Políticas educativas y sector docente (2001)

Categoría: Conferencias, seminarios, clases
Visto: 1741

Tedesco, J. C. (2001). Políticas educativas y sector docente [conferencia]. Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.

Conferencia presentada en la Universidad de San Andrés de Argentina, el 23 de Junio 2001.

Buenos días. Quisiera empezar aclarando las relaciones entre el trabajo de investigación y el proceso de toma de decisiones. Usualmente, los técnicos y los investigadores tratamos que las decisiones políticas tengan mayor racionalidad científica y técnica. Suponemos que si se introduce más conocimiento en las decisiones políticas, las decisiones van a ser más exitosas, es decir, tendrán mayor capacidad de resolver los problemas. Si bien esto es cierto, en la última década, con la expansión de los conocimientos en todas las áreas de la vida social, empezamos a darnos cuenta de que más conocimientos no necesariamente generan más seguridad, más certeza, sino que generan más incertidumbre. Ya sabemos que lo que hoy estamos diciendo acerca de un tema, probablemente dentro de unos años va a ser obsoleto. Al contrario de las decisiones basadas en las tradiciones y las religiones –donde los saberes son muy estables–, cuando las decisiones se basan en el conocimiento tienen un componente de incertidumbre, una posibilidad de cambio o modificación, que es mucho más fuerte que cuando se basan en paradigmas más rígidos.

En este sentido, yo quisiera presentarles una visión de un tema central para las políticas educativas: el sector docente, pero desde el punto de vista de la toma de decisiones. Desde ahí, identificaré un paradigma teórico, las hipótesis, los hallazgos, las informaciones y los problemas no resueltos que se derivan de este tema y de su investigación educacional. Manejaré dos grandes fuentes de información: una, la más general, tiene que ver con una actividad de la que participé directamente –antes de estar en el IIPE Buenos Aires– y que tuvo lugar en el marco de un ciclo de conferencias internacionales en las que participaron ministros de educación. La última de estas conferencias estuvo dedicada al tema docente y su preparación me permitió tener acceso a mucha información sobre el tema. Fue un espacio privilegiado para tener una visión global de lo que se está discutiendo alrededor del tema. La segunda fuente es mucho más reciente y local y se trata de una encuesta sobre docentes que permite tener nueva información empírica.

Daría la impresión de que hay una serie de marcos teóricos, de paradigmas, de concepciones generales, que desde el punto de vista de

Phoca PDF

la toma de decisiones han agotado su capacidad para inspirar políticas para los docentes. El primer discurso sobre los docentes que agotó sus posibilidades, es el más tradicional de todos: es aquel que sostiene, desde el punto de vista teórico o retórico, la centralidad de los docentes en los procesos educativos y no hace nada en la práctica. Es un discurso tradicionalmente utilizado a nivel político, que tuvo vigencia durante muchos años y que se basó de alguna manera en la idea de que era suficiente el reconocimiento simbólico de la importancia de los docentes, sin necesidad de hacer nada en relación con los recursos para materializar esa importancia. Esta contradicción se agudizó durante los años ochenta, donde el reconocimiento retórico coexistió con las políticas de ajuste que deterioraban el salario docente. Como el 90-95% del presupuesto educativo del país está destinado a salarios, el ajuste siempre se hace sobre esa variable. Así, durante todos esos años, el reconocimiento simbólico coincidió no sólo con no hacer nada, sino también con hacer en sentido negativo.

