Calidad de la educación y políticas educativas (prueba de galera) (c. 2009)

Categoría: Libros
Visto: 5117

Tedesco, J. C. (c. 2009). Calidad de la educación y políticas educativas (prueba de galera). Portal Juan Carlos Tedesco, Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires, Argentina.

Colección Formación e Innovación Educativa na Universidade

Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa

Universidade de Vigo

Edita: Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa. Universidade de Vigo.

Revisión:

Tradución:

Portada: Área de Imaxe da Universidade de Vigo

Imprime: Tórculo Artes Gráficas, S.A.

ISBN: 978-84-8158-

ISBN Colección: 978-84-8158-362-5

D.L.

Índice

1. Calidad de la educación y políticas educativas .....

1.1. Introducción .....

1.2. Porqué hoy es tan importante la dimensión internacional?

1.3. Aprender a vivir juntos .....

1.4. Aprender a aprender .....

Phoca PDF

1.5. Final: la nueva agenda educativa .....

1.6. La dimensión pedagógica .....

2. Las NTIC y el futuro de la educación .....

2.1. Introducción .....

2.2. La dimensión técnico-política .....

2.3. Las TICs y la desigualdad educativa .....

2.4. Conclusión .....

3. Políticas educativas y toma de decisiones: tensiones y oportunidades

3.1. Introducción .....

3.2. Necesidad del cambio educativo .....

3.3. Como se definen las prioridades? .....

3.4. Las reformas pedagógicas .....

3.5. Un nuevo actor: la cooperación internacional .....

3.6. El valor de la comunicación .....

3.7. La variable temporal: largo plazo y corto plazo .....

Phoca PDF

3.8. El fortalecimiento institucional .....

4. Profesionalización docente .....

4.1. Introducción .....

4.2. El agotamiento de los discursos tradicionales sobre los docentes

4.3. La masificación y la diversificación de la profesión docente

4.4. La elección de la profesión docente .....

4.5. La formación inicial .....

4.6. El desempeño profesional .....

4.7. El problema de las nuevas tecnologías de la información

4.8. El carácter integral de las políticas futuras .....

1. Calidad de la educación y políticas educativas

1.1. Introducción

Quisiera comenzar esta exposición con algunas consideraciones preliminares que me parecen importantes para comprender el tema de la calidad educativa. La primera consideración se refiere al estado de insatisfacción con la oferta educativa disponible que se advierte en casi todo el mundo. Para decirlo en pocas palabras, parece como si nadie estuviera conforme con su sistema educativo y todos buscaran cambiarlo más o menos profundamente. Esta insatisfacción tiene relación directa con los cambios profundos que se han producido en todas las dimensiones de la sociedad. Los desafíos educativos actuales son distintos a los del pasado y tanto el papel como el lugar de la

Phoca PDF

educación se han modificado. Es necesario tener este punto de partida para comprender la naturaleza de los fenómenos que estamos viviendo, tanto los de insatisfacción como los que pueden estar indicando nuevas tendencias y alternativas válidas para enfrentar exitosamente esos nuevos desafíos.

La segunda consideración se refiere al impacto de este cambio de contexto en el saber pedagógico. Hace poco tiempo se publicó en Francia un libro que reproduce el diálogo que mantuvieron George Steiner y una profesora de filosofía de un colegio secundario francés[1]. En un momento del diálogo, la profesora menciona sus dificultades para manejar técnicas pedagógicas que permitan obtener buenos resultados con jóvenes de barrios pobres de París a pesar de que jamás había podido tener acceso a tantos libros de pedagogía, cursos de formación y materiales didácticos como en los últimos años. Frente a esta declaración de impotencia pedagógica, Steiner recuerda la famosa frase de Goethe "El que sabe hacer, hace. El que no sabe hacer, enseña" y luego Steiner agrega, como contribución propia a esta visión denigratoria de la tarea educativa: "El que no sabe enseñar escribe manuales de pedagogía". ¿Qué ha pasado para que un intelectual de la talla de George Steiner tenga tal opinión de la pedagogía y de los pedagogos?.

Más allá de explicaciones acerca de las causas de este fenómeno, el hecho es que la educación debe enfrentar nuevos y complejos desafíos en el marco de un contexto de significativa debilidad de nuestros paradigmas teóricos, técnicos y científicos. Pocas prácticas profesionales se deben desenvolver en el marco de teorías que tienen sobre los mismos fenómenos, explicaciones y aplicaciones tan contrapuestas como las que existen en educación. Esta debilidad está produciendo un profundo cisma en nuestro trabajo profesional. A través de muchos testimonios podemos constatar que numerosos profesores identifican la teoría pedagógica con principios abstractos sin ninguna vigencia ni aplicación en las condiciones reales en las cuales ellos desarrollan su actividad. En el mejor de los casos, esos profesores pueden crear prácticas empíricas eficaces, pero sin un apoyo teórico que justifique esa eficacia y permita transferir los resultados. Por el otro lado, en cambio, las universidades y centros de investigación pedagógica avanzan en el desarrollo de teorías descontextualizadas, que al no ser aplicadas en la realidad se empobrecen en su propio desarrollo teórico.

La tercer consideración introductoria que desearía presentarles es una consecuencia de los dos anteriores: hemos tomado conciencia acerca de la *enorme complejidad y dificultad que existe para modificar los patrones de funcionamiento de los sistemas educativos*. Si hiciéramos un balance de las reformas educativas de la década de los años '90

Phoca PDF

veríamos que si bien permitieron aumentar la cobertura e introducir nuevas modalidades e instrumentos de gestión (descentralización, medición de resultados, mayor autonomía a las escuelas, etc.), no han logrado modificar significativamente los resultados de aprendizaje de los alumnos. Los casos de Chile y Francia, para tomar ejemplos de contextos socio-económicos muy diferentes, son ilustrativos de esta situación. En Chile, todos los indicadores relativos a los insumos del aprendizaje mejoraron, pero esa mejoría no tuvo el impacto esperado en los logros de aprendizaje de los alumnos[2]. Lo mismo sucede en Francia, donde en la última década aumentó la inversión, disminuyeron los alumnos y, sin embargo, los resultados no mejoraron[3]. Las explicaciones acerca de estas dificultades son diversas y muchas de ellas bastante conocidas y tradicionales: corporativismo de los actores internos del sistema, tradicionalismo, resistencia a las innovaciones, etc. Sin desconocer que este tipo de comportamientos explican una parte del problema, parece importante destacar la presencia de una serie de factores nuevos, vinculados a las tendencias estructurales de este "nuevo capitalismo" basado en el uso intensivo de las tecnologías de la información, en la globalización y en la desregulación de los servicios sociales.

Estas tendencias están provocando impactos muy significativos en la sociedad, bastante alejados de los pronósticos optimistas de inicios de la década de los años '90. La concentración del ingreso, el aumento de la pobreza, el desempleo y la exclusión social, la fragmentación cultural, la erosión en los niveles de confianza en la democracia como sistema político capaz de responder a las demandas sociales y, fundamentalmente, el fenómeno de déficit de sentido que caracteriza a la sociedad actual, concentrada en el presente, en el "aquí y ahora" son, entre otros, los rasgos que caracterizan al "nuevo capitalismo". En este contexto, si bien la educación es una condición necesaria para garantizar competitividad, empleabilidad y desempeño ciudadano, existen cada vez más dificultades para generar posibilidades de empleos e ingresos decentes para toda la población y para crear un clima de confianza en las instituciones y en los actores políticos de la democracia. En este sentido, el problema ya no se reduce exclusivamente a la dificultad para transformar la educación desde el punto de vista de sus modelos de organización y gestión, sino a las dificultades que tienen los diferentes modelos de gestión educativa para romper el determinismo social y crear unidad de sentido, proyección de futuro y todo lo que define la función de transmisión que tiene la educación y la escuela.

1.2. ¿Porqué hoy es tan importante la dimensión internacional?

A estas consideraciones iniciales deberíamos agregar un punto que, por su importancia, debe ser tratado de manera particular: la

Phoca PDF

globalización creciente de todas las dimensiones de la sociedad. En este sentido, una mirada rápida a la situación internacional nos coloca frente a problemas que debemos analizar con cuidado. El primero y más impactante es el *aumento significativo de la desigualdad social*. La gran paradoja de las últimas décadas es que junto a la generalización de la democracia política, la ampliación de los ámbitos de participación ciudadana y la superación de las barreras tradicionales para el acceso a la información, se han incrementado significativamente las distancias sociales y surgen formas de segmentación social más rígidas que las existentes en el capitalismo industrial.

El primer indicador de esta tendencia lo constituyen los datos sobre distribución del ingreso, tanto entre países como al interior de cada uno de ellos. Dichos datos nos muestran que se están produciendo importantes procesos de concentración de la riqueza y, aun en aquellos países donde se logra reducir la magnitud de la pobreza, la distancia entre ricos y pobres tiende a aumentar. De acuerdo a los resultados de un estudio elaborado en el marco de los organismos de Naciones Unidas[4], se puede apreciar que más de la mitad de la población incluida en una muestra de 77 países vive en situaciones de creciente desigualdad en la distribución de los ingresos. Sólo el 16% vive en países donde se redujo la desigualdad. Esta tendencia se registra tanto en el mundo desarrollado como en regiones donde se encuentran economías en desarrollo. Un claro ejemplo de este tipo de fenómenos lo podemos apreciar en los países de América Latina, donde mientras en 1970 la brecha entre el 1% más pobre y el 1% más rico de la población era de 363 veces, en 1995 había aumentado a 417 veces. En este sentido, uno de los fenómenos más peculiares de estas últimas décadas es que crecimiento económico y aumento de la desigualdad social han comenzado a ser concomitantes.

Estos fenómenos de polarización social y de ruptura de los vínculos entre los diferentes sectores o segmentos sociales modifican las bases materiales sobre las cuales se construye la cohesión social y las representaciones que las personas tienen acerca de ellos mismos y de los demás. Una de las consecuencias más significativas de estos nuevos escenarios sociales es la dificultad cada vez mayor que existe para los procesos de movilidad social. La sociedad tiende a abandonar la forma piramidal propia de la sociedad industrial, donde había desigualdad pero todos formaban parte de una misma estructura en la cual era posible subir a través de algunos instrumentos claves como, por ejemplo, la educación.

La forma piramidal tiende a ser reemplazada por una estructura de pequeñas unidades mucho más homogéneas que las pirámides, conectadas entre sí en forma de red. Dentro de cada una de estas unidades existe

Phoca PDF

más igualdad que en las estructuras piramidales, pero la distancia entre los que quedan incluidos en la red y los que quedan afuera es mucho mas difícil de superar. Por otra parte, la renovación acelerada de las tecnologías y las facilidades para moverse de un lugar a otro en función de los beneficios fiscales o posibilidades de pagar salarios más bajos por el mismo nivel de productividad debilitan las posibilidades tradicionales de movilidad ocupacional.

El aumento de la desigualdad desde el punto de vista de los ingresos y la riqueza está acompañado por desigualdades en el acceso a los bienes y servicios más significativos de esta nueva sociedad: la información y el conocimiento. En este sentido, es particularmente importante todo lo referido a la *brecha digital*, que refleja el desigual acceso de las personas a las instituciones y al uso de las tecnologías a través de las cuales se produce y se distribuyen las informaciones y los conocimientos más importantes.

Con respecto a las nuevas tecnologías, se ha producido un fenómeno comparable al que produjo la invención de la imprenta. Todo lo que no circule por los circuitos creados por estas tecnologías tendrá una existencia precaria, como la tuvieron todas las informaciones y saberes que no fueron incorporados al libro o al documento escrito a partir de la expansión de la imprenta.

Esta concentración de conocimientos e informaciones en los circuitos de las nuevas tecnologías – como es el caso de Internet, por ejemplo – explica la necesidad de incorporar adecuadamente la dimensión tecnológica en las políticas educativas democráticas. No hacerlo puede condenar a la marginalidad a todos los que queden fuera del dominio de los códigos que permitan manejar estos instrumentos. Un indicador elocuente de este peligro de polarización social puede apreciarse a través de la fuerte concentración del acceso a las nuevas tecnologías de la información en ciertas regiones del mundo y en ciertos sectores de población.Un informe reciente del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)[1] indica que mientras en Camboya había en 1996 menos de un teléfono por cada cien habitantes, en Mónaco había noventa y nueve. El mismo informe sostiene que el acceso está aun más concentrado cuando nos referimos a otras tecnologías, como es el caso de Internet. En América del Norte, donde vive menos del 5% de los habitantes del planeta, reside más del 50% de los usuarios de Internet. Por el contrario, en Asia Meridional donde habita más del 20% de la humanidad, sólo se encuentra el 1% de los usuarios.

En este sentido, el breve diagnóstico que estamos efectuando se completa con los datos relativos a la *brecha educativa* entre países y al interior de los países.

Phoca PDF

Las cifras son elocuentes con respecto a la significativa distancia que existe entre las tasas de escolarización de los diferentes tipos de países. Se ha avanzado significativamente en universalizar la escolaridad primaria, pero mientras los países desarrollados ya han universalizado la enseñanza secundaria y tienen más del 60% de los jóvenes en la enseñanza superior, el resto de los países está a una distancia muy grande de estos objetivos y el grupo de países en transición (donde ocupan un lugar importante los ex países socialistas) ya muestra indicios de retroceso de los logros de cobertura educativa alcanzados en el pasado.

Obviamente, estos promedios ocultan las importantes desigualdades que existen al interior de los países entre los niveles educativos de los sectores económicamente más favorecidos y los menos favorecidos, entre las zonas rurales y las urbanas y, en algunos casos, entre las niñas y los varones.

Las tendencias al aumento de la desigualdad en la distribución de los recursos más importantes para la organización social como son la riqueza y los conocimientos, permite sostener la hipótesis según la cual las economías y las sociedades intensivas en conocimientos y productoras de ideas pueden llegar a ser más inequitativas que las economías intensivas en personal y que fabrican objetos[6]. Robert Reich, que se desempeñó como Secretario de Trabajo en el gobierno del presidente Bill Clinton en EEUU, describió este proceso con toda claridad. Según su análisis, cuanto más intensa en la competencia por ofrecer mejores productos y servicios, mayor es la demanda por personas con ideas y capacidad para satisfacerla. Como la demanda por este tipo de personas crece más rápidamente que la oferta, sus ingresos tienden a aumentar. Esa misma competencia presiona hacia abajo los salarios de las personas que se ocupan de tareas rutinarias, que pueden ser realizadas en forma más rápida y barata por los ordenadores o por trabajadores en otras partes del mundo. Como resultado de este proceso, las distancias entre los ingresos están creciendo y la sociedad se fragmenta cada vez más[7].

