton. Fe y educación. Textos sobre el humanismo cristiano]. Stuttgart.
- . 1989. Philippus Melanchton (1497-1560). En: Schroër, H.; Zillesen, D. [comps.]. *Klassiker der Religionspädagogik* [Grandes figuras de la educación religiosa], págs. 23-24. Francfort de Meno.
- Sperl, A. 1959. *Melanchton zwischen Humanismus und Reformation* [Melanchton entre el humanismo y la Reforma]. Munich.
- . 1963. *Philipp Melanchton. Humanist, Reformator, Praeceptor Germaniae* [Philipp Melanchton. Humanista, reformador, maestro de Alemania]. Berlín.
- Stempel, H.-A. 1979. *Melanchtons pädagogisches Wirken* [Obra educativa de Melanchton]. Bielefeld.
- Stupperich, R. 1960. *Melanchton*. Berlín.
- . 1981. Philipp Melanchton (1497-1560). En: Fries, H.; Kretschmar, G. [comps.]. *Klassiker der Theologie. I. Band* [Grandes figuras de la teología: volumen I], págs. 314-28. Munich.

Boletines de suscripción **PERSPECTIVAS**

Para suscribirse a la edición francesa, inglesa, árabe o española de *Perspectivas*, basta llenar el formulario que se encuentra a continuación y enviarlo por correo, acompañado de un cheque o giro postal en su moneda nacional, al agente de ventas de su país cuya dirección figura en la lista que se da al final del número.

También puede usted enviar el boletín de suscripción al Servicio de suscripciones, Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 Bruselas, (Bélgica), adjuntando la cantidad correspondiente bajo forma de bonos internacionales de libros UNESCO, de un envío postal internacional o de un cheque en una moneda convertible cualquiera.

Al agente de venta de mi país (o al Servicio suscripciones, Jean De Lannoy, Avenue du Roi, 202, 1060 Bruselas, Bélgica).

Deseo suscribirme a *Perspectivas* (4 números por año).

Precios suscripción anual:

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> Edición árabe | <input type="checkbox"/> Instituciones: 150 FF |
| <input type="radio"/> Edición española | <input type="checkbox"/> Instituciones con descuento (agentes, bibliotecas, NU, etc.): 112,50 FF |
| <input type="radio"/> Edición francesa | <input type="checkbox"/> Particulares: 112,50 FF |
| <input type="radio"/> Edición inglesa | <input type="checkbox"/> Instituciones de países en desarrollo: 90 FF |
| | <input type="checkbox"/> Particulares de países en desarrollo: 90 FF |

Adjunto la cantidad de _____ (gastos de envío incluidos).

(Para conocer la tarifa en moneda local, consulte usted al agente de venta de su país.)

Nombre _____

Dirección _____

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

Firma

Al agente de venta de mi país (o al Servicio suscripciones, Jean De Lannoy, Avenue du Roi, 202, 1060 Bruselas, Bélgica).

Deseo suscribirme a *Perspectivas* (4 números por año).

Precios suscripción anual:

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> Edición árabe | <input type="checkbox"/> Instituciones: 150 FF |
| <input type="radio"/> Edición española | <input type="checkbox"/> Instituciones con descuento (agentes, bibliotecas, NU, etc.): 112,50 FF |
| <input type="radio"/> Edición francesa | <input type="checkbox"/> Particulares: 112,50 FF |
| <input type="radio"/> Edición inglesa | <input type="checkbox"/> Instituciones de países en desarrollo: 90 FF |
| | <input type="checkbox"/> Particulares de países en desarrollo: 90 FF |

Adjunto la cantidad de _____ (gastos de envío incluidos).

(Para conocer la tarifa en moneda local, consulte usted al agente de venta de su país.)

Nombre _____

Dirección _____

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

Firma

Agentes de venta de las publicaciones de la UNESCO

ANGOLA: Distribuidora Livros e Publicações, Caixa postal 2848, Luanda.

ANTIGUA Y BARBUDA: National Commission of Antigua and Barbuda, c/o Ministry of Education, Church Street, St Johns, Antigua.

ARGENTINA: Librería "El Correo de la UNESCO", EDILYR S.R.L., Tucumán 1685, 1050 Buenos Aires, tel.: (541) 371 81 94, (541) 371 05 12, fax: (541) 956 19 85.

BARBADOS: University of the West Indies Bookshop, Cave Hill Campus, P.O. Box 64, Bridgetown, tel.: 424 54 76, fax: (809) 425 13 27.