El segundo discurso que agotó sus posibilidades es más reciente y está basado en la dicotomía "víctima-culpable". Como las condiciones materiales de vida de los docentes son malas, como consecuencia de los ajustes al salario docente y el deterioro de las condiciones de trabajo, surgió, especialmente del lado de los sindicatos docentes, la visión del docente como una víctima más del mal funcionamiento del sistema educativo. Hay muchas evidencias empíricas que pueden confirmar esto. Más recientemente, sin embargo, apareció el discurso alternativo, que señala al docente no como víctima sino como culpable, fundamentalmente basado en los resultados de las mediciones de logros de aprendizajes de los alumnos, que comenzaron a instalarse en la gestión de los sistemas educativos. No vamos a entrar aquí en el análisis acerca de cómo se explican los resultados de aprendizaje de los alumnos, de cuánto le corresponde al docente, cuánto a la escuela o a la familia. Lo cierto es que esta lógica de "víctima-culpable" no permite salir del encierro en el cual los actores terminan entrampados. Quisiera avanzar rápidamente en esta breve introducción diciendo que una manera de superar esta lógica víctima-culpable, vino por los discursos de algunos organismos internacionales de financiamiento, para los cuales el problema de la calidad de la educación pasa por muchos factores, pero no por los maestros y profesores. De acuerdo a estos planteos, sería más útil mejorar cualquiera de los insumos del proceso de aprendizaje (los materiales, los textos, las guías de aprendizaje, los contenidos, la gestión, el financiamiento, etc.) pero no el docente. Los resultados de muchas investigaciones en esta línea indican que las características del docente no influyen, no están asociadas a los resultados del aprendizaje. En el caso de Latinoamérica, por ejemplo, un estudio efectuado en Brasil, donde existe un porcentaje relativamente significativo de maestros de escuela, que apenas tienen la escolaridad

Phoca PDF

primaria terminada, y trabajan fundamentalmente en zonas rurales, mostró que los resultados de aprendizaje de los alumnos no son significativamente diferentes de los alumnos donde los maestros tienen una formación más avanzada. Las explicaciones a estas escasas diferencias son obvias. En zonas rurales y en zonas marginales urbanas, el maestro que tiene un título académico no va, va poco, o trata de irse lo más rápido posible. Los maestros empíricos, los que no tienen títulos académicos, en cambio, viven ahí, tienen un nivel de responsabilidad por los resultados mucho más fuerte que los otros, porque conocen a los alumnos y viven en la comunidad.

Todos estos enfoques agotaron sus posibilidades a partir del momento en que comenzamos a considerar que la educación no es sólo un proceso de transmisión de información y que uno de los grandes desafíos del siglo XXI es aprender a aprender, aprender a vivir juntos, aprender a ser capaz de aprender a lo largo de toda la vida. Frente a estos desafíos el maestro se torna irremplazable. La formación en valores y la formación para el aprendizaje continuo involucran un tipo de competencias cuya transmisión necesita de un docente mucho más profesional. Una evidencia de esto es que las reformas educativas de los últimos diez años han modificado casi todo y, sin embargo, los resultados del aprendizaje cambiaron muy poco. Las mejoras en los resultados del aprendizaje están muy lejos de los esfuerzos que se realizaron en el campo educativo. Las explicaciones para este fenómeno están vinculadas al hecho de que no se modificó al actor clave del proceso de enseñanza aprendizaje, que es el docente. En tanto no toquemos ese punto, va a ser muy difícil seguir avanzando en el proceso de mejora de los aprendizajes.

Por eso es que, a partir de este diagnóstico, la idea es volver a poner al docente en el lugar prioritario de los procesos de transformación, y concebir las políticas para este sector de una manera integral. No se trata de un problema que puede ser enfrentado por políticas parciales. Esto es una obviedad, pero a veces las obviedades son obviedades desde el punto de vista teórico, pero no lo son tanto desde el punto de vista de las políticas. *Sabemos que si se modifica el salario docente y se deja intacto todo lo demás, no va a cambiar nada.* T*ambién sabemos que si se modifica la carrera docente y se deja intacto todo lo otro, generalmente esos cambios parciales son absorbidos por la estructura. Las estrategias, para enfrentar este problema, deben asumir un carácter sistémico.*

Para identificar los diferentes componentes de este enfoque sistémico, una perspectiva útil desde el punto de vista analítico –no desde el punto de vista de la secuencia de acción–, consiste en explicar cómo se construye un docente a partir de las diferentes etapas involucradas en el proceso. Esto supone ir analizando ese proceso de construcción e

Phoca PDF

identificando los problemas que pueden encontrarse, tanto desde el punto de vista de la investigación como desde la decisión política.