Espero que esta posiblemente demasiado extensa introducción permita comprender las razones por las cuales los organismos internacionales vinculados a educación insistan en señalar al menos dos grandes objetivos para educación desde una perspectiva internacional: **aprender a vivir juntos y aprender a aprender.**

1.3. Aprender a vivir juntos

¿Por qué es necesario insistir hoy en la necesidad de aprender a vivir juntos?. Si bien vivimos un período donde muchas transformaciones pueden tener carácter transitorio, existen suficientes evidencias que

Phoca PDF

hacen posible sostener que, en el nuevo capitalismo, *la posibilidad de vivir juntos no constituye una consecuencia "natural" del orden social sino una aspiración que debe ser socialmente construida.* La solidaridad que exigen este nuevo capitalismo no es la solidaridad orgánica propia de la sociedad industrial sino una solidaridad reflexiva, conciente, que debe ser asumida con grados muchos más altos de voluntarismo que en el pasado. En este contexto, algunos conceptos y debates tradicionales deben ser revisados. Así, por ejemplo, reforzar el vínculo entre educación y cohesión ya no puede ser considerado simplemente como una aspiración conservadora y reproductora del orden social dominante. A la inversa, promover estrategias educativas centradas en el desarrollo del individuo no constituye necesariamente un enfoque liberador, alternativo a las tendencias dominantes.

Asistimos a fenómenos de individualismo a-social y de fundamentalismo autoritario que comparten una característica común: la negación de la dimensión política de la sociedad. En el primer caso, las decisiones se toman en función de la lógica del mercado y el ciudadano es reemplazado por el consumidor o el cliente. En el segundo, el ciudadano es reemplazado por el grupo, el clan, la tribu o cualquier otra forma de identidad adscriptiva. Vivir juntos, en cambio, siempre ha implicado la existencia de un compromiso con el otro. La elaboración de este compromiso, a diferencia de la dinámica propia de la sociedad industrial, ya no puede surgir como producto exclusivo de determinaciones económicas o culturales. Debe, en cambio, ser construido de manera más voluntaria y más electiva. Esta es la razón última por la cual el objetivo de vivir juntos constituye un objetivo de aprendizaje y un objetivo de política educativa. Intentar comprender esta situación constituye un paso necesario para brindar un soporte teórico sólido y un sentido organizador a la definición de líneas de acción para todos aquellos que trabajan por una sociedad más justa y solidaria.

A partir de este punto de apoyo teórico, es posible postular algunas líneas de trabajo pedagógico. En primer lugar, obviamente, todo el análisis efectuado hasta aquí pone de relieve la importancia que adquiere la introducción de los objetivos de cohesión social, de respeto al diferente, de solidaridad, de resolución de los conflictos a través del diálogo y la concertación, en las prácticas educativas. En este sentido, es posible analizar el concepto de escuela como ámbito "artificial" de socialización. La apertura de la escuela a las demandas sociales no significa reproducir en la escuela las experiencias que ya existen fuera de ella ni tampoco acomodarse a las tendencias dominantes en las prácticas sociales. La escuela puede, y debe, responder a la demanda social de compensación de los déficit de experiencias de socialización democrática que existe en la sociedad.

Phoca PDF

Las reflexiones y las prácticas que se derivan de estos postulados teleológicos pueden dividirse en dos grandes categorías: las relacionadas con la dimensión institucional de la educación y las relacionadas con el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Desde la dimensión institucional es preciso revisar todo el debate acerca de la descentralización de la educación, la autonomía a las escuelas e, incluso, las propuestas que tienden a fortalecer las alternativas educativas basadas en las nuevas tecnologías e individualizar cada vez mas el proceso pedagógico. La autonomía y la individualización se orientan a fortalecer el polo de la libertad y el reconocimiento de la identidad. Sin embargo, un proceso de autonomía e individualización que no se articule con la pertenencia a entidades más amplias, rompe la cohesión social y, en definitiva, des-socializa. La autonomía y la personalización no son incompatibles con la vinculación con el otro. La escuela debería, desde este punto de vista, promover experiencias masivas de conectividad – favorecidas ahora por las potencialidades de las nuevas tecnologías – con el diferente, con el lejano. En este sentido, un punto muy importante es el que se refiere a la distribución espacial de las escuelas. En la medida que la población tiende a segmentarse, los barrios son cada vez más homogéneos y los contactos entre diferentes sectores de población más difíciles. Las escuelas deberían promover masivos programas de intercambio, de contactos, de programas comunes, ínter barriales, ínter comunales, transfronterizos, etc.

Por otra parte, la autonomía y la individualización tampoco son incompatibles con la definición de objetivos comunes, de estándares comunes en términos de aprendizaje, cuya responsabilidad le cabe al Estado central, tanto en su definición como en su regulación.

Desde el punto de vista del aprendizaje, la cuestión que estamos analizando pone de relieve que no se trata sólo de aspectos cognitivos. La formación ética en particular y la formación de la personalidad en general, trascienden lo cognitivo. Al respecto, nos parece pertinente retomar el concepto de *escuela total*, que ya fuera presentado hace algunos años, como concepto que puede ayudar en la búsqueda de caminos para enfrentar este nuevo desafío[8].

1.4. Aprender a aprender

Los pronósticos acerca de la importancia creciente que asumirá la función de aprender a aprender en la educación del futuro, se basan en dos de las características más importantes de la sociedad moderna: (i) la significativa velocidad que ha adquirido la producción de conocimientos y (ii) la posibilidad de acceder a un enorme volumen de información. A diferencia del pasado, los conocimientos e

Phoca PDF

informaciones adquiridos en el período de formación inicial en las escuelas o universidades no permitirán a las personas desempeñarse por un largo período de su vida activa. La obsolescencia será cada vez más rápida, obligando a procesos de reconversión profesional permanente a lo largo de toda la vida. Pero además de la significativa velocidad en la producción de conocimientos, también existe ahora la posibilidad de acceder a una cantidad enorme de informaciones y de datos que nos obligan a seleccionar, a organizar, a procesar la información, para que podamos utilizarla.

En estas condiciones y para decirlo rápidamente, la educación ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de informaciones sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos. Este cambio de objetivos está en la base de las actuales tendencias pedagógicas, que ponen el acento en los fenómenos *meta – curriculares*. David Perkins, por ejemplo, nos llama la atención acerca de la necesidad de distinguir dos tipos de conocimientos: los de orden inferior y los de orden superior. Los primeros son los conocimientos sobre determinadas áreas de la realidad. Los de orden superior son conocimientos sobre el conocimiento. El concepto de meta – currículo se refiere precisamente al conocimiento de orden superior: conocimientos acerca de como obtener conocimientos, acerca de como pensar correctamente, acerca de nociones tales como hipótesis y prueba, etc. [9].

Si el objetivo de la educación consiste en transmitir estos conocimientos de orden superior, el papel de los docentes no puede seguir siendo el mismo que en el pasado. Su función se resume, desde este punto de vista, en la tarea de enseñar el *oficio de aprender*, lo cual se contrapone al actual modelo de funcionamiento de la relación entre profesor y alumno, donde el alumno no aprende las operaciones cognitivas destinadas a producir más conocimiento sino las operaciones que permiten triunfar en el proceso escolar. En el modelo actual, el *oficio de alumno* está basado en una dosis muy alta de instrumentalismo, dirigido a obtener los mejores resultados posibles de acuerdo a los criterios de evaluación, muchas veces implícitos, de los profesores.

¿En qué consiste el oficio de aprender?. Al respecto, es interesante constatar que los autores que están trabajando sobre este concepto evocan la metáfora del aprendizaje tradicional de los oficios, basado en la relación entre el experto y el novicio. Pero a diferencia de los oficios tradicionales, lo que distingue al experto del novicio en el proceso de aprender a aprender es la manera como encuentran, retienen, comprenden y operan sobre el saber, en el proceso de resolución de un determinado problema.

Phoca PDF

A partir de esta pareja “experto-novicio”, el papel del docente se define como el un “acompañante cognitivo”. En el proceso clásico de aprendizaje de determinados oficios, el procedimiento utilizado por el maestro es visible y observable. El maestro muestra cómo se hacen las cosas. En el aprendizaje escolar, en cambio, estos procedimientos están ocultos y el maestro debe ser capaz de *exteriorisar un proceso mental* generalmente implícito. El “acompañante cognitivo” debe, por ello, desarrollar una batería de actividades destinadas a hacer explícitos los comportamientos implícitos de los expertos, de manera tal que el alumno pueda observarlos, compararlos con sus propios modos de pensar, para luego – poco a poco – ponerlos en práctica con la ayuda del maestro y de los otros alumnos[10]. En síntesis, pasar del estado de novicio al estado de experto consiste en incorporar las operaciones que permiten tener posibilidades y alternativas más amplias de comprensión y solución de problemas.

El concepto de “acompañante cognitivo” permite apreciar los cambios en el rol del maestro o del profesor como *modelo*. En el esquema clásico de análisis de la profesión docente, el perfil “ideal” del docente era definido a partir de rasgos de personalidad ajenos a la práctica cotidiana de la enseñanza. En este nuevo enfoque, en cambio, el docente puede desempeñar el papel de modelo desde el punto de vista del propio proceso de aprendizaje.

La *modelización* del docente consistiría, de acuerdo a este enfoque, en poner de manifiesto la forma cómo un experto desarrolla su actividad, de manera tal que los alumnos puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos necesarios para cumplir con una determinada tarea. Se trata, en consecuencia, de exteriorizar aquello que habitualmente es tácito e implícito[11].

Sobre estas bases, el desempeño docente permitiría, al menos teóricamente, superar algunos dilemas tradicionales, particularmente el dilema producido alrededor de la identidad del profesor como educador o como especialista en su disciplina. Desde el momento que la tarea de enseñar no se reduce a transmitir conocimientos e informaciones de una disciplina –la historia, por ejemplo– sino las operaciones que definen el trabajo del historiador, la dicotomía entre la enseñanza y el trabajo científico tiende a reducirse. Este enfoque implica, obviamente, un esfuerzo mucho mayor en el proceso de aprendizaje, tanto por parte del profesor como de los alumnos y abre una serie muy importante de problemas para la formación inicial de los profesores, sus modalidades de trabajo pedagógico, sus criterios de evaluación y los materiales didácticos.

Aprender a aprender también modifica la estructura institucional de los sistemas educativos. A partir del momento en el cual dejamos de

Phoca PDF

concebir la educación como una etapa de la vida y aceptamos que debemos aprender a lo largo de todo nuestro ciclo vital, la estructura de los sistemas educativos está sometida a nuevas exigencias. La educación permanente, la articulación estrecha entre educación y trabajo, los mecanismos de acreditación de saberes para la reconversión permanente, etc. son algunos de los nuevos problemas y desafíos que la educación debe enfrentar en términos institucionales.

1.5. Final: la nueva agenda educativa

Quisiera finalizar esta presentación con algunas reflexiones sobre la agenda actual y futura de las innovaciones educativas. La primera de ellas se basa en una preocupación de carácter social. Desde este punto de vista, la pregunta fundamental que deberían hacerse las nuevas prácticas es como podemos romper **el determinismo social de los resultados de aprendizaje.**

Salvo excepciones, que luego veremos, los resultados de aprendizaje están hoy determinados por las condiciones sociales, económicas y culturales de las familias. Pero esas condiciones han cambiado. En este sentido, es necesario recuperar los resultados de los estudios recientes sobre las nuevas formas que asumen las desigualdades, donde juegan un papel fundamental la construcción social de situaciones de exclusión, de ruptura de los vínculos con la sociedad, de ausencia de proyecto y de perspectivas de futuro. En contextos de este tipo, las relaciones tradicionales entre educación y equidad social deben ser revisadas. Para expresarlo en pocas palabras, es necesario superar el enfoque tradicional donde el esfuerzo se ponía en analizar la contribución de la educación a la equidad social, para postular la necesidad de un mínimo básico de equidad y cohesión social como condición necesaria para que sea posible un proceso educativo exitoso[12].

Esta visión sistémica del vínculo entre educación y equidad social tiene consecuencias importantes para las estrategias políticas destinadas a enfrentar el problema de la desigualdad educativa. La consecuencia principal se refiere al carácter integral de las estrategias de acción, que se refiere a la articulación de las políticas educativas con la dimensión social de las estrategias de desarrollo y crecimiento económico, donde las políticas destinadas a promover una distribución del ingreso más democrática y la creación de empleos dignos asumen una importancia central.

No es éste el lugar para discutir las estrategias para mejorar desde un punto de vista progresivo la distribución del ingreso y las ofertas de empleo. Sólo es posible sostener que la expansión de la cobertura educativa, el mejoramiento de los resultados de aprendizaje y las

Phoca PDF

políticas de renovación curricular que permitan aprendizajes relevantes para el desempeño productivo y ciudadano sólo serán sustentables en el tiempo si van acompañadas por estrategias de crecimiento económico coherentes con esas políticas educativas. La complejidad del cambio educativo está asociada, desde este punto de vista, al agotamiento de una perspectiva puramente *sectorial* de las estrategias de transformación.

Pero la integralidad de las estrategias también se refiere al estilo de gestión y administración de estas políticas. Al respecto, si bien la intersectorialidad es reconocida como una necesidad, existen escasas evidencias de su traducción en el plano operativo de las administraciones públicas. Parece llegado el momento de preguntarse seriamente acerca de las razones por las cuales es tan difícil lograr ese objetivo. En este sentido, la complejidad a la que aludimos más arriba se expresa en el hecho de que el aumento de las exigencias para una gestión eficaz y eficiente en la solución de los problemas de equidad es concomitante con el debilitamiento del Estado y de sus instrumentos de intervención. Este debilitamiento no es homogéneo, pero el análisis de esta problemática nos remite al segundo de los temas de la nueva agenda.

Esta situación sugiere que una parte fundamental de la explicación del problema de las dificultades para elevar los resultados de la acción escolar de los alumnos de familias desfavorecidas está vinculada con *las condiciones con las cuales los alumnos ingresan en la escuela*. Estas condiciones se refieren a dos tipos de factores distintos: (a) un *desarrollo cognitivo* básico, que se produce en los primeros años de vida y está vinculado a una sana estimulación afectiva, buena alimentación y condiciones sanitarias adecuadas, y (b) una *socialización primaria* adecuada mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permita incorporarse a una institución especializada distinta a la familia, como la escuela. Las políticas al respecto deberían, por ello, atacar las desigualdades en términos de recursos culturales disponibles en las familias, para favorecer un proceso de socialización primaria destinado a promover un adecuado desarrollo cognitivo básico[13]. En este universo de acciones, el papel del Estado es fundamental.

La información y los análisis disponibles sobre políticas compensatorias es abundante. Asimismo, es bastante general el consenso existente acerca de la importancia que reviste la atención temprana para promover igualdad y equidad educativa. Al respecto, los análisis acerca del proceso de reproducción de las desigualdades permiten señalar que para romper el círculo vicioso de padres pobres-hijos pobres, es fundamental intervenir en el momento donde se produce la formación básica del capital cognitivo de las personas. Esto significa

Phoca PDF

invertir en las familias y en la primera infancia. Existen numerosas evidencias que indican el escaso poder compensador de las desigualdades que tiene la educación formal, si interviene una vez que las desigualdades ya han sido creadas.