BOLIVIA: Los Amigos del Libro, Mercado 1315, Casilla postal 4415, La Paz, y Avenida de las Heroínas E-3011, Casilla postal 450, Cochabamba, tel.: 285 17 79, fax: (5912) 285 25 86, (59142) 616 14 08.

BRAZIL: Fundação Getúlio Vargas, Editora, Diviso de Vendas, Praia de Botafogo 190 - 6º andar, 22.253-900 Rio de Janeiro (RJ), tel.: (55-21) 551 52 45, fax: (55-21) 551 78 01; Books International Livros Comércio Exterior Ltda, Rua Peixoto Gomide n° 996, Conj. 501, Jardim Paulista, 01409-900 São Paulo, SP, tel.: (55-11) 283 58 40, fax: (55-11) 287 13 31.

CABO VERDE: Instituto Caboverdiano do Livro, Caixa postal 158, Praia.

COLOMBIA: ICYT – Información Científica y Técnica, Ave. 15 n.º 104-30, Oficina 605, Apartado aéreo 47813, Bogotá, tel.: (571) 226 94 80, fax: (571) 226 92 93; Infoenlace Ltda., Carrera 6, n.º 51-21, Apartado 34270, Bogotá, D.C., tel.: (57-1) 285 27 98, fax: (57-1) 310 75 85

COSTA RICA: Distribuciones Dei Ltda., Apartado postal, 447-2070 Sabanilla, San José, tel.: (50-6) 25 37 13, fax (50-6) 253 15 41.

CHILE: Editorial Universitaria S.A., Departamento de Importaciones, María Luisa Santander 0447, Casilla postal 10220, Santiago, fax: (562) 209 94 55, 204 90 58.

CUBA: Librería Cultural UNESCO, Palacio del Segundo Cabo, Plaza de Armas, La Habana, tel.: (53 7) 33 34 38; fax: 33 31 44.

ECUADOR: Librería FLASCO - Sede

Ecuador, av. Patria y Ulpiano Páez (esquina), Quito, tel.: (593-2) 542 714/231 806, fax: (593-2) 566 139.

EL SALVADOR: Clásicos Roxsil, 4a. Av. Sur 2-3, Santa Tecla, tel.: (50-3) 28 12 12, 28 18 32, fax: (50-3) 228 12 12.

ESPAÑA: Mundi-Prensa Libros S.A., Castelló 37, 28001 Madrid, tel.: (91) 431 33 99, fax: (341) 575 39 98, Imail: Mundi-Prensa@Servicom. Es; Mundi-Prensa Barcelona, Consell de cent 391, 08009 Barcelona, tel.: (93) 488 34 92, fax: (343) 487 76 59; Ediciones Líber, Apartado 17, Magdalena 8, Ondárroa (Vizcaya), tel.: (34-4) 683 0694; Librería de la Generalitat de Catalunya, Palau Moja, Rambla de los Estudios 118, 08002 Barcelona, tel.: (93) 412 10 14, fax: (343) 412 18 54; Librería de la Generalitat de Catalunya, Gran Via de Jaume I, 38, 17001 Girona; Librería de la Generalitat de Catalunya, Rambla d'Arago, 43, 25003 Lerida, tel.: (34-73) 28 19 30, fax: (34-73) 26 10 55; Amigos de la UNESCO – País Vasco, Alda. Urquijo, 62, 2.º izd., 48011 Bilbao, tel.: (344) 427 51 59/69, fax: (344) 427 51 49.

ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA: UNIPUB, 4611-F Assembly Drive, Lanham, MD 20706-4391, tel. toll-free: 1-800-274-4888, fax: (301) 459-0056; United Nations Bookshop, New York, NY 10017, tel.: (212) 963 76 80, fax: (212) 963 49 70; UNESCO Office, Two United Nations Plaza, DC2-Room 920, New York, NY 10017, tel.: (212) 963 59 78, fax: (212) 963 80 14.

FILIPINAS: International Book Center (Philippines), Suite 1703, Cityland 10, Condominium Tower 1, Ayala Ave., corner H.V. Dela Costa Ext., Makati, Metro Manila, tel.: (632) 817 96 76, fax: (632) 817 17 41.

FRANCIA: Grandes librerías universitarias y Librairie de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, tel.: 01 45 68 22 22. *Pedidos por correspondencia:* Ediciones UNESCO, División de Promoción y Ventas, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, fax: 01 42 73 30 07, telex: 204461 París. *Para las revistas:* Servicio de Subscripciones, UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 París Cedex 15, tel.: 01 45 68 45 64/65/66,

fax: 01 42 73 30 07, telex: 204461 París.
Mapas científicos: CCGM, 77, rue Claude Bernard, 75005 París, tel.: (33) 0147 07 22 84, fax: (33) 0143 36 76 55.