En ese proceso de construcción del docente, el primer momento importante es el momento de elegir la carrera docente. Los datos disponibles de diferentes regiones del mundo indican que, en las últimas dos décadas, la docencia se está reclutando entre los estudiantes que terminan la escuela secundaria con peor rendimiento escolar. Asimismo, tienen un origen social bajo y el género es preponderantemente femenino. Este fenómeno tiene muchas explicaciones: los bajos salarios, la aparición de otras opciones de carrera para las mujeres de clase media o media-alta, etc. Más allá de mejorar el prestigio de la carrera a través de cambios en las condiciones de trabajo, se han comenzado a diseñar programas que tienden a atraer a la docencia a jóvenes talentosos. En la provincia de Buenos Aires, por ejemplo, se ha implementado un programa de becas a los mejores promedios de estudios secundarios, que quieran comenzar la carrera docente. Ese tipo de programas está inspirado en el estado de las investigaciones que muestran claramente que hay que hacer algo respecto del ingreso a la carrera. La beca puede no ser lo único, pero es un instrumento posible. En algunos países de América Latina ya se empiezan a notar cambios. Por ejemplo en Chile, en los últimos años, están ingresando a la carrera de magisterio estudiantes con mejores puntajes en la prueba de aptitud académica. En Argentina, no tenemos ese tipo de información.

La segunda etapa en el proceso de construcción de un docente es la formación inicial. En este punto, la tendencia universal ha sido llevar la formación del magisterio al nivel universitario. El supuesto era que si sacábamos la formación del maestro de la escuela secundaria y lo llevábamos al nivel universitario, se produciría un aumento en la calidad. Los estudios al respecto indican que no necesariamente un mayor nivel de formación del docente está asociado a una mejor calidad. En algunos casos, la formación de los maestros en el ámbito de las universidades aumentó significativamente la disociación entre las características de la formación inicial y la formación requerida para una buena práctica docente. La formación que exigen los procesos de reforma educativa no suelen ser demandas que modifiquen las modalidades de formación vigentes en las Universidades. Así, por ejemplo, en la Argentina no encontramos un lugar donde la formación inicial de los maestros prepare para enseñar en escuelas públicas de zonas multiculturales, zonas donde el alumno habla una lengua que no es el castellano. Tampoco tenemos una didáctica para trabajar en zonas marginales, de pobreza extrema o indigencia. En síntesis, existe una enorme disociación entre la formación inicial y los requisitos para el desempeño. Esto no es patrimonio de Argentina. Es un problema universal.

Phoca PDF

Un fenómeno similar se produjo con respecto a la enseñanza de las didácticas. Actualmente, se suele enseñar en una sola materia, matemáticas y didáctica de las matemáticas, lengua y didáctica de la lengua. Pero no necesariamente un profesor de literatura sabe cómo se enseña a leer y a escribir al igual que un profesor de matemáticas sabe como enseñar a sumar, restar, multiplicar y dividir. Nosotros hicimos una investigación muy interesante en Colombia, porque encontrábamos que los resultados de aprendizaje de los chicos en los primeros grados de la escuela primaria estaban asociados con las edades de los maestros pero –contraintuitivamente–, los mejores resultados estaban en los grupos de alumnos conducidos por maestros más viejos. Cuando fuimos a observar lo que pasaba en estas escuelas, comprobamos que las maestras de mayor edad habían aprendido en la Escuela Normal un método determinado. Ellas sabían un método y lo aplicaban. Por supuesto, obtenían resultados que se distribuían en forma estadísticamente normal: algunos chicos aprendían bastante bien, otros aprendían bien y otros no aprendían nada. Los maestros más jóvenes, en cambio, no sabían ningún método y aplicaban el mismo método que la maestra más antigua, quien les decía cómo se hacía. Además, observamos que los más jóvenes cambiaban de métodos todo el tiempo, con lo cual no había ninguna regularidad en la aplicación de la metodología. Esta disociación entre formación y demandas del ejercicio de la profesión se aprecia también a nivel institucional. Las instituciones que deciden los cambios en las escuelas tiene poca vinculación con las instituciones que regulan la formación de maestros. Esta fuerte separación da lugar a que mucha gente piense que la docencia es una de las profesiones donde la disociación entre formación y desempeño es más pronunciada. No hay otras profesiones que se formen de una manera tan disociada. Ningún médico, o ningún abogado se forma de una manera que va a tener tan poco que ver con lo que luego va a hacer. Muchos países están trabajando actualmente para superar este fenómeno a través de dos líneas distintas de políticas. En algunos casos muy extremos, por ejemplo en Inglaterra, se está llevando la formación de los maestros a las propias escuelas.

Desde otra propuesta, en cambio, se trata de incidir sobre los primeros años de desempeño escolar del docente, porque se considera que la vinculación entre la teoría y la práctica se realiza a través del ejercicio efectivo de la profesión. La idea es transformar los primeros años de desempeño profesional en parte de la formación, de modo que el título final se otorgue cuando se termine el período de prueba. Esto tiene una doble importancia: por un lado busca resolver el problema de la disociación entre formación y práctica, extendiendo el período de desempeño monitoreado y supervisado que forma parte del proceso de aprendizaje. El otro problema es el que tiene que ver con el ingreso al mercado de trabajo. Las investigaciones muestran que los puestos de entrada al mercado docente son los puestos de los primeros

Phoca PDF

grados de las escuelas primarias de las zonas rurales o marginales. Esta modalidad de funcionamiento produce un efecto perverso: poner en los lugares donde es más difícil enseñar, a los maestros recién iniciados, que tratan de salir de ahí lo más rápido posible. En esas escuelas, en esos lugares, hay una altísima rotación del personal que impide a esas instituciones ofrecer un servicio educativo adecuado. La idea, entonces, es que la política de incorporar los primeros años del desempeño docente a la formación, vaya acompañada por otra serie de medidas que impidan que los puestos más difíciles sean puestos de entrada. Es importante tomar medidas para que los puestos de trabajo más difíciles sean atractivos. Asimismo, y como ya señalé, al transformar estos primeros años en parte del proceso de formación, se procura que en el inicio de la carrera del nuevo docente, esté acompañado por educadores más experimentados.

El momento siguiente en este proceso es la etapa del desempeño, donde hay varios fenómenos que pueden ser analizados. El primero y el más importante es que el desempeño del docente está vinculado a la estructura organizativa de la escuela. En los modelos tradicionales de organización del trabajo educativo, la unidad es la clase y no la institución. La unidad de trabajo para el maestro no es la escuela sino el aula. Que la unidad sea el aula y no la escuela provoca una serie de consecuencias importantes dentro de la cultura profesional. La más importante es que el desempeño docente es muy individual y no de equipo.

Este individualismo que caracteriza al trabajo docente explica que la autonomía también se la perciba como individual y que todas las demandas a la educación sean demandas al docente y toda la responsabilidad, tanto por el éxito como por el fracaso escolar, sea atribuida al docente como individuo y no al sistema, o a la institución. En los últimos años, al menos conceptualmente, las reformas educativas han tratado de modificar esta cultura y se ha impulsado la autonomía institucional para darle a la escuela el protagonismo que le corresponde en el ámbito educativo. Por eso se habla mucho del proyecto por establecimiento. Desde esta perspectiva, la idea es pasar de un profesionalismo docente individual a un profesionalismo colectivo, lo cual abre una cantidad de problemas y perspectivas nuevas que es preciso analizar.

Esta nueva forma de pensar la profesionalización en educación abre –tanto a la investigación como a la política educativa– una cantidad de interrogantes bastante fuertes y pesados. Si uno habla de profesionalismo colectivo, está hablando de equipo y todos sabemos que no hay una sola clase de equipo. No es lo mismo una escuela primaria que tenga ocho o diez docentes que una escuela con cincuenta profesores. Un equipo de tenis no es lo mismo que un equipo de fútbol.

Phoca PDF

Esto tiene consecuencias administrativas importantes. Por ejemplo, el salario. Si el trabajo es en equipo, si el desempeño es del equipo y de la institución, ¿quiere decir que una parte del salario tiene que ser del equipo? Hasta ahora la determinación del salario del docente se hace en base a características individuales. Si asumimos el profesionalismo colectivo, habrá que analizar cómo influye esto en las pautas para determinar los salarios. Son preguntas que quedan abiertas y que deben ser debatidas e investigadas. Lo mismo sucede con el acceso a los puestos de trabajo: cabría considerar si el acceso va a ser sólo por características individuales o se incluirá además la adhesión a un proyecto. Si esto último fuera así, las pautas de reclutamiento no podrían seguir siendo pautas burocráticas estandarizadas. El director de la escuela tendría que tener cierta capacidad de reclutar a sus docentes. Estas características –que al nivel del sistema privado de educación ya funcionan– no funcionan en el sistema público, y no es fácil implementarlas, no es una cuestión de voluntad.

Otro de los problemas en esta etapa es el que se refiere a la actualización o capacitación que se realiza luego de la formación inicial. La discusión sobre la autonomía individual o institucional y sobre el profesionalismo colectivo, también tiene consecuencias directas sobre todas las políticas de capacitación y formación en servicio, las cuales tradicionalmente han sido políticas de capacitación individual y desarrolladas fuera del establecimiento donde trabaja. Si reconocemos que tiene que haber un trabajo en equipo, la formación en el establecimiento debería ocupar una parte importante de la capacitación en servicio. Como ven, también aquí hay una gama de cuestiones nuevas deben ser consideradas.

Por último, otro aspecto a analizar en esta etapa es el de la carrera docente. Salvo en la docencia universitaria, donde se puede decir que hay diversos escalones que uno va subiendo, en el resto de las instituciones educativas la carrera docente no existe. Por ejemplo, si uno es un buen maestro, asciende y deja de ser maestro para pasar a ser director. Con lo cual a veces perdemos un buen docente y ganamos un mal director, ya que las competencias para el ejercicio de los dos cargos son muy diferentes.

En este sentido, varias investigaciones muestran que una gran mayoría de los maestros y profesores quiere seguir trabajando como docente, no quiere dejar el ejercicio de la profesión, pero quieren ascender y progresar en su carrera. Si todos quieren ser directores de escuela, estamos generando en la propia estructura organizativa y administrativa de la carrera docente un nivel muy alto de frustración permanente. No hay manera de satisfacer las demandas de ascenso de todos si pensamos en una estructura piramidal. Esta contradicción

Phoca PDF

entre demandas lógicas y razonables, y escasez de puestos de conducción genera fuertes presiones y tensiones.

Para enfrentar este problema se presentan diferentes propuestas que se basan, fundamentalmente, en la idea de crear escalones que permitan ascender sin abandonar el ejercicio de la docencia en la sala de clase, en una estructura donde el escalón más alto pueda ser el del tutor del docente nuevo. Esto se articula con la idea anterior de considerar los primeros años del desempeño docente como parte de la formación. Es decir que el último escalón de la carrera docente consista en la transferencia de la experiencia y los conocimientos al docente recién iniciado.

Hay un último punto que se puede mencionar, que tiene que ver con algunos fenómenos de carácter cultural. Hasta ahora estuvimos hablando del docente, del ejercicio de su profesión y de la cultura del docente vinculadas a dicho ejercicio. Sin embargo, también es importante observar algunos problemas más generales que se refieren a la relación entre adultos y jóvenes. La escuela, la educación, el docente, siempre han sido uno de los principales instrumentos de transmisión cultural, un mecanismo a través del cual los adultos transmiten a las nuevas generaciones una parte importante del patrimonio cultural. La familia transmite los valores más particulares, pero los valores universales, se transmiten a través de la escuela y el docente. Las profundas transformaciones culturales que está sufriendo la sociedad en los últimos años –la aparición de nuevas tecnologías y el cambio en la organización del trabajo, entre otras– están produciendo un verdadero cambio en la relación entre adultos y jóvenes. Margaret Mead, en una serie de conferencias que dictó en los años setenta acerca de los modelos de transmisión cultural, decía que se podían distinguir tres grandes modelos: el *posfigurativo* –que es el más tradicional de todos– en el cual los adultos transmiten a los más jóvenes la cultura que ya está establecida; el *cofigurativo*, que se observa cuando se producen revoluciones o inmigraciones demasiado grandes en las cuales niños y adultos están en igualdad de condiciones y aprenden juntos como incorporarse en un nuevo modelo cultural; y el tercer modelo, denominado *prefigurativo,* en el cual los jóvenes son los que saben, son los que tienen la nueva cultura y, por lo tanto, son los que de alguna manera están enseñándoles a los adultos. Ella usaba esta última imagen para describir lo que estaba pasando en la sociedad contemporánea. En los años setenta ya se percibía este fenómeno y ella era muy optimista, porque en esa época los jóvenes aparecían como portadores de valores que, según la autora, prefiguraban una cultura mucho más democrática, más solidaria, conforme a un mundo mucho más justo. Los treinta años que han pasado desde entonces nos han vuelto más escépticos. Las nuevas tecnologías y los cambios políticos y económicos han generado una cultura donde desde el punto de vista de

Phoca PDF

la dimensión del tiempo, todo se concentra en el presente. Los cambios son tan profundos que todo es fundacional. No hay pasado. Parecería que el pasado no tiene nada que enseñarnos. Pero tampoco hay perspectivas de largo plazo. El futuro está lleno de incertidumbre, de inseguridad. En este contexto, todo se juega en el presente.

Estos fenómenos afectan muy profundamente a la educación y al docente. Una parte del "malestar docente" que afecta la vida profesional de los educadores tiene que ver con este tema. Este malestar va más allá de las condiciones materiales de vida y de las condiciones de trabajo, puesto que aparece también en la sociedades desarrolladas.

Este "malestar" general de la docencia tiene que ver con el problema de la transmisión inter-generacional. Educar implica ocupar un lugar de cierta legitimidad, un lugar de autoridad. Como docente, mi rol es legítimo en cuanto tengo algo que transmitir. La autoridad del docente, sin embargo, está deslegitimada tanto por la evolución del conocimiento como por el deterioro de sus condiciones de vida. En el caso argentino, la encuesta que realizamos incluyó una pregunta acerca de cómo están ahora con respecto a sus padres y como se ven en cinco años. Un porcentaje importante, el veinticinco por ciento, que varía según las zonas, dicen que están peor que sus padres y que dentro de cinco años van a estar aún peor. Estos docentes no esperan ningún cambio, y son quienes más critican a la situación social, las reformas a la educación. Estos datos sugieren o refuerzan la idea de las políticas integrales, para los docentes, las cuales incorporan, además de la formación, las condiciones materiales, la carrera, y el salario, las variables culturales, porque allí se encuentra la raíz de buena parte del malestar docente. Pero enfoque sistémico no quiere decir que haya que hacer todo al mismo tiempo. Sistémico significa hacerse cargo del conjunto, pero uno puede empezar por algunas de estas variables y hacerse cargo del impacto que tiene sobre las otras. Sistémico implica definir una secuencia desde el punto de vista de las estrategias de acción. Y no hay secuencias de validez universal. No es posible empezar por la misma variable en todos lados. En algún lugar habrá que empezar por los salarios, pero si uno empieza por los salarios y se queda sólo en los salarios, no podrá resolver el problema.

Bueno, confío que esta presentación sirva para estimular la discusión. Les doy la palabra a ustedes....

A ver qué opina usted sobre tres puntos que tienen incidencia sobre la realidad. Uno tiene que ver con la parte salarial docente y en especial sobre la dedicación exclusiva. El segundo se refiere al tema

Phoca PDF

de la formación y capacitación docente, en la que yo considero que hay un alto grado de dicotomía entre la teoría y la práctica. El tercero es el control de gestión. Los cargos de conducción han perdido atractivo. Usted dice que el docente quiere ascender, pero yo no creo que sea tan así. En este momento, tanto desde el punto de vista salarial como desde el punto de vista de la responsabilidad, gana más un docente que trabaja en varios lugares que un director.

Sobre el tema salarial, existe gran discusión sobre cuál puede ser la política más adecuada. Desde el punto de vista sindical, deberían existir aumentos iguales para todos. Desde el punto de vista de los administradores, se piensa que el salario es importante para incentivar y premiar el trabajo de los más capaces. Debería haber algunas diferencias entre a quién se premia y a quién no. En este sentido, mi opinión personal es que si yo quiero dar la señal de que los mejores maestros vayan a trabajar a lugares más difíciles, un criterio sería aumentar los salarios en los puestos ubicados en esos lugares.

Quería hacer una acotación por una realidad que se está dando por primera vez: la renuncia de docentes en zonas marginales. No tenemos a quien mandar, precisamente por las amenazas.

Efectivamente, las condiciones de trabajo son muy duras. De acuerdo a los estatutos, se paga más por zonas desfavorables pero algunos datos están indicando que están cobrando un incremento por zonas desfavorables un ochenta por ciento de los docentes, con lo cual parecería que todos están trabajando en zonas desfavorables. Pero la verdad es que introducir diferencias de salarios por origen social de los alumnos, por resultados de aprendizaje, por innovación en los métodos, etc. es muy difícil. Necesitamos instrumentos de medición que nos permitan identificar cuánto de esos resultados de aprendizaje corresponden al maestro y cuánto a las condiciones de vida. La política salarial tiene que ser clara y no puede estar sujeta a instrumentos poco precisos. Con respecto a la dedicación exclusiva, es un tema importante en la educación secundaria. Sería importante pagar horas de trabajo dentro de la institución (el trabajo dentro de la institución no significa solo afuera del aula). Pero insisto en la importancia de tener una buena gestión de estos cambios, porque el título de lo que uno quiere hacer, puede ser atractivo, pero después hay que traducirlo en la práctica. La cuestión de la capacitación es un tema interesante. La disociación entre formación y desempeño, vuelve a aparecer en la capacitación. Muchas veces la capacitación no tiene nada que ver con lo que está sucediendo en las escuelas. Y esto está provocando un fenómeno muy preocupante: maestros con conocimientos empíricos, sin una base de teoría para sistematizar ese conocimiento empírico, transformarlo en algo que enriquezca su

Phoca PDF

práctica, y por otro lado, teorías que no tienen ninguna base empírica. Esto es grave. Una manera de enfrentar esta separación sería trabajar con programas de capacitación, en los cuales las escuelas exitosas sean centros de capacitación.

Dentro de un mismo contexto, una experiencia exitosa en un contexto: ¿puede ser que fracase en otro?

No se trata de imitar. Si vemos cómo lo está haciendo el otro, salimos del lugar donde nada es posible. El objetivo debe ser desarrollar la capacidad de innovar.

16 JCT-Conferencias

Material inédito

Título del archivo Word: "Conferencia Tedesco San Andrés Docentes"

Fecha del archivo: 29 de enero de 2009.

Phoca PDF