1.6. La dimensión pedagógica

Insistir en el carácter integral de políticas no significa subestimar la importancia del trabajo pedagógico. Al respecto, es importante señalar que *en la agenda actual se ha complejizado mucho más toda la referencia a la dimensión pedagógica de las estrategias de transformación educativa y, en ese contexto, al papel de los docentes*. La lógica predominante en las reformas de los años '90 ponía el acento en el cambio institucional y suponía que instrumentos tales como la medición re resultados, el financiamiento de la demanda, la evaluación de desempeño de los docentes y los cambios en los contenidos curriculares (sea por la vía de la definición de prescripciones curriculares o de estándares de resultados), provocarían una dinámica por la cual los resultados de aprendizajes tenderían a mejorar. La experiencia ha mostrado que estos instrumentos no produjeron los impactos esperados en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las salas de clase y en las escuelas y hoy estamos ante la necesidad de revisar con más profundidad el papel de las variables propiamente pedagógicas del cambio educativo. En este sentido, y sin dejar de reconocer la importancia tanto de las variables del contexto socio-económico como las de tipo institucional, adquiere mayor relevancia la hipótesis según la cual para que las reformas "lleguen al aula" y se modifiquen las relaciones y los resultados de aprendizaje, la variable clave es el docente, sus métodos, sus actitudes y sus representaciones. Desde este punto de vista, la nueva agenda coloca en un lugar central las preguntas acerca de quién y cómo se enseña.

Con respecto a *quién* enseña, algunos estudios recientes confirman que estamos lejos de un cuerpo homogéneo desde el punto de vista de su cultura profesional. El sector docente está compuesto por personas que difieren significativamente con respecto a su estatus socio-económico, valores, representaciones sociales y opiniones sobre aspectos claves de su desempeño.

Hay un punto, sin embargo, que merece ser analizado con atención. Si ponemos la mirada en aquellos docentes, estudiantes o establecimientos exitosos en su tarea de lograr que todos aprendan y que lo hagan con altos niveles de calidad, encontramos una serie de características que provienen de la dimensión subjetiva de los actores. En este punto, sólo quisiéramos aludir a la necesidad de explorar el concepto de

Phoca PDF

políticas de subjetividad expuesto en otro trabajo[14], y que sugiere algunas líneas de acción específicas para romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje desde las propias metodologías de aprendizaje. Una pedagogía basada en la *confianza* de los educadores con respecto a la capacidad de aprendizaje de los alumnos, en el fortalecimiento de la capacidad de los alumnos para conocerse a sí mismos y definir sus *proyectos* de vida y en la capacidad para construir una narrativa sobre aquello que están viviendo parece ser efectiva para superar las condiciones de adversidad en las cuales se encuentran los alumnos de familias pobres.

2. Las NTIC y el futuro de la educación

2.1. Introducción

Quisiera comenzar esta exposición asumiendo como punto de partida que para hablar del futuro de la educación, de la sociedad y de cualquiera de sus dimensiones, es necesario tener en cuenta que una de las tendencias más fuertes de la sociedad del conocimiento, de la nueva economía o del nuevo capitalismo, es el aumento de las desigualdades, acompañado por tendencias igualmente fuertes a la segmentación espacial y a la fragmentación cultural de la población.

Este aumento de la desigualdad y de la fragmentación está asociado a una serie de rasgos del modelo de desarrollo, entre los cuales se destaca la creciente disociaciòn entre crecimiento económico y eliminaciòn de la pobreza por un lado y las tendencias a la concentración del ingreso por el otro. Para ejemplificar esta disociación puede verse lo que ha sucedido entre crecimiento económico y mercado de trabajo en una de las regiones donde estos fenómenos se expresan con mayor intensidad, como es América Latina. En la década de los ’90 se incorporaron 32 millones de personas a la PEA urbana y sólo 9.1 millones consiguieron empleos formales. Los 20 millones restantes obtuvieron puestos de trabajo del sector informal, con muy bajos ingresos. Los más afectados por la desocupación son las mujeres, los jóvenes y los pobres.

Con respecto a la desigualdad, los datos también muestran una tendencia a la concentraciòn del ingreso. Según datos procesados por el PNUD, el coeficiente de Gini para el conjunto de los países de la región creció entre 1990 y 2003 del 0.554 al 0.566, mientras que el promedio mundial es de 0.381.

La literatura sobre las dimensiones, magnitudes y causas del aumento

Phoca PDF

de la desigualdad y de las nuevas características que asume en el marco del nuevo capitalismo es abundante y no es este el lugar para referirse a ella. Sólo quisiéramos sostener, como punto de partida de la reflexión sobre la educación, las nuevas tecnologías y la desigualdad, que no estamos frente a una cuestión secundaria y que en un contexto de este tipo no alcanza con un enfoque basado exclusivamente en paradigmas científicos o técnicos. Necesitamos ampliar la mirada e introducir la dimensión ética que nos permita justificar porqué y para qué deseamos construir socialmente una situación donde todos tengan las mismas oportunidades.

La nueva economía, o la *economía del conocimiento,* ha modificado las bases sobre las cuales se asentaban tradicionalmente el Estado de Bienestar, las posibilidades de movilidad social y las distinciones entre las diferentes categorías sociales[15]. Una de las claves de estos nuevos procesos es el acceso a la educación y al conocimiento. Los trabajadores no calificados y las personas sin competencias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida no tendrán posibilidades de obtener empleos decentes. Los cambios en la organización del trabajo y en las demandas de calificaciones explican en gran medida la tendencia al aumento de la desigualdad. Dicha tendencia se expresa con mayor intensidad en los países con mayores niveles de desregulación de sus mercados de trabajo y de sus políticas sociales. No es casual por ello que también sea en esos contextos donde se producen los argumentos más claramente orientados a justificar la desigualdad social como un fenómeno natural y legítimo[16].

Sin embargo, sería utópico pensar que un modelo de exclusión y de desigualdad como el que prefiguran estos análisis pueda ser sostenido en el tiempo sin altos niveles de conflictividad y de crítica por parte no sólo de los excluidos sino de sectores de población incluida, pero dotada de un fuerte sentido de responsabilidad social. En una reflexión relativamente reciente, Lester Thurow llevó este razonamiento de la sustentabilidad al límite de sus posibilidades. Refiriéndose a EEUU como el modelo dominante de desarrollo de la economía y la sociedad del conocimiento, Thurow mostró cómo la dinámica económica permitirá que una parte de la fuerza de trabajo, con las habilidades necesarias para integrarse a la nueva economía, participará de los beneficios del crecimiento económico, dejando atrás y afuera al resto de la fuerza de trabajo.

El problema no es que este modelo no logre funcionar sino que, al contrario, puede hacerlo. "Los problemas con el modelo de desarrollo económico de enclave no son económicos. Podría funcionar para los norteamericanos capacitados tal como funciona para los ingenieros de software en Bangalur, en India. Los problemas ni siquiera son realmente políticos. India es un ejemplo de que en los países pueden

Phoca PDF

coexistir grandes desigualdades internas durante largos periodos de tiempo sin que estallen políticamente. ***Los problemas son básicamente morales.*** ¿Vive uno en una buena sociedad si esa sociedad permite de manera consciente que una gran parte de sus ciudadanos se vaya del primer mundo y se convierta efectivamente en trabajadores que ganan salarios del tercer mundo?"[17]. Esta pregunta, que Thurow reduce al ámbito nacional de los EEUU, debe ser entendida a nivel planetario. ¿Podemos aceptar vivir en un mundo que deje afuera un porcentaje muy importante de la población?. Este es el dilema. Sólo si no aceptamos esta situación es que tiene sentido explorar las alternativas técnicamente más eficaces para lograr el objetivo ético-político de una sociedad justa.

2.2. La dimensión técnico-política

La voluntad ética de construir una sociedad basada en los principios de justicia y equidad tiene que traducirse en acciones que pongan de manifiesto que alcanzar ese objetivo es posible. En este sentido, la última década ha sido un período donde se ha producido un fenómeno del cual es preciso sacar todas las conclusiones y aprendizajes necesarios: a pesar del aumento en la inversión educativa y a pesar de los procesos de reforma que la mayor parte de los países han desarrollado, las desigualdades educativas persisten y, en algunos casos, han aumentado.

El Ministro de Educación de Francia, para citar un caso elocuente de este fenómeno, resumía recientemente la situación de su país donde, entre 1990 y el año 2000 se incrementó el presupuesto público destinado a educación en un 25%, aumentó el número de docentes entre el 2% y el 7.8% para la enseñanza primaria y secundaria respectivamente, descendió el número de alumnos por factores demográficos en 423.000 para primaria y 130.000 para secundaria y aumentó el gasto por alumno entre un 94% y un 74% para cada nivel respectivamente. A pesar de estas condiciones objetivamente más favorables, los resultados educativos no han mejorado y siguen asociados directamente al origen social de los alumnos[18]. Una situación relativamente similar se produce en Chile, que logró mejorar significativamente el salario docente, el tiempo de exposición al aprendizaje, el equipamiento de las escuelas, la disponibilidad de libros de texto y otros insumos materiales del aprendizaje, pero no avanzó en reducir la brecha existente en los logros obtenidos por alumnos provenientes de diferentes sectores sociales.

No es éste el lugar para un análisis detallado de los factores que explican los resultados escolares, pero es importante destacar que existe un consenso bastante general en asignar la responsabilidad por los logros de aprendizaje de los alumnos a dos factores principales:

Phoca PDF

el entorno familiar y la efectividad de la escuela. Jose Joaquin Brunner resumió los resultados de los principales estudios sobre logros de aprendizaje y mostró que para los países desarrollados, alrededor del 80% de los logros de aprendizaje son explicados por variables ligadas al entorno familiar y sólo el 20% se explica por la acción de la escuela[19].

Esta constatación empírica está en la base de las corrientes de pensamiento político que sostienen la necesidad de otorgar una prioridad muy fuerte a las intervenciones **antes** del ingreso a la escuela y a las intervenciones escolares más eficaces en **romper el determinismo** impuesto por las condiciones sociales. Veamos a continuación estos dos problemas por separado.

2.2.1. La atención temprana

Los datos más recientes muestran que existen serios riesgos de un incremento en las tendencias a la reproducción de la pobreza y de las desigualdades sociales. La precariedad en los contratos de trabajo está aumentando y afecta fundamentalmente a niños y jóvenes. Si se agregan a esos fenómenos la tendencia a la selección marital en términos de educación, es muy probable esperar que la polarización social aumente y que la pobreza y la precariedad tienda a reproducirse en las mismas familias. En el contexto europeo, los países que muestran los mejores índices de equidad social son los países escandinavos, que se caracterizan precisamente por sus políticas familiares, que permiten a las madres tener acceso al mercado de trabajo mientras los hijos son atendidos desde muy temprano por instituciones de cuidado infantil[20].

Los estudios sobre los procesos a través de los cuales se reproducen las desigualdades coinciden en señalar la importancia de las intervenciones tempranas, en el período en el cual se constituye el núcleo básico tanto del capital cognitivo como emocional de las personas. Según dichos estudios, es necesario invertir en las familias y en la primera infancia, dado que luego es mucho más difícil superar las desigualdades a través de las acciones educativas escolares. Desde este punto de vista, el análisis tradicional acerca del vínculo entre educación y equidad social requiere una reformulación importante. Siempre se ha insistido en la idea según la cual la educación es un factor crucial de equidad social y las evidencias empíricas que avalan esta hipótesis son numerosas y bien conocidas por todos. Pero las situaciones sociales creadas por la nueva economía sugieren la necesidad de postular la relación inversa y preguntarse *¿cuánta equidad social es necesaria para que haya una educación exitosa?.*

Al respecto, es necesario reiterar el postulado según el cual existe

Phoca PDF

un fuerte determinismo social de los resultados de aprendizaje. Las dificultades para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos que provienen de familias que viven en condiciones sociales desfavorables radican precisamente en el capital cultural y social con el cual ellos llegan a la escuela.

Las informaciones disponibles sobre movilidad intergeneracional en países desarrollados indica que en el largo plazo no se han producido modificaciones importantes en términos de reproducción hereditaria de la estructura social, con la excepción de los países nórdicos, donde la pobreza infantil es prácticamente inexistente. En este sentido, los datos indican que resulta mucho más importante el capital social y cultural de las familias que su nivel de ingresos. Las políticas al respecto deberían, por ello, atacar las desigualdades en términos de recursos culturales disponibles en las familias, que favorezcan un proceso de socialización primaria destinado a promover un adecuado desarrollo cognitivo básico[21].

2.2.2. La acción escolar

Si bien el impacto de las acciones propiamente escolares en la igualación de oportunidades es significativamente menor que las acciones destinadas a garantizar las bases del desarrollo cognitivo antes de ingresar a la escuela, no es legítimo desconocer la importancia y la necesidad de actuar también en esta fase del desarrollo personal, particularmente si tenemos en cuenta la situación de las generaciones que ya están dentro del sistema escolar y que no tendrán oportunidad de recibir una mejor atención temprana.

En este contexto, nos limitaremos a destacar dos grandes líneas de análisis: (i) la que concierne a la organización de la acción escolar, donde el debate gira alrededor de las políticas destinadas a modificar la oferta escolar o a modificar la demanda y (ii) la que concierne a la acción pedagógica propiamente dicha, donde la discusión gira alrededor de la prioridad a los insumos materiales del aprendizaje o a los factores subjetivos de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje[22].

a) La reforma educativa: entre la oferta y la demanda

Los sistemas educativos tradicionales fueron diseñados a partir del principio según el cual lo importante era controlar la oferta. La escuela – y también la TV general – estaban basadas en ofrecer a todos un mismo producto y esta oferta tenía, por eso, un fuerte poder homogeneizador. En esta lógica y en este poder se expresaba la voluntad hegemónica de los sectores dominantes. Los nuevos mecanismos culturales de la sociedad y la economía del conocimiento, en cambio,

Phoca PDF

se basan mucho más en la lógica de la demanda. Internet, la TV por cable (y la escuela basada en los mecanismos de responder a las demandas del “alumno-cliente”), invierten el esquema existente en el capitalismo tradicional y, en ese sentido, más que homogeneizar tienden a fragmentar, a diferenciar, a separar.

Aparentemente, esta adecuación a las demandas estaría respondiendo a los reclamos de respeto a las diferencias, a las identidades y a las opciones individuales. Sin embargo, algunas investigaciones de estos temas han alertado acerca de los riesgos antidemocráticos de esta dinámica cultural basada exclusivamente en la demanda de los usuarios. Según este planteo, para formular una demanda es necesario dominar los códigos de acceso al mundo. Al contrario de lo que sostiene el discurso actualmente dominante, la emancipación, el desarrollo personal, la libertad, pasan primero por la oferta, pues es ella la que permite constituir los marcos de referencia a partir de los cuales se podrá expresar, ulteriormente, la demanda. Una de las modalidades más importantes de la dominación sociocultural consiste, precisamente, en no pedir más que lo que uno ya tiene. La simple adecuación a la demanda, en última instancia, implica reforzar la dominación[23].

En esta misma línea de análisis se pueden retomar las reflexiones de Jeremy Rifkin acerca del nuevo capitalismo como un capitalismo del acceso[24]. Según su análisis, el nuevo capitalismo se caracteriza por incorporar plenamente la esfera cultural dentro de relaciones de tipo mercantil: "... la comercialización de los recursos culturales incluyendo los ritos, el arte, los festivales, los movimientos sociales, la actividad espiritual y de solidaridad y el compromiso cívico, todo adopta la forma de pago por el entretenimiento y la diversión personal.". En este sentido, los productos culturales ya no valen por sí mismos, no tienen una existencia permanente, pierden su carácter de productos endógenos, pueden ser producidos en cualquier lugar y adquiridos en otros y, lo más importante desde nuestro punto de vista, no son transmitidos de generación en generación sino comprados y vendidos en un mercado donde predomina el poder de compra de cada actor o sector social. La transmisión cultural ha perdido ese carácter conservador, autoritario, reproductor, que tenía en el capitalismo industrial y, obviamente, no se trata de reclamar su retorno. Pero las nuevas formas de producción y distribución cultural tienen un fuerte potencial desestabilizador que no garantiza mayores niveles de libertad y de desarrollo personal sino, según los contextos sociales en los cuales nos movamos, mayores niveles de dependencia o de anomia.

Esta caracterización de la dinámica cultural de la sociedad del conocimiento nos permite analizar las políticas de autonomía a los establecimientos escolares, las estrategias de cambio curricular, el

Phoca PDF

financiamiento de la demanda educativa, la formación docente, etc., en el marco de la tensión legítima que debe existir entre el respeto a la diversidad por un lado y la necesidad de promover la cohesión social por el otro.

b) Aprendizaje y políticas de subjetividad

La experiencia de la última década de reformas educativas también nos ha permitido apreciar que las reformas institucionales son necesarias pero no suficientes para romper los determinismos sociales y culturales de los resultados de aprendizaje. Los estudios al respecto muestran que la efectividad de la acción escolar está generalmente asociada a una serie de insumos, entre los cuales se destacan el conocimiento que el docente tiene de su materia, la disponibilidad de textos, el tiempo dedicado al aprendizaje, la alimentación de los alumnos, el tamaño del colegio, la infraestructura escolar, etc.. Pero si bien hay consenso en reconocer la importancia de estos factores, también se reconoce que intervenir sobre ellos no modifica automáticamente lo que sucede en la sala de clase, en la relación entre el docente y los alumnos. El testimonio del Ministro de Educación de Francia, citado al comienzo de esta exposición, así como el análisis de los resultados de las evaluaciones internacionales de resultados del aprendizaje, ponen de relieve la necesidad de introducir otras variables tanto en el análisis como en las estrategias políticas de intervención.

La hipótesis de trabajo que deseamos postular consiste en sostener que – sin dejar de reconocer la importancia de mejorar los insumos materiales del aprendizaje – es fundamental prestar atención a la dimensión subjetiva de los actores del proceso pedagógico.[25].

Esta valorización de la subjetividad permite recuperar buena parte del debate contemporáneo acerca de lo que se ha dado en llamar las *nuevas desigualdades.* Dicho debate ha permitido apreciar que mientras las desigualdades tradicionales eran fundamentalmente "inter-categoriales", las nuevas desigualdades son "intra-categoriales". Mirado desde el punto de vista subjetivo, una de las características más importantes de este fenómeno es que ahora la desigualdad resulta mucho más difícil de aceptar, porque pone en crisis la representación que cada uno tiene de sí mismo. Estas nuevas desigualdades provocan, por ello, un sufrimiento mucho más profundo, porque son percibidas como un fenómeno más personal que socio – económico y estructural[26]. Paradójicamente, este mayor sufrimiento subjetivo está acompañado por una legitimidad mucho más fuerte de la desigualdad en el plano público y social. En la medida que se privatizan las responsabilidades de la desigualdad social, se vuelven más opacas las responsabilidades públicas.

Phoca PDF

Reconocer la importancia de la dimensión subjetiva de los fenómenos sociales plantea nuevos problemas a la teoría y a la acción política. Las políticas sociales destinadas a enfrentar los problemas asociados a la pobreza suelen ser políticas de *masas,* con escasas o nulas posibilidades de personalización. Sólo en contextos donde la pobreza afecta a sectores reducidos de población y donde existe una relativa abundancia de recursos, parece posible plantearse la posibilidad de personalizar las estrategias de intervención. En situaciones donde es preciso atender contingentes muy numerosos con pocos recursos, la tentación por ignorar la dimensión subjetiva del problema es muy fuerte. Sin embargo, nadie puede suponer, bajo el pretexto de la necesidad de atender necesidades masivas, que la subjetividad es menos necesaria en los servicios destinados a sectores de bajos recursos que en los servicios para población de altos recursos.

Los estudios sobre políticas compensatorias en educación, por ejemplo, ponen de relieve los límites de las estrategias de carácter masivo (lo mismo para todos), pero también son elocuentes en cuanto a mostrar las dificultades que existen para incorporar la dimensión subjetiva en los modelos de gestión de dichas políticas[27].

Dicho en otros términos, estaríamos ante la posibilidad de avanzar en el diseño de *políticas de subjetividad*, tema muy complejo pero que es preciso comenzar a desarrollar[28]. Siguiendo esta línea de análisis, lo que sigue es un intento de identificar aquellos aspectos que aparecen en el trayecto de las personas o de los grupos que logran superar los determinismos sociales y culturales y que tienen vinculación directa con el trabajo pedagógico. Una política educativa que pretendiera asumir el reto de la subjetividad para garantizar igualdad de oportunidades debería –si este análisis fuera válido – hacerse cargo de estas dimensiones.

Sin pretender ser exhaustivos, parece plausible destacar al menos tres aspectos que pueden ser objeto de una política educativa y que han demostrado tener significativa importancia en los casos de experiencias exitosas: (i) la capacidad para formular un ***proyecto***, (ii) la capacidad para elaborar una ***narrativa*** acerca de la situación, y (iii) la ***confianza*** por parte de adultos significativos en la capacidad del sujeto para superar la situación adversa. La fertilidad y la pertinencia de estos tres factores se deriva, en gran parte, del hecho que ya han sido señaladas desde la propia práctica pedagógica como muy importantes para el trabajo educativo.

(i) Proyecto

Existen numerosos testimonios que indican que una de las características de las personas o las comunidades que logran superar

Phoca PDF

las condiciones adversas es que disponen de un proyecto para el futuro. Disponer de un proyecto es muy importante tanto para soportar el trauma como para superarlo. Pero, en un sentido más amplio, ser capaz de elaborar un proyecto es un aspecto central en el proceso de construcción de un sujeto.

La teoría sociologica se ha encargado de mostrar que la capacidad y la posibilidad de elaborar un proyecto están socialmente determinadas. Al respecto, es posible evocar los estudios donde se advierte que la ausencia de proyectos es uno de las factores más significativos en la caracterización de la pobreza. Esta carencia se ha acentuado en las últimas décadas, como consecuencia de los cambios sociales y económicos, que aumentaron significativamente los niveles de incertidumbre sobre el futuro. "En un mundo en cambio y fuera de control, no existe otro punto de apoyo que el esfuerzo del individuo para transformar las experiencias vividas en construcción de sí como actor", sostuvo Alain Touraine para explicar el concepto de Sujeto. Pero este proceso de construcción del sujeto (que pasa básicamente por la capacidad de definir un proyecto de vida) requiere apoyos institucionales, particularmente los que brindan la familia y la escuela. Desde esta perspectiva, es posible recuperar los análisis y propuestas que enfatizan la necesidad de concebir la tarea educativa como una tarea de ***orientación.***

Esta función de orientación puede ejercerse a través del fomento de una gran diversidad de actividades, que incluyen desde el manejo de los códigos con los cuales se procesa la información y se expresan las demandas hasta la discusión general acerca de la evolución de la sociedad, de la cultura, de la economía, de las nuevas profesiones y el fomento de la participación en los procesos de toma de decisiones. Pero desde el punto de vista de la subjetividad, particularmente de aquellos que viven situaciones de pobreza y exclusión, el aspecto central de la tarea educativa consiste en plantear las preguntas claves de la identidad personal: ¿Qué quiero ser? ¿en qué creo? ¿cuáles son mis fortalezas y mis debilidades?. La escuela y los adultos que la ocupan deberían ayudar a los jóvenes a plantearse y contestarse estas preguntas[29]. Un enfoque de este tipo orientaría, sin dudas, una serie de estrategias tanto desde el punto de vista curricular como desde el punto de vista de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la formación docente y la integración de equipos profesionales en las escuelas.

(ii) Narrativa

La constitución del sujeto también está asociada a la capacidad de articular en un relato las imágenes y representaciones vinculadas a la trayectoria de vida. Desde el momento que una persona puede relatar lo

Phoca PDF

que le ha sucedido, sus sentimientos y sus interacciones con el medio se modifican. La naturaleza de lo sucedido deja de ser puramente sensorial para transformarse en verbal y dirigida a alguien que no estuvo presente en el momento de la situación. Recomponer el acontecimiento con palabras no sólo modifica las representaciones mentales de la persona y el sentido que él le atribuye a lo sucedido sino que permite establecer vínculos de confianza con nuevos interlocutores[30].

Fortalecer la capacidad de producir relatos, de establecer nexos lógicos entre distintas representaciones, supone tener un fuerte dominio del código de la lectoescritura. Desde este punto de vista, la justificación acerca de la prioridad que debe asumir el aprendizaje de la lecto-escritura en las estrategias destinadas a mejorar la calidad de la educación, adquiere un nuevo estímulo y sentido. Alrededor de este eje curricular se articulan una serie de actividades (el teatro, la literatura, la poesía, etc.) de alto valor en el trayecto de la superación de los determinismos. En definitiva, se trata de orientar la enseñanza de la lectura y la escritura hacia el objetivo de fortalecer la capacidad de expresar demandas y necesidades y de comprender lo que sucede.

(iii) Confianza

La confianza ha sido objeto de frecuentes análisis en los estudios sobre el papel que juegan las expectativas del docente sobre la capacidad de aprendizaje de los alumnos. El clásico estudio de Rosenthal sobre el “efecto Pygmalion” es uno de los más frecuentemente evocados para justificar la importancia que reviste la actitud del docente y sus expectativas en la determinación del fracaso o el éxito escolar.

Pero los estudios y la experiencia indican que la confianza es un objeto difícil de administrar. Las representaciones que tanto alumnos como maestros tienen de sí mismos o de los otros son objetos construidos en forma lenta y sólida. Al contrario de agresiones intensas pero momentáneas, que suelen dejar menos impacto en la memoria, las agresiones producidas por estigmas sociales son durables y difíciles de modificar. Exagerando un poco nuestra disponibilidad de conocimientos, podríamos decir que conocemos relativamente bien el contenido y los procesos de construcción social de las representaciones, pero sabemos muy poco o nada acerca de cómo modificarlas. La pedagogía enfrenta aquí una de sus barreras más serias, ya que la modificación de estos estigmas implica un trabajo “contra-cultural”. En este sentido, construir una escuela y unos docentes capaces de promover trayectorias de aprendizaje que superen

Phoca PDF

los determinismos sociales implica adoptar un enfoque político-educativo con claros compromisos con la equidad social. El punto central de la discusión, sin embargo, es cómo traducir dicho compromiso en actitudes y procedimientos pedagógicos técnicamente eficaces. Sabemos, en todo caso, que la confianza y la modificación de representaciones pasa por dimensiones de la personalidad que van mucho más allá de la dimensión cognitiva. La información en necesaria, pero sólo si se trabaja con la afectividad será posible modificar estereotipos y prejuicios.

3. Las TICs y la desigualdad educativa

La literatura corriente acerca de las TICs tiende a presentarlas como un gran factor **igualador de oportunidades** de la población. S. Gvirtz ha sintetizado esta potencialidad democratizadora en los siguientes aspectos:

- la oportunidad de acceder a materiales de alta calidad desde sitios remotos
- de aprender independientemente de la localización física de los sujetos
- de acceder a un aprendizaje interactivo y a propuestas de aprendizaje flexibles
- de reducir la presencia física para acceder a situaciones de aprendizaje
- de desarrollar de servicios para el aprendizaje que permitan superar la situación de acceso limitado a la información que tienen principalmente los países pobres
- de generar mejor información sobre los progresos, preferencias y capacidad de los aprendizajes la posibilidad de evaluar y certificar los aprendizajes on-line y la posibilidad de usar las Nuevas Tecnologías para incrementar la eficiencia, el mejoramiento del servicio y la reducción de costos.

Pero además de democratizadoras, las TICs también **incrementarían los niveles educativos** debido a : a) cambios en los procesos y estrategias didácticas – pedagógicas implementadas por los docentes; b) la promoción de experiencias de aprendizaje más creativas y diversas y c) la posibilidad de propiciar un aprendizaje independiente y permanente de acuerdo a las necesidades de los sujetos.

Estas promesas de las TICs en educación están lejos de ser realidad. No se trata de negar la potencialidad democratizadora o innovadora de las nuevas tecnologìas sino de enfatizar que el ejercicio de esa potencialidad no depende las tecnologìas mismas sino de los modelos sociales y pedagógicos en los cuales se las utilice.

Phoca PDF

En este sentido, sería un verdadero milagro que las tendencias al aumento de la desigualdad desde el punto de vista de los ingresos y la riqueza que se expresa en el plano macro social no esté acompañado por desigualdades en el acceso a los bienes y servicios más significativos de esta nueva sociedad como son la información y el conocimiento. El concepto de *brecha digital*, –aunque su significado sea objeto de discusión – refleja el desigual acceso de las personas a las instituciones y al uso de las tecnologías a través de las cuales se produce y se distribuyen las informaciones y los conocimientos más importantes.

Las informaciones disponibles muestran que existe un doble proceso de concentración. Por un lado, la concentración de la circulación de conocimientos e informaciones a través de Internet y de otros dispositivos propios de las tecnologías de la comunicación. Por el otro, la concentración del uso de esos dispositivos en las regiones y en los sectores sociales más favorecidos. La combinación de este doble proceso de concentración constituye una seria amenaza para la cohesión social.

El acceso a las nuevas tecnologías está íntimamente asociado al ingreso económico, al nivel educativo, al género y la etnia. Así, por ejemplo, el usuario sudafricano medio de Internet tiene un ingreso económico siete veces superior al promedio nacional; el 90% de los usuarios latinoamericanos proviene de los sectores más ricos de la población; en todas las regiones del mundo, porcentajes muy altos de los usuarios tienen títulos universitarios; en EEUU el uso de ordenadores en las casas en cinco veces superior en los niños que en las niñas; los jóvenes tienen mucho más acceso que los adultos y las diferencias por grupos étnicos también es muy significativa[31].

Esta brecha digital, según algunos diagnósticos, estaría aumentando. La principal conclusión del World Telecommunication Development Report de este año (2002) es que si bien la penetración de la conectividad telefónica está creciendo rápidamente, existe una disparidad muy significativa en la calidad de los accesos a Internet[32]. En este sentido, la tendencia al acortamiento de la brecha tiene un límite muy cercano, ya que las dificultades internas que existen en los países no solo no disminuye, sino que aumenta. La capacidad de expansión de las nuevas tecnologías en los países pobres está fuertemente limitada por la concentración del ingreso y por el escaso desarrollo educativo de la población de esos países.

Disminuir la brecha digital implica, sin embargo, polìticas que vayan mucho más allá de la expansión de la infraestructuira física y la disponibilidad de equipamiento. Sin embargo, aun esas polpìticas deben ser objetio de un analisis cuidadoso[33]. Así, por ejemplo, la

Phoca PDF

competitividad de las diferentes tecnologías de acceso no han mostrado resultados concluyentes y que se han efectuado inversiones muy significativas (por ejemplo en satélites) que fueron perdidas porque estuvieron centradas en previsiones inadecuadas con respecto a las tendencias del mercado.

Por otra parte, la brecha digital es un proceso dinámico y cada vez que los países en desarrollo alcanzan un determinado nivel, la innovación tecnológica cambia la frontera y re-establece la distancia.

Pero además de esta dimensiòn cuantitativa de la brecha digital, es iimportante analizar las promesas de las TICs desde el punto de vista especìficamente educativo. En este aspecto, se destacan dos problemas principales: la dinàmica de produccion de contenidos y el impacto de las nuevas tecnologìas sobre los resultados de aprendizaje.

Con respecto a los contenidos, la paradoja que plantean las nuevas tecnologìas es que mientras "...los sistemas educativos intentan introducir mayores niveles de descentralización en la definición de los currículo de enseñanza otorgándoles a las instituciones educativas el poder diseñar su propio proyecto educativo institucional – con objetivos de la institución, el perfil del egresado, un plan de trabajo en que se detallan los contenidos prioritarios a ser enseñados, la secuencia y organización curricular, los modos de enseñanza, etc– en función de los Contenidos Básicos Comunes y de los lineamientos curriculares delineados por las instancias centrales del sistemas, los contenidos de software, web-sites, materiales multimediales, videos, etc. no solo son producidos y evaluados por "otros", sino que los expertos de los Ministerios deciden que contenidos son "buenos" y cuales no. Lo que se produce es una parcelación de los contenidos a los que se accede limitando el acceso sólo a páginas o materiales que han sido aprobadas por un grupo de personas o organismo a quien se confía la tarea de eliminar la información indeseable.

Es importante destacar que, los sectores de altos recursos intentarán diferenciarse en el uso de las NTICs, por lo cual buscarán contenidos que se adapten a las necesidades de los alumnos y a la comunidad educativa a la que pertenecen, aunque tengan que pagar por ellos. Mientras que los sectores con bajos recursos que acceden a la red estarán atrapados a consumir únicamente aquellos que son de distribución gratuita, es decir los producidos por los portales oficiales u otros portales que no cobren por el acceso a los materiales. Focalizar políticas que priorizan solo el Contenido supone que obtienen beneficio solo aquel que ya accede –las escuelas privadas y las escuelas estatales con cooperadoras que pueden sostener el mantenimiento de la infraestructura." [34]

Phoca PDF

En cuanto a los impactos sobre los resultados de aprendizaje, las investigaciones al respecto indican que es preciso adoptar posiciones muy prudentes. Citaremos, al respècto, tres estudios importantes. El primero de ellos es el informe sobre los EEUU, **A Retrospective on Twenty Years of Education Technology Policy**[35] . Las conclusiones de este informe indican que está aumentado el "gap" entre la promesa sobre el potencial de las TICs y los caminos por los cuales las TICs producen realmente cambios en las escuelas. Si bien las innovaciones y el financiamiento aumentan rápidamente y las investigaciones sobre como las TICs afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje producen resultados muy lentamente.

El segundo estudio que merece ser citado es el que efectuaron Alvaro Marchesi y Elena Martín en España[36]. Los objetivos de este estudio estuvieron orientados a averiguar cambios en las creencias y actitudes de los profesores con respecto a las TICs, a detectar cambios en las actitudes de los alumnos y en su valoración de la enseñanza, a medir la influencia de los contenidos multimedia e interactivos en el aprendizaje de los alumnos, a valorar efectos diferenciales en función de conocimientos previos, motivación, interés, etc., a comprobar el impacto de la utilización de las TICS en las relaciones entre alumnos y a identificar las condiciones que facilitan o dificultan la utilización de las TICS.

Los resultados sobn muy interesantes porque permiten comprobar que los profesores cambian sus expectativas sobre las potencialidades del uso de las TICs a medida que las conocen: cuanto más las conocen, menos expectativas tienen. Por otra parte, también se comprueba que

los profesores tienden a valorar mucho más el modelo tradicional de organización del aula que el modelo basado en el uso de las TICs. Según los autores, "Los datos recogidos y las comparaciones realizadas sugieren que la enseñanza con ordenador no cambia por si misma el modelo de enseñanza y aprendizaje de los profesores." Y que desde el punto de los resultados de aprendizaje, los resultados indican que no hay ninguna diferencia significativa entre las calificaciones de los que pasaron por el aula informática y los que siguieron en el aula tradicional.

Por último, citaremos los datos aportados en el estudio de Goery Delacôte[37], director del museo de ciencias de San Francisco. Según Delacote, un estudio sobre 400 escuelas de California mostró que las escuelas dotadas de computadoras y de una red local no necesariamente operaban en forma innovativa. Dos tercios no distribuyen jamás las informaciones recolectadas en el exterior. La red es utilizada para distribuir instrucciones a los terminales y recolectar los resultados de los ejercicios para evaluación. Las actividades de investigación y

Phoca PDF

de acceso a la información para resolver un problema, buscar una explicación, etc. jamás son aseguradas, lo cual le permite sostener que una función tecnológica correcta, le red local, al servicio de una función pedagógica tradicional, la instrucción, tiende a reforzar el enfoque tradicional. La red local está confinada en una sala de clase, el laboratorio; la instrucción se organiza por disciplina y en los horarios habituales. En síntesis, el computador es utilizado para enseñar más que para aprender

4. Conclusión

Todo este análisis permite apreciar que es necesario colocar las estrategias de incomporacion de las tics en la educacion en el marco de una politica educativa sistemica dirigida a reducir las desigualdades y a romper el determismo social de los resultados de aprendizaje. Esa mision no nace naturalmente de las tics. Proviene de fuera de ellas. Ellas pueden ser utilizadas en ese sentido, pero tambièn pueden serlo en el sentido contrario o en sentidos diferentes.

Para que las TICs se integren efectivamente en un proyecto destinado a reducir las desigualdades será preciso que formen parte de un modelo pedagógico en el cual los componentes que han sido identificados como cruciales para romper el determinismo social sean asumidos por los procesos que impulsan las tecnologìas. Esto tiene que ver, obviamente, con los contenidos pero tambien con los métodos. En este sentido, no es banal ni reiterativo insitir en que la prioridad debe ser puesta en los docentes.

3. Políticas educativas y toma de decisiones: tensiones y oportunidades

3.1. Introducción

En las discusiones sobre la toma de decisiones en los procesos de cambio educativo, las voces más frecuentemente escuchadas son las de los investigadores. Sus análisis se producen, por lo general, *ex-post* los sucesos provocados por los cambios y suelen estar dirigidos a identificar sus limitaciones o explicar su fracaso. Los protagonistas de las transformaciones, en cambio, suelen hablar *ex-ante* o *durante* los procesos, para justificar, para convencer o para dar a publicidad lo que están haciendo. A la inversa de los investigadores, son raras las ocasiones en las cuales los actores de las reformas intentan explicar las dificultades que enfrentan o tratan de establecer mecanismos institucionales para acumular los aprendizajes realizados.

Phoca PDF

Este fenómeno ha provocado un empobrecimiento mutuo. Los investigadores suelen tener un escaso conocimiento de las características específicas de la gestión de los cambios educativos y los políticos de la educación no disponen de un capital de conocimientos sistematizados, al cual puedan recurrir ni al cual puedan incrementar con sus experiencias.[38]

En esta conferencia intentaré contribuir a la mejor comprensión de estos fenómenos a partir de diferentes insumos. Por un lado, utilizaré los testimonios de algunos tomadores de decisiones recogidos hace algunos años en el marco de las actividades de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO en Ginebra. La metodología aplicada en ese caso fue relativamente simple. Se identificó un conjunto de altos funcionarios políticos de los ministerios de educación de las diversas regiones del mundo (ministros o viceministros en ejercicio de sus funciones o que las abandonaron muy recientemente) y se les pidió que escribieran un artículo siguiendo una guía de tres puntos básicos:

1. cuáles son o fueron las prioridades durante su gestión y cómo fueron definidas;
2. cómo son o fueron las relaciones con los diferentes sectores implicados en un proceso de cambio educativo (sindicatos, partidos políticos, investigadores, medios de información, etc.), y
3. que lecciones le dejó la experiencia.

Ocho ministros o viceministros en ejercicio y tres ex-ministros aceptaron presentar sus reflexiones. En el caso de la región de Asia y el Pacífico, dos expertos – uno de ellos ex-viceministro de educación de su país – elaboraron un balance de la situación a partir del resultado de entrevistas efectuadas a altos funcionarios de diecinueve países. El proceso mismo de identificación y aceptación para participar de este ejercicio mostró algunas características importantes del comportamiento de los responsables de las decisiones educativas: escaso control del tiempo para reflexionar y escribir, dificultad de efectuar el análisis del proceso al mismo tiempo que se enfrentan conflictos y problemas cotidianos de la gestión, algunas limitaciones para expresar opiniones en forma totalmente transparente y, por último, cierta actitud propia del discurso político, donde no se admite la duda ni la incertidumbre.

Adicionalmente, utilizaremos también datos surgidos a partir de la propia experiencia en la gestión del Ministerio de Educación de la República Argentina. Las reflexiones que siguen están organizadas alrededor de seis ejes fundamentales:

Phoca PDF

a) La oportunidad y la necesidad del cambio educativo. La tensión entre el cambio sistémico y el cambio focalizado.

b) ¿Cómo se definen las prioridades?. Tensiones entre concertación y conflicto.

c) Los nuevos actores de la política educativa: la cooperación internacional, los medios de comunicación de masas, las organizaciones no gubernamentales.

d) La política educativa y la comunicación: el valor de la opinión pública.

d) La variable temporal: tensión entre corto y largo plazo.

e) El fortalecimiento institucional: la tensión entre innovación y tradiciones.

3.2. Necesidad del cambio educativo

En primer lugar, es preciso reconocer que las políticas educativas se han transformado en políticas de reforma educativa. Esto no sucede en otras áreas de gobierno. En educación, todos asumen que el cambio es necesario, tanto en países desarrollados como en países en desarrollo y tanto en sistemas centralizados de administración escolar como en modelos de gestión descentralizada. Como ya se ha constatado en otras ocasiones, actualmente nadie está conforme con la educación que dispone. Si bien los motivos de esta insatisfacción son diferentes según el nivel de desarrollo de los países, es interesante constatar que también existen algunos puntos similares.

En los testimonios provenientes de los países en desarrollo, la transformación educativa está directamente vinculada a la necesidad de superar un conjunto muy importante de problemas provocados por el fracaso en el logro de los objetivos relacionados con la cobertura universal de la enseñanza básica: aumentar el acceso y disminuir las altas tasas de repetición y deserción. En los países desarrollados, en cambio, estos problemas están relativamente resueltos y la necesidad de cambiar se justifica no tanto en virtud de los déficits del pasado sino por los desafíos del futuro: articular más estrechamente la educación con los requerimientos del mercado de trabajo, adecuar la oferta educativa a la necesidad de la reconversión permanente a lo largo de toda la vida y formar para la ciudadanía. En ambos grupos de países aparece, además, una fuerte preocupación por renovar los métodos pedagógicos, superar la obsolescencia de los contenidos curriculares y los modos de gestión burocráticos.

Phoca PDF

En este sentido, el núcleo de problemas comunes a todos los países se compone de, al menos, tres grandes categorías: (i) definir modalidades más eficaces de articulación entre educación y trabajo, (ii) revisar los estilos de gestión incorporando mayores niveles de descentralización y sistemas de evaluación de resultados y (iii) modificar las pautas pedagógicas que regulan el proceso de aprendizaje en las salas de clase. Pero además de estas tres categorías, que se refieren al contenido de las reformas, los tomadores de decisiones también identifican un conjunto significativo de dificultades para implementar los procesos de cambio, debido a las resistencias propias del funcionamiento del sistema, particularmente las provenientes del personal docente. Más adelante nos referiremos a algunos de estos problemas. Por ahora, lo que interesa destacar es la existencia de un núcleo común de problemas, de un conjunto de motivaciones específicas de cada grupo de países y, por último, algunas ausencias significativas en los testimonios de los responsables de las decisiones educativas.

Al respecto, las ausencias más interesantes se refieren a la necesidad de reformar la educación desde el punto de vista del proceso de socialización: formación en valores, articulación con la familia y con los medios de comunicación. Los déficits educativos en estos aspectos son mencionados especialmente en los casos de países en transición desde regímenes autoritarios a democráticos o que han pasado por períodos de fuerte autoritarismo político. Sin embargo, cuando se analizan las acciones emprendidas en los procesos de reforma, se puede constatar que la introducción de contenidos curriculares referidos a estos problemas (temas transversales, contenidos básicos comunes, etc.) constituye un aspecto importante y relativamente común a todos los países.

En este sentido, sería posible señalar la existencia de una especie de “asincronía” entre el diagnóstico de los problemas y las estrategias de solución. Así, por ejemplo, mientras los diagnósticos no aluden a problemas tales como la necesidad de abaratar costos, de reducir personal, de debilitar el poder corporativo de los gremios docentes o de modificar las pautas de socialización de las nuevas generaciones, una significativa parte de las medidas están, sin embargo, destinadas a atacar esos problemas. A la inversa, mientras en los diagnósticos se alude frecuentemente a la necesidad de incrementar la participación en la toma de decisiones y a promover mayor equidad en la distribución de la oferta educativa, las medidas concretas para enfrentar estos problemas suelen estar dotadas de menor nivel de precisión. Este fenómeno puede responder a una de las características propias de la lógica de la acción política, donde algunos objetivos no corresponde enunciarlos, aunque se los persiga en las acciones y otros objetivos conviene expresarlos, aunque no se postulen actividades para su logro.

Phoca PDF

Otra fuente de tensiones es la que surge a partir de la necesidad de articular cambios sistémicos con una secuencia de cambios en contextos de baja confianza y exceso de demandas.

3.3. Cómo se definen las prioridades?

Existe una tendencia general a reconocer la necesidad de definir las prioridades de las políticas educativas a través de procesos de consulta, diálogo y consenso. Obviamente, este proceso está más institucionalizado en países que ya gozan de un alto grado de consenso social acerca del conjunto de las estrategias de desarrollo que en países donde el nivel de conflicto, derivado especialmente de la inequitativa distribución de la riqueza, es más agudo. Sin embargo, las contribuciones de los ministros permiten identificar dos aspectos importantes.

El primero de ellos, relacionado con el papel de la investigación y la información educativa, permite apreciar que la articulación de la dimensión técnica con la toma de decisiones es mucho más importante en la fase previa a las decisiones de las reformas educativas (*antes* de asumir el gobierno, *antes* de pedir un crédito, *antes* de lanzar una reforma), que en el proceso mismo de implementación. Existiría, en consecuencia, una diferencia importante en el papel que juegan la investigación y la información *antes* y *durante* el proceso de cambio. *Antes* de iniciar el proceso de cambio, son necesarios datos e informaciones de carácter general, que permitan definir las prioridades, las grandes orientaciones de las políticas y de las estrategias. Pero una vez adoptadas estas líneas, la información y la investigación necesarias son las que provienen de la propia ejecución del proyecto. En este momento, ya no se requieren ni se admiten insumos que pueden poner en tela de juicio la orientación general. Poner en cuestión la orientación general implicaría un cambio en el equipo de conducción, es decir una crisis política. La información y la investigación pertinentes *durante* la implementación son de naturaleza diferente a las que se requieren en el momento del diseño. En la implementación, los tomadores de decisiones pasan a una lógica política donde se necesita mucha información de carácter “relacional”: contactos, información sobre la situación política general y específica de cada grupo y competencias destinadas fundamentalmente a resolver problemas, a negociar soluciones a conflictos puntuales, y a ejecutar las acciones previstas.

El segundo aspecto que surge del análisis de las contribuciones de los ministros indica que también existe una diferencia importante en relación a los acuerdos y consensos que se logran en el momento de la definición de las políticas y los acuerdos durante el proceso de implementación. Los testimonios al respecto son elocuentes: obtener

Phoca PDF

consenso en la fase de definición de prioridades resulta relativamente fácil si se lo compara con las enormes dificultades que existen para obtener consensos en el momento de la ejecución. Este fenómeno está asociado con, al menos, tres aspectos diferentes. En primer lugar, los acuerdos previos se obtienen más sobre objetivos que sobre los procedimientos para lograrlos. El segundo lugar, que la propia lógica de los acuerdos previos tiende a evitar que se pongan en la mesa de discusiones los verdaderos problemas y las consecuencias de los cambios sobre los diferentes actores. En tercer lugar, es probable que ninguno de los actores conozca exactamente cuales serán las consecuencias de los cambios y que sólo en la fase de aplicación de las estrategias de cambio, aparecerán las verdaderas magnitudes de las transformaciones diseñadas previamente.

Dicho en forma sintética, es posible sostener que en la etapa de formulación y diseño de las políticas, suele predominar la lógica de los objetivos educacionales y en esa lógica, los acuerdos son relativamente fáciles de obtener. Pero cuando comienza la aplicación de los cambios, los objetivos iniciales pasan a segundo plano y predomina la lógica de los intereses corporativos. En este sentido, y siempre desde la perspectiva de los ministros, los conflictos que plantea el cambio educativo no aparecen ligados a visiones distintas del mundo, a proyectos ideológicos diferentes, sino más bien a las incertidumbres y a las modificaciones que el proyecto de cambio educativo produce en la situación de los diferentes actores del proceso pedagógico. Así, por ejemplo, los padres resisten el pago de matrícula; los alumnos resisten los cambios en los sistemas de exámenes, los docentes resisten cambios en las pautas que rigen su carrera o reclaman mejores salarios

Las posibilidades de garantizar los acuerdos alcanzados en la fase previa a la implementación son, obviamente, mucho menores en los países en desarrollo. La escasez de recursos obliga a definir prioridades con menos margen para satisfacer los reclamos de los diferentes sectores. Dicha escasez, además, tiene una existencia de largo plazo, lo cual aumenta la urgencia de las demandas. En este contexto, es muy difícil obtener la aceptación de secuencias de cambio que impliquen la postergación de la satisfacción de ciertas demandas.

3.4. Las reformas pedagógicas

Uno de los puntos comunes a los procesos actuales de transformación educativa es el reconocimiento de la necesidad de lograr mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, las políticas están fundamentalmente dirigidas a actuar sobre los distintos insumos de dicho proceso: el *tiempo* dedicado al aprendizaje, la disponibilidad de *textos* y de *equipamiento didáctico*, la

Phoca PDF

infraestructura, la *alimentación y la salud* de los alumnos, la formación y las condiciones de trabajo de los *docentes*. Si bien existe un consenso general acerca de la necesidad de adoptar enfoques sistémicos que permitan actuar sobre el conjunto de los insumos, los testimonios de los ministros también indican que es imposible hacerlo en forma simultánea. La definición de prioridades y secuencias es la tarea más importante y delicada, ya que los factores que intervienen en dicha definición no son sólo ni principalmente factores técnicos. En las decisiones sobre donde invertir y cuándo hacerlo, tienen un peso muy significativo las variables políticas y económicas. Invertir en infraestructura antes que en salarios docentes o en alimentación, por ejemplo, implica establecer alianzas políticas y económicas con sectores muy diferentes. En estas decisiones es, en definitiva, donde se juega en gran medida el destino de los procesos de cambio.

3.5. Un nuevo actor: la cooperación internacional

Los testimonios de los ministros permiten apreciar la significativa presencia de la dimensión internacional en los procesos de cambio educativo. Dicha presencia adquiere significados y modalidades distintas según el nivel de desarrollo de los países. En el caso de los países desarrollados, la dimensión internacional aparece como un componente de la nueva realidad a la cual es preciso incorporarse. En ese sentido, la internacionalización constituye una fuente de enriquecimiento de las innovaciones nacionales. Los contactos internacionales, la participación en proyectos comunes, la comparación de resultados, etc., son percibidas como un factor cada vez necesario en la gestión de las actividades de carácter nacional.

En el caso de los países en desarrollo, en cambio, la dimensión internacional es incorporada fundamentalmente desde la perspectiva del financiamiento a los proyectos de cambio. La articulación que se produce entre ambas dimensiones – nacional e internacional – es, en consecuencia, significativamente distinta a la que se aprecia en los países desarrollados. En primer lugar, la dimensión internacional influye en la propia definición de las prioridades del proceso de cambio. Este condicionamiento externo puede, en algunos casos, coincidir con las prioridades nacionales y en otros, al contrario, obliga a modificar las orientaciones internas. Entre los testimonios recogidos se pueden identificar casos donde, por ejemplo, la prioridad internacional a la educación básica y a la modificación de los estilos burocráticos de gestión coincide con las metas nacionales. Pero también se encuentran ejemplos donde, en cambio, la prioridad nacional a la enseñanza de lenguas o a la articulación con el trabajo productivo tuvo que dejar el lugar a prioridades internacionales como la educación para el cuidado del medio ambiente o la educación en población.

Phoca PDF

En los países en desarrollo, la cooperación internacional también puede jugar un papel legitimador interno muy importante. Más allá de la discusión sobre el contenido de la propuesta, los testimonios de los responsables de las decisiones educativas indican que los organismos internacionales, particularmente los organismos de financiamiento, asumen el papel de promotores de cambios específicos definidos a nivel internacional, no necesariamente asociados con procesos de cambio generados endogenamente.

3.6. El valor de la comunicación

La información y la comunicación constituyen instrumentos indispensables de las políticas de cambio desarrolladas en contextos democráticos. Existe un consenso general entre los responsables de las decisiones acerca de la necesidad de informar permanentemente y de convencer a todos los actores, tanto internos como externos al sistema, sobre el sentido de los cambios. Este fenómeno plantea, sin embargo, un nuevo desafío al conjunto de las políticas públicas. Incorporar la información al público como un componente de la gestión plantea problemas que aun no han sido del todo resueltos. Definir **qué** información debe ser puesta a disposición de cada uno de los actores – funcionarios, docentes, padres, etc. –, **cuándo** es conveniente difundir la información y **cómo** hacerlo, para que llegue oportunamente a los destinatarios, son preguntas que ocupan actualmente buena parte del debate acerca de los sistemas de evaluación e información educativa. Los análisis puramente técnicos de los sistemas de evaluación suelen subestimar la importancia política de la utilización de los resultados, mientras que el análisis puramente político transforma los sistemas de información en instrumentos que pierden rápidamente su confiabilidad y validez. En este punto radica una de las articulaciones más significativas entre investigadores y tomadores de decisiones, donde probablemente será preciso aceptar un cierto grado de tensión como rasgo normal y permanente.

En este aspecto, los testimonios de los responsables de las decisiones políticas confirman la hipótesis de la ausencia de una relación permanente y armónica entre investigadores, información y toma de decisiones. Esto no significa que las decisiones sean tomadas sin una base sólida en la información disponible. Al contrario, prácticamente la totalidad de los casos muestran que las transformaciones se basan en un análisis de la situación y de la evaluación acerca del impacto futuro de las transformaciones. Pero los investigadores en tanto actor del proceso de transformación parecen estar detrás de los fenómenos de transformación, ya sea como críticos o como proveedores de la información antes que el proceso se desarrolle. En varios casos, los investigadores se transforman en tomadores de decisiones, generando de

Phoca PDF

esta forma un fenómeno particular donde la adecuación o la falta de adecuación a la nueva lógica de acción determina el éxito o el fracaso de la gestión.

3.7. La variable temporal: largo plazo y corto plazo

La conciencia acerca de la importancia del largo plazo en las estrategias de cambio educativo también está muy generalizada. Prácticamente todos los responsables de decisiones coinciden en la necesidad de independizar los procesos de cambio educativo de los condicionamientos producidos por los tiempos políticos. Sin embargo, esta conciencia aún no se traduce en la definición de modalidades concretas de cambio en los procesos de toma de decisiones. Al respecto, es posible advertir la existencia de una contradicción interesante. La forma más corriente de independizar las decisiones educativas de los vaivenes gubernamentales consiste en otorgar mayores niveles de autonomía a los establecimientos escolares. Pero la mayor autonomía no aparece en los proyectos de cambio como un demanda de los actores locales sino como una decisión de las autoridades centrales. En este contexto, los procesos de autonomía suelen, paradójicamente, ser resistidos por sus supuestos beneficiarios.

La mayor autonomía a los establecimientos escolares está asociada frecuentemente con los procesos de ajuste en los presupuestos educativos y no con los procesos pedagógicos. Desde este punto de vista, los testimonios de los ministros permiten advertir la ausencia de referencias a una política de innovaciones educativas a nivel de los establecimientos escolares. Parecería, en consecuencia, que se carece aun de un enfoque apropiado para la gestión del cambio educativo que articule adecuadamente la autonomía institucional con el proceso global de cambio educativo. Si bien la autonomía institucional está postulada en muchos de los planteos de cambio, no aparecen claramente expresados los componentes de una política de fortalecimiento institucional destinado a que la autonomía sea real. El principal instrumento mencionado por los ministros es la evaluación de resultados, pero dicho instrumento está referido a la administración central y no a las propias instituciones educativas. A nivel de los ministros, el fortalecimiento institucional aparece vinculado más a los instrumentos que maneja el propio ministerio que al resto de las instituciones educativas.

3.8. El fortalecimiento institucional

Los ministros de educación coinciden en identificar la capacidad institucional para llevar adelante los cambios educativos como una de las condiciones más importantes del éxito. Esta necesidad, obviamente, es mucho más importante en los países en desarrollo. En última

Phoca PDF

instancia, la diferencia en los niveles de capacidad institucional es uno de los indicadores más elocuentes de la distancia entre los países desarrollados y los países en desarrollo. Paradójicamente, la ausencia de capacidad institucional es el factor que, por un lado, permite a los países en desarrollo plantear reformas muy radicales, debido al bajo peso de los límites institucionales pero, al mismo tiempo, impide que las reformas se lleven a cabo. A la inversa, el fuerte peso institucional que existe en los países desarrollados limita la envergadura de las reformas, pero permite que las reformas aprobadas sean efectivamente aplicadas. Por esta razón, es posible sostener la hipótesis según la cual **los mayores niveles de innovación están asociados a altos niveles de estabilidad**. Al respecto, no hay más que observar un fenómeno evidente para todo observador de las tendencias educativas internacionales: los países desarrollados son los que tienen, al mismo tiempo, tradiciones pedagógicas e institucionales muy establecidas y mayores y más sostenidos procesos de innovación y cambio[39]. Esta constatación permitió postular, hace ya algunos años, que una de las lecciones más importantes del análisis comparado de los proceso de cambio educativo era que nadie innova al margen de sus tradiciones[40].

4. Profesionalización docente

4.1. Introducción

La discusión sobre el proceso de profesionalización de los docentes ha sufrido modificaciones importantes en los últimos años. En estas discusiones se articulan diferentes intereses económicos y políticos, diferentes percepciones acerca del impacto de las grandes transformaciones que vive actualmente la sociedad sobre la educación y sus formas institucionales y visiones que provienen de las distintas ciencias sociales, la filosofía y la administración.

El objetivo de esta conferencia es presentar someramente la evolución que ha sufrido este debate, mostrar la centralidad que ha adquirido el papel del docente en las estrategias de cambio educativo y postular la necesidad de un enfoque sistémico desde el punto de vista de las políticas educativas destinadas al sector docente.

4.2. El agotamiento de los discursos tradicionales sobre los docentes

Los cambios recientes y sus resultados muestran el agotamiento de, al menos, tres discursos tradicionales sobre los docentes. En primer

Phoca PDF

lugar, se ha agotado definitivamente el discurso basado en el reconocimiento meramente retórico de la importancia del trabajo de los educadores. Al respecto, todos hemos sido testigos durante las últimas décadas – particularmente en los discursos políticos – de la disociación existente entre el reconocimiento de la importancia de los docentes por un lado, y la ausencia de medidas concretas, ya sea desde el punto de vista financiero, de los niveles de participación en la gestión o del mejoramiento de los procesos de formación docente, por el otro. Esta disociación tiene dimensiones muy significativas en los países en desarrollo y se acentuó aun más en las últimas décadas, en el marco de las políticas de ajuste estructural que produjeron un descenso muy importante en la inversión educativa. Como se sabe, la principal variable de ajuste del presupuesto educativo es el salario docente y su reducción provocó una serie de fenómenos bien conocidos: desmoralización, abandono de la profesión, ausentismo, búsqueda de otros empleos y, en definitiva, un impacto negativo sobre la calidad de la educación ofrecida a la población[41] . Este proceso, es importante reconocerlo, ya había comenzado antes del período de crisis y de aplicación de las políticas de ajuste. Pero la experiencia de estas últimas décadas agravó significativamente el problema y mostró que no es posible seguir manteniendo el doble discurso de reconocimiento retórico y de deterioro real.

El segundo discurso tradicional sobre los docentes que también ha agotado sus posibilidades es el que se basa en la visión del docente ya sea como una "víctima" del sistema o como "culpable" de sus malos resultados. La visión del docente como “víctima” pone todo el acento en el problema de las condiciones de trabajo y en las carencias materiales de los docentes, relegando a un segundo plano la discusión de su función educativa. En los últimos años, sin embargo, se expandió un discurso alternativo, que tendió a percibir al docente como "culpable". Este discurso tuvo dos versiones, de origen ideológico muy diferente. Desde una concepción inspirada en las políticas neoliberales, los docentes fueron considerados responsables de los mediocres resultados de aprendizaje obtenidos en los tests y en otras mediciones del rendimiento escolar aplicados en diversos países. Desde las teorías críticas de la educación, en cambio, el docente fue percibido como el actor a través del cual se reproducen las relaciones sociales de dominación, lo cual se expresa a través de la discriminación hacia los alumnos de origen social, étnico o cultural diferente al dominante, del autoritarismo de las relaciones pedagógicas y de la transmisión de los valores propios de las relaciones de dominación. Obviamente, no es posible efectuar aquí un análisis objetivo de los diversos factores que explican los diferentes resultados educativos, pero lo cierto es que reducir la discusión a la alternativa "víctima – culpable" no sólo no aclara el problema sino que, al contrario, impide una discusión abierta, que permita salir del

Phoca PDF

círculo vicioso de las acusaciones mutuas.

Pero las últimas décadas también fueron escenario de un tercer enfoque, elaborado a partir de algunos resultados de investigaciones sobre los factores que explican el rendimiento escolar, mediante el cual se subestima significativamente el papel del docente. Según este enfoque, el docente no es ni víctima ni culpable. Simplemente, es poco importante. Estos estudios sostuvieron, 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. Como lo sostiene un reciente estudio acerca de las propuestas de reforma educativa presentadas, por ejemplo, por el Banco Mundial, es sorprendente constatar que de las seis principales líneas de cambio educativo postuladas por el Banco, "ninguna de ellas se refiere a los maestros, a su selección, formación, supervisión o participación en las reformas. Mientras el informe dedica tres párrafos a la formación y a la selección de maestros como factores de mejoramiento de la calidad, no otorga a esta opción un papel central entre las líneas de reforma postuladas"[42]. Si bien la validez de esta subestimación puede ser discutida con respecto a las estrategias educativas del pasado, no cabe duda alguna que no puede ser sostenida con respecto al futuro. En este sentido, es importante recordar dos fenómenos:

1. las reformas educativas recientes no modifican los resultados a pesar de haber mejorado sustancialmente todos los insumos materiales del aprendizaje: tiempo, textos, equipamiento, etc. La variable clave parecen ser los docentes y así se explican casos como los de Finlandia.
2. En términos más generales, es importante recordar el informe de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI, presidida por el Sr. Jacques Delors[43], define como uno de los objetivos centrales para la educación del futuro, el *aprender a aprender*. El logro de este objetivo supone un cambio muy importante en las metodologías de enseñanza y en el papel del docente. Dicho sintéticamente, el desarrollo de la capacidad de aprender implica tener amplias posibilidades de contactos con docentes que actúen como guías, como modelos, como puntos de referencia del proceso de aprendizaje. El actor central del proceso de aprendizaje es el alumno. Pero la actividad del alumno requiere de una guía experta y de un medio ambiente estimulante que solo el docente y la escuela pueden ofrecer.

En síntesis, que ya no es posible movilizar a los docentes con meros reconocimientos simbólicos, ni tampoco encerrarse en mutuas acusaciones ni, por último, desconocer la importancia de su papel en el proceso de aprendizaje. Las profundas transformaciones que sufre la

Phoca PDF

sociedad obligan a replantear estos enfoques y todo parece indicar que este debate, lejos de atenuarse, asumirá un carácter más intenso en los próximos años.

En este debate subyacen varias tensiones que adquieren significado e importancia diferentes según los contextos sociales, económicos y culturales:

. la idea del docente como responsable de la formación integral de la personalidad del alumno versus la idea del docente como responsable del desarrollo cognitivo;

. el docente como transmisor de información y de conocimientos ya elaborados versus el docente como guía experta del proceso de construcción del conocimiento por parte del alumno;

. el docente como profesional autónomo, creativo y responsable de los resultados de su trabajo versus la idea del docente como un ejecutor de actividades diseñadas externamente;

. el docente como un actor éticamente comprometido con la difusión de determinados valores versus la idea del docente como un funcionario burocrático que se desempeña en virtud de reglas formales claramente establecidas.

Los debates indican que estas tensiones son, como tales, inevitables. Existe, sin embargo, un reconocimiento general de la necesidad de fortalecer los aspectos ligados a la autonomía profesional y a la capacidad de promover en los alumnos el desarrollo de capacidades de aprender a lo largo de toda la vida.

4.3. La masificación y la diversificación de la profesión docente

El debate sobre el papel de los docentes no está separado de la discusión sobre el papel de la educación en la sociedad. Al respecto, los profundos cambios que viven nuestras sociedades, expresados a través de la irrupción de las nuevas tecnologías de la información tanto en el proceso productivo como en el conjunto de la vida social, la ruptura de las identidades políticas tradicionales, la globalización de la economía y la reconversión permanente a la cual están sometidas todas las profesiones, plantean la urgente necesidad de introducir cambios en los sistemas educativos, aun en aquellos que hasta ahora se consideraban exitosos. El cambio educativo, sin embargo, ya ha sido postulado desde hace varias décadas y la experiencia parece indicar que en lugar de seguir insistiendo en su necesidad, sería importante comenzar a reconocer la significativa dificultad que existe para implementar en forma eficaz los cambios

Phoca PDF

educativos[44].

Entre las razones más evidentes que explican estas dificultades, se destaca la enorme dimensión cuantitativa que ha adquirido la educación en todos los niveles, tanto desde el punto de vista de la matrícula como del personal docente. De acuerdo a las últimas estimaciones, más de 50 millones de personas en el mundo se dedican a la enseñanza. La mitad se desempeña en escuelas primarias y un tercio en la 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 aun no han logrado universalizar la enseñanza básica ni ofrecer educación postobligatoria a porcentajes adecuados de su población, como por la continua demanda de educación a lo largo de toda la vida, que aumenta a medida que avanza el proceso de desarrollo social. Los docentes constituyen hoy en casi todos los países, uno de los sectores más importantes del empleo público. La cantidad y la distribución de docentes en los distintos niveles del sistema es, sin embargo, muy heterogénea. Mientras en Africa, por ejemplo, el 70% de los docentes son maestros de escuela primaria, en Europa y Estados Unidos, los docentes de enseñanza primaria representan sólo el 50%. A la inversa, mientras en Africa los profesores de enseñanza superior sólo constituyen el 4% de los docentes, en Europa alcanzan al 12% y en Estados Unidos al 20%.

La expansión cuantitativa de la profesión docente ha estado asociada a varios fenómenos importantes. El primero de ellos es la significativa diferenciación interna. Esta diferenciación interna está vinculada no sólo al ejercicio profesional en niveles distintos del sistema, sino también a *distintos tipos de actividad*, que van desde el trabajo en la sala de clase hasta las actividades de gestión, supervisión y atención especializada a determinadas necesidades de los alumnos y a muy *diferentes niveles de calificación* requeridos para el desempeño de la misma actividad. Al respecto, la comparación tanto internacional como nacional, 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.

En segundo lugar, la expansión cuantitativa también estuvo asociada a la pérdida de prestigio, que afecta particularmente al ejercicio de la profesión en la enseñanza básica. Diversos estudios muestran, por ejemplo, que los docentes de mayor edad que trabajan en la escuela primaria, valorizan su trabajo mucho más que los docentes jóvenes. La explicación de este fenómeno radica, entre otros factores, en que los docentes más antiguos fueron formados en el marco de una sociedad en

Phoca PDF

la cual el acceso a la escuela primaria era muy importante y constituía, para muchos alumnos, la única oportunidad educativa de su vida. Ahora, en cambio, el docente de escuela primaria sabe que su actividad es parte de un proceso de larga duración a la cual, tanto el docente como los alumnos, otorgan un valor relativo.

Estos ejemplos nos indican que es preciso prestar atención al hecho que la docencia es una profesión ejercida por un número muy significativo de personas que si bien poseen un núcleo básico común de competencias, también desarrollan una especialización creciente, no sólo desde el punto de vista cognitivo sino afectivo y práctico. Las diferencias tanto en el ejercicio como en las identidades profesionales que existen, por ejemplo, entre los maestros de escuela primaria, los profesores de enseñanza secundaria y los profesores universitarios, son muy significativas. Esta diferenciación interna permite sostener que es absolutamente necesario evitar las generalizaciones excesivas cuando hablamos de los docentes y, más importante aun, cuando se diseñan políticas de formación, de reclutamiento o de profesionalización.

En el marco de esta compleja situación definida por la masificación de la profesión docente, parece apropiado analizar los problemas y las estrategias de acción utilizando como criterio *la secuencia a través de la cual se construye un docente*. Las principales etapas de este proceso de construcción son tres: la *elección de la carrera*, la *formación inicial* y el *desempeño profesional*.

4.4. La elección de la profesión docente

La primera etapa en el proceso de construcción de un docente es el período en el cual un joven o una joven toman la decisión de dedicarse a la enseñanza: quién elige ser maestro o profesor actualmente?, cuáles son los factores que intervienen en esta decisión?, qué políticas es posible diseñar al respecto?. Las respuestas a estos interrogantes indican, en primer lugar, que la profesión docente ha perdido capacidad para atraer a los jóvenes más talentosos y constituye, en muchos casos, una actividad transitoria en el proceso de búsqueda de otros empleos más prestigiosos.

La importancia y las dimensiones de este fenómeno no es la misma en todos los países. Sin embargo, existe un consenso general en reconocer la existencia del problema y la necesidad de enfrentarlo en forma urgente. Los maestros y profesores de, al menos, la primera mitad del siglo XXI son los jóvenes que hoy están en los institutos de formación docente. Es ahora, en consecuencia, cuando es preciso actuar si se quiere garantizar efectivamente una educación de buena calidad en el próximo siglo. Los documentos regionales preparados como base para las

Phoca PDF

discusiones de la CIE son una señal de alarma que es preciso escuchar. Todos ellos coinciden en constatar que la enseñanza es una actividad poco atrayente desde el punto de vista social: "No muchos quieren ser maestros. Los estudiantes más brillantes y con mejores resultados optan por otras profesiones" [45]; "A pesar que se han realizado muchos esfuerzos, un número reducido de estudiantes académicamente exitosos quieren ser docentes"[46]; "los docentes árabes aun no gozan de un status socioeconómico que atraiga a las personas más calificadas a la profesión docente"[47]; "muchos estudiantes optan por la formación docente como última opción luego de haber intentado ingresar a la universidad"[48]. Estudios nacionales efectuados en países tan diferentes como Argentina, Pakistán o Perú, coinciden en señalar la existencia de este problema. "Pakistán enfrenta enormes dificultades para reclutar nuevos maestros y … la enseñanza atrae solamente a aquellos que no pueden encontrar un empleo mejor."[49]. En Argentina, "...casi el 70% de los maestros en formación pensó en la posibilidad de seguir otros estudios antes de cursar el profesorado (...)"la formación docente se presenta para muchos de los actuales alumnos del profesorado como una alternativa 'de segunda'; ya sea ante el fracaso en el paso por la universidad o, directamente, ante la imposibilidad de acceder a tales estudios superiores"[50]. En Perú, un estudio de finales de la década pasada reveló que la docencia era una alternativa ocupacional para los jóvenes de bajos ingresos y bajo rendimiento académico[51].

Los factores que explican este fenómeno son diversos. El primero de ellos, sin duda alguna, es el deterioro salarial sufrido en las últimas décadas. Al respecto, el informe antes citado de la OIT reconoce que desde hace algunos años se señala en diversas regiones del mundo que el descenso relativo de los salarios docentes produce, como una de las consecuencias más importantes, disuadir a los mejores candidatos a entrar en la docencia o a permanecer en ella[52]. Pero además del salario, también actúan otros factores sociales más complejos, entre los que se destaca la incorporación de la mujer al conjunto del mercado de trabajo. A diferencia del pasado, cuando en muchos países la docencia era una de las pocas oportunidades ocupacionales para la mujer, actualmente el espectro de posibilidades es mucho más amplio y la docencia compite con otras opciones profesionalmente más atractivas y prestigiosas.

Los incentivos para atraer y mantener a jóvenes talentosos en la profesión docente pueden ser muy variados y dependen de cada contexto cultural, económico y social. Sin embargo, las discusiones sobre este tema advierten sobre la necesidad de evitar la adopción de un enfoque unidimensional en la definición de los criterios de reclutamiento y evaluación. Al respecto, es preciso recordar que desde hace ya muchos años, los especialistas en este tema recomiendan poner el acento no

Phoca PDF

sólo en las calificaciones intelectuales de los futuros docentes sino en sus características de personalidad. Un balance de las discusiones efectuadas en los últimos treinta años sobre este tema permitió afirmar a un especialista que es importante introducir pruebas de selección para el ingreso a la docencia basadas en criterios de personalidad que permitan evitar el acceso "…de personalidades frágiles, deseosos de compensar su debilidad instaurando su dominio sobre seres más débiles e indefensos. La necesidad de esta selección se justifica tanto por el riesgo que corren estos sujetos de sufrir con mayor rigor las dificultades crecientes de la profesión enseñante como por el daño psicológico que pueden multiplicar entre sus alumnos"[53]. La importancia de las características de personalidad aumentará en el futuro, si – como es probable – se mantienen las demandas de formación integral que se ejercen actualmente sobre la educación.

4.5. La formación inicial

La segunda etapa, luego de la elección de la carrera, es la formación inicial. En esta fase, los diagnósticos indican que el problema más significativo es la enorme separación que existe entre la formación recibida y las exigencias de un desempeño eficaz e innovador. Los programas de formación docente inicial suelen estar muy alejados de los problemas reales que un educador debe resolver en su trabajo, particularmente de los problemas que plantea el desempeño con alumnos socialmente desfavorecidos: clases multigrado, clases multiculturales, desempeño en zonas marginales, aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo, resolución de conflictos, etc. Las modalidades pedagógicas utilizadas en la formación inicial de los docentes tampoco suelen aplicar los principios que se supone que el docente debe utilizar en su trabajo; se otorga más importancia a las modalidades puramente académicas de formación que a la observación y a las prácticas innovadoras; se otorga prioridad a la formación individual y no al trabajo en equipo, a los aspectos puramente cognitivos y no a los aspectos afectivos. Algunas investigaciones sobre la "práctica de la enseñanza" en la formación inicial, ponen de manifiesto que esta experiencia curricular permite, el aprendizaje de los aspectos más rutinarios y tradicionales vigentes en las escuelas y no de las modalidades profesionalmente más innovadoras[54].

La recomendación habitual efectuada hace ya varias décadas fue la de elevar la formación inicial de los docentes del nivel secundario al nivel superior y numerosos países crearon universidades pedagógicas o institutos post – secundarios de formación docente. Si bien esta medida favorece la profesionalización de los maestros, la experiencia ha mostrado que no es de ninguna manera suficiente. El mero aumento de años de estudio para la formación docente no provoca un aumento de la

Phoca PDF

calidad de su formación profesional. En varios casos, el pasaje de la formación desde la tradicional escuela normal de nivel medio a la enseñanza superior provocó una pérdida de especificidad desde el punto de vista de la formación pedagógica. La ampliación de saberes en los procesos de formación docente parece estar destinada a incorporar elementos tales como el diseño curricular, la sociología, la política de la educación, teorías de la evaluación, técnicas de investigación, etc., muchos de los cuales están fuera del control de los profesionales que los dominan. Este aumento, además, se ha efectuado en muchos casos en desmedro del dominio de los saberes que permiten al docente un desempeño más profesional en la sala de clase y en la institución escolar. Así, por ejemplo, encuestas realizadas en países desarrollados indican que un porcentaje importante de los nuevos profesores y maestros consideran que no están bien preparados para la enseñanza de la lectura o para el desempeño en áreas marginales. Tampoco están satisfechos con la formación otorgada por las universidades o los institutos superiores del formación docente y consideran, en cambio, más favorablemente la formación proporcionada por personas que provienen de los propios establecimientos escolares.[55]

Esta disociación entre la formación inicial y las exigencias para el desempeño es una de las características más típicas de la actividad docente. Probablemente no exista ninguna otra profesión con estos niveles tan elevados de separación. Las causas de este fenómeno son diversas, pero existen al menos tres que es preciso mencionar. La primera es la autonomía considerable que existe entre las instituciones responsables de la formación de los docentes y las instituciones que definen las orientaciones pedagógicas de las escuelas. La segunda, relacionada con la anterior, es que las teorías pedagógicas más innovadoras y que dominan la formación inicial de los docentes suelen ser teorías que tienen su fundamento en la crítica a las prácticas pedagógicas vigentes en las escuelas. La docencia es, paradójicamente, una profesión donde las personas se forman con teorías que critican la práctica que el profesional debe ejercer. Este fenómeno debería ser analizado con atención. La crítica a las prácticas pedagógicas habituales en las escuelas es importante y necesaria. Pero si la crítica no se acompaña de la elaboración de alternativas, pierde efectividad y deja a los educadores que desean transformar la educación sin instrumentos adecuados de acción. El tercer aspecto a mencionar se refiere al bajo nivel de responsabilidad por los resultados que caracteriza a los modelos de gestión de muchos sistemas educativos. Los resultados de aprendizaje de los alumnos – indicador más importante del nivel de formación de los docentes – no tienen incidencia en la carrera docente, lo cual contribuye a disociar aun más la formación docente de las exigencias para el desempeño.

Phoca PDF

Promover mayor articulación entre formación inicial y desempeño no significa, en consecuencia, ajustar la formación a un estilo de funcionamiento que debe ser modificado. El desafío consiste, precisamente, en superar la disociación en el marco de un proceso de transformación destinado a introducir mayor dinamismo y mejores resultados de aprendizaje.

En este contexto, algunos de los debates más recurrentes sobre la formación inicial de los docentes tienden a adquirir un significado diferente al tradicional. El análisis de la información disponible sobre formación docente pone de relieve la existencia de una serie de dicotomías que han jugado un papel importante en los debates y en las decisiones adoptadas en este campo[56].

La primera de estas dicotomías es la que se refiere a la formación científica versus la formación pedagógica. Es obvio que un dominio satisfactorio de la materia a enseñar es una condición necesaria para una enseñanza eficaz, de la misma manera que lo es un dominio satisfactorio de diversas estrategias pedagógicas, que permitan satisfacer las necesidades de una población escolar cada vez más diferenciada. Pero si esta discusión se coloca en el marco del objetivo de *aprender a aprender,* buena parte de la discusión tradicional cambia de sentido, ya que el dominio que el docente debe tener de su disciplina se refiere a la capacidad de transmitir no sólo las informaciones sino los procesos cognitivos que exige cada disciplina[57]. Es aquí donde el papel del docente como guía y modelo del proceso de aprendizaje adquiere su máxima importancia y donde es posible articular la formación pedagógica con la formación científica. Esta formación es la condición necesaria para que el propio docente tenga las capacidades que le permitan aprender a lo largo de toda la vida y sea capaz de transmitir esa capacidad a los alumnos.

La segunda dicotomía tradicional es la que se estableció entre formación de competencias técnicas (sean científicas o pedagógicas) o el desarrollo de determinadas características de personalidad. Los procesos de transformación educativa permiten articular ambos elementos, en la medida que las características de personalidad comienzan a ser consideradas no como un agregado externo, sino como un componente fundamental del desempeño técnico del docente, destinado a enfrentar objetivos tales como enseñar a resolver conflictos por vías no violentas, promover la solidaridad, la tolerancia y la comprensión entre alumnos provenientes de diferentes culturas, contribuir a la formación de la personalidad de los alumnos y de su capacidad para elegir libremente entre las múltiples opciones que permite la vida moderna.

En el mismo sentido también puede enfocarse el problema planteado por

Phoca PDF

otra de las dicotomías tradicionales en estos debates: la opción entre otorgar prioridad a la formación inicial o a la formación en servicio. Las nuevas condiciones de ejercicio de la profesión docente exigirán, al igual que en muchas otras profesiones, un proceso de reconversión permanente. Pero para poder enfrentar este proceso de reconversión profesional es necesario disponer de una base sólida de competencias cognitivas y personales que sólo un proceso relativamente largo de formación inicial puede otorgar. Esta articulación entre formación inicial y formación en servicio debería también ponerse de manifiesto a través de mecanismos de transferencia no sólo desde la formación inicial hacia el desempeño, sino a la inversa, desde los aprendizajes efectuados en el desempeño hacia la formación inicial.

4.6. El desempeño profesional

En el análisis del desempeño profesional de los docentes, las discusiones de la CIE permitieron identificar al menos cuatro grandes problemas: el acceso a los primeros puestos de trabajo de los nuevos docentes, el individualismo y el aislamiento en el cual los docentes se desempeñan, la carrera profesional de los docentes y, finalmente, la participación de los docentes en las decisiones educativas.

a) los primeros puestos de trabajo.

La transición de la formación inicial al desempeño profesional es un momento crucial en el proceso de construcción de un docente. Todos los testimonios coinciden en señalar que los primeros puestos de trabajo tienen una importancia fundamental en la definición del estilo de desempeño y en el futuro de la carrera profesional del docente. Sin embargo, también son numerosos los testimonios que indican que ese momento tan importante no es objeto de políticas adecuadas. Por lo general, los puestos de entrada al mercado de trabajo docente son los más difíciles desde el punto de vista del desempeño. Los docentes más jóvenes y menos experimentados encuentran sus primeras oportunidades de trabajo en escuelas de zonas marginales, donde los recursos disponibles son precarios y donde la población escolar requiere una atención pedagógica muy competente. Los incentivos para desempeñarse en esos puestos – cuando existen – no son suficientemente atractivos, lo cual provoca un fenómeno muy conocido: los docentes jóvenes tratan de abandonarlos rápidamente en búsqueda de condiciones más favorables de trabajo. El costo de esta alta rotación y de la escasa experiencia de los docentes lo pagan los alumnos de las familias de bajos recursos, que sufren las tasas más altas de repetición y fracaso escolar.

Las políticas destinadas a acompañar el ingreso a la docencia implican, en consecuencia, dos tipos diferentes de medidas. En primer

Phoca PDF

lugar, medidas destinadas a incentivar seriamente el desempeño en los primeros años de estudio de cada nivel educativo, en áreas marginales o con poblaciones desfavorecidas, para evitar que esos puestos sigan cumpliendo el papel de "puestos de entrada" al mercado de trabajo. En segundo lugar, medidas destinadas específicamente a convertir los primeros años de desempeño profesional en parte del proceso de formación docente, a través de tutorías y de otros mecanismos de acompañamiento.

b) individualismo y trabajo en equipo.

El segundo problema mencionado en los análisis de esta fase del desempeño docente es el que se refiere al individualismo con el cual el docente realiza su tarea. Numerosos estudios llevados a cabo sobre este problema coinciden en señalar que éste es uno de los obstáculos más importantes para el desarrollo de una cultura técnica común. Entre los factores que explican este comportamiento se encuentra, sin duda, el modelo de organización del trabajo escolar, que no estimula la discusión en equipo ni la co-responsabilidad por los resultados y obliga al docente a enfrentar "privadamente" la solución de los problemas que plantea su actividad. Este alto nivel de individualismo es, en ciertos casos, asumido por los docentes como una expresión de autonomía profesional. La autonomía, entendida como aislamiento y reducción del ámbito profesional a la sala de clase, es un aspecto muy importante de la cultura de los docentes, pero tiene efectos perversos muy importantes entre los cuales pueden mencionarse, al menos, dos de los más universales: (i) fortalece la idea que es posible atribuir al docente en tanto individuo todas las demandas que se le hacen a la educación como sistema y (ii) empobrece tanto las posibilidades de desarrollo profesional del docente como los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Los diagnósticos sobre este problema coinciden en señalar que resulta utópico suponer que es posible reunir en una sola persona todas las capacidades que requiere el trabajo educativo en una institución, desde las especialidades temáticas, las exigencias de trabajo en determinadas etapas del desarrollo de la personalidad, hasta las capacidades personales para enfrentar los diferentes aspectos del trabajo institucional: gestión, negociación, enseñanza, evaluación, investigación, etc. Las estrategias de acción, se dirigen, en consecuencia, a superar la idea de **el** docente, en singular, para comenzar a trabajar sobre el concepto de **equipo docente.**

Las reformas actuales en la gestión educativa, tendientes a estimular la autonomía de las escuelas a través de proyectos por establecimiento intentan, desde este punto de vista, introducir el trabajo en equipo y la acumulación de experiencias, como una exigencia del propio diseño

Phoca PDF

institucional de las escuelas. Una de las posibles líneas de acción para el futuro se basa en la hipótesis del ejercicio de la docencia como *profesionalismo colectivo.* Este concepto, aun poco desarrollado en sus aplicaciones prácticas, intenta responder a la naturaleza del trabajo docente que, a diferencia de las clásicas profesiones liberales, se ejerce siempre en marcos institucionales y sólo en casos muy especiales, en forma individual.

Un cambio de esta naturaleza tiene, sin embargo, consecuencias importantes sobre la formación y sobre las condiciones de trabajo de los docentes. En primer lugar, es importante reconocer que no existe un sólo tipo de equipo. Existen diferentes tipos de equipo, y la definición de cuál será el tipo dominante en una determinada institución es ya un paso importante en la elaboración del proyecto institucional. En segundo lugar, el análisis y las propuestas de trabajo en equipo se apoyan fundamentalmente en la experiencia efectuada en instituciones privadas, donde la adhesión a ciertos principios básicos es un requisito de entrada y donde existe la posibilidad de tomar decisiones por parte de los líderes de la institución para garantizar la coherencia del proyecto. Estos dos rasgos –adhesión básica y poder de decisión – no existen en las instituciones públicas, que se orientan por principios formales de funcionamiento burocrático. Cómo introducir en las instituciones educativas públicas los rasgos que permiten un funcionamiento más dinámico, más comprometido con determinados objetivos y más cooperativo desde el punto de vista del trabajo profesional es, precisamente, uno de los problemas más importantes que se presenta a la política educativa actual, particularmente a la administración y a la gestión.

Pero la incorporación de la idea del equipo docente tiene, además, implicaciones importantes sobre las condiciones de trabajo. Cómo permitir la movilidad de los docentes si se pone el acento sobre la autonomía institucional y si el desempeño está asociado al perfil de cada institución?. Cómo definir una política salarial por equipos y no por individuos aislados?. Estas preguntas –y seguramente muchas otras que aparecerán a medida que se avance en el desarrollo de estrategias educativas basadas en la adecuación de la oferta educativa a las necesidades diferenciales de la población – no tienen respuestas únicas ni a-priori. Al respecto, será necesario aceptar que no existe una manera única de resolver los problemas y que la elaboración de las respuestas exigirá un cierto grado de experimentación y de evaluación de resultados, donde las tradiciones de cada país jugarán un papel fundamental.

A pesar de esta carencia de respuestas fijas, existen sin embargo algunas líneas de acción sobre las cuales es posible definir políticas

Phoca PDF

específicas. Una de ellas es la formación en servicio sobre la base del establecimiento escolar. Al respecto, el debate es muy interesante y, como en ejemplos anteriores, la dicotomía no implica optar por una opción en forma exclusiva. La capacitación en servicio ha estado tradicionalmente efectuada al margen del establecimiento donde se desempeña el docente y destinada a satisfacer carencias de su desempeño individual, ya sea en la asignatura especial o en el tipo de problemas que el docente enfrenta en su clase. Los límites de esta modalidad de capacitación en servicio han sido mostrados en diversos estudios.[58] Apoyar los programas de capacitación en servicio en las necesidades del establecimiento escolar, en cambio, tiende a fortalecer el trabajo en equipo y la cultura común. Esta alternativa para la formación en servicio no anula la posibilidad ni la necesidad de recibir capacitación individual específica. La complementariedad de ambas formas de capacitación es evidente y el desafío a resolver consiste, precisamente, en su articulación.

1. *la carrera profesional*

Las perspectivas de carrera profesional dentro de la docencia son, por lo general, bastante limitadas. Gran parte de los puestos destinados a satisfacer nuevas funciones dentro de la institución escolar, son ocupados por profesionales diferentes a los docentes: psicólogos, médicos, administradores, etc. y la promoción profesional del docente está asociada generalmente al abandono de la actividad específica en la cual la persona ha demostrado sus mejores competencias. Frecuentemente, el buen docente debe abandonar la sala de clase para ejercer como director de escuela o supervisor. Pero como estas funciones están, por lo general, vinculadas al desempeño de tareas más administrativas que de apoyo al proceso de enseñanza – aprendizaje, la promoción significa una pérdida de la experiencia acumulada tanto para el individuo como para la institución. Las recomendaciones en este ámbito se dirigen hacia la definición de un sistema de carrera que se base en el aprovechamiento de las mejores competencias docentes: tutorías sobre los nuevos docentes, coordinación de equipos y, fundamentalmente, la redefinición de los roles de dirección y de superivisión.

Complementariamente con este esquema general de carrera profesional, la docencia está regida por un sistema de retribuciones donde la variable más importante en la determinación de los incrementos de salario es la antigüedad. Este sistema no brinda incentivos al desempeño más eficiente o en determinadas zonas geográficas o con poblaciones prioritarias desde el punto de vista de las políticas educativas. El debate abierto hace ya algunos años se dirige a diversificar los criterios de asignación salarial, introduciendo variables ligadas a los resultados de la acción educativa. En este

Phoca PDF

sentido, las estrategias basadas en un enfoque simple de asociar salarios a logros de aprendizaje de los alumnos han mostrado serias dificultades tanto conceptuales como políticas para su implementación. La hipótesis según la cual los resultados de aprendizaje dependen prioritariamente del docente está lejos de ser probada y las dificultades propias de la medición de resultados impiden que este factor se convierta en un elemento central de una política salarial. Pero, sin embargo, la validez del principio de diversificar los criterios de asignación salarial es muy general. Desde este punto de vista, el problema radica en identificar las variables que por su asociación con los resultados del aprendizaje, merecerían ser consideradas en la definición de una política salarial más congruente con el desempeño profesional del docente. Variables tales como el trabajo en zonas o con poblaciones desfavorecidas, el compromiso con el trabajo institucional