GUINEA-BISSAU: Instituto Nacional do Livro e do Disco, Conselho Nacional da Cultura, Avenida Domingos Ramos n.º 10-A, B.P. 104, Bissau.

HONDURAS: Librería Navarro, 2a avenida n.º 201, Comayagüela, Tegucigalpa; **Librería Guaymurás**, Avenida Cervantes, Tegucigalpa, tel.: (504) 22 41 40, fax: (504) 38 45 78.

ITALIA: LICOSA (Librería Commissionaria Sansoni S.p.A.), via Duca di Calabria, 1/1, 50125 Firenze, tel.: (055) 64 54 15, fax: (055) 64 12 57; via Bartolini 29, 20155 Milano; **FAO Bookshop**, via delle Terme di Caracalla, 00100 Roma, tel.: 57 97 46 08, fax: 57 82 61 0; **ILO Bookshop**, Corso Unità d'Italia 125, 10127 Torino, tel.: (011) 69 361, fax: (011) 63 88 42.

MÉXICO: Correo de la UNESCO S.A., Guanajuato n.º 72, Colonia Roma, C.P. 06700, Deleg. Cuauhtémoc, México D.F., tel.: (525) 574 75 79, fax: (525) 264 09 19; **Librería Secur**, Av. Carlos Pellicer Cámara s/n, Zona CICOM, 86090 Villahermosa, Tabasco, tel.: (5293) 12 39 66, fax: (5293) 12 74 80/13 47 65.

MOZAMBIQUE: Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD), Avenida 24 de Julho, n.º 1927, r/c, y n.º 1921, 1.º andar, Maputo.

NICARAGUA: Casa del Libro, Librería Universitaria – UCA, Apartado 69, Managua, tel./fax: (505-2) 78 53 75.

PERÚ: Oficina de la UNESCO, Avenida Javier Prado Este 2465, Lima 41, tel.: (511) 476 98 71, fax: (511) 476 98 72.

PORTUGAL: Livraria Portugal, rua do Carmo 70-74, 1200 Lisboa, tel.: (351) 347 49 82/5, fax: (351) 347 02 64 (*dirección postal*: Apartado 2681, 1117 Lisboa Codex).

SUIZA: ADECO, Case postale 465, CH-1211 Genève 19, tel.: (22) 943 26 73, fax: (22) 943 36 05; **Europa Verlag**, Rämistrasse 5, CH-8024 Zürich, tel.: (1) 261 16 29; **United Nations Bookshop (venta directa al público solamente)**, Palais des Nations, CH-1211 Genève 10, tel.: (22) 740 09 21, fax: (22) 917 00 27. *Revistas*: Naville S.A., 7, rue Lévrier, CH-1201 Genève.

TRINIDAD Y TOBAGO: Trinidad and Tobago National Commission for UNESCO, Ministry of Education, 8 Elizabeth Street, St Clair, Port of Spain, tel./fax: (1809) 622 09 39.

URUGUAY: Ediciones Trecho S.A., Avenida Italia 2937, Montevideo, y Maldonado 1090, Montevideo, tel.: (598-2) 98 38 08, fax: (598-2) 90 59 83. *Libros y mapas científicos solamente*: **Librería Técnica Uruguaya**, Colonia n.º 1543, piso 7, oficina 702, Casilla de Correos 1518, Montevideo.

VENEZUELA: Oficina de la UNESCO en Caracas, Av. Los Chorro Cruzes c/ Acueducto, Edificio Asovincar, Altos de Sebucán, Caracas, tel.: (582) 286 21 56, fax: (582) 286 03 26; **Librería del Este**, Av. Francisco de Miranda 52, Edificio Galipán, Apartado 60337, Caracas 1060-A; **Editorial Ateneo de Caracas**, Apartado 662, Caracas 10010; **Fundación Kuai-Mare del Libro Venezolano**, Calle Hípica con Avenida La Guairita, Edificio Kuai-Mare, Las Mercedes, Caracas, tel.: (582) 92 05 46, 91 94 01, fax: (582) 92 65 34.

La lista completa de agentes de venta de las publicaciones de la UNESCO se puede solicitar a: Ediciones UNESCO, División de Promoción y Ventas, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia.

Bonos de la UNESCO

Los bonos de la UNESCO se pueden utilizar para adquirir todas las publicaciones de carácter educativo, científico o cultural. Para mayor información sobre este sistema dirigirse a: Programas de Bonos de la UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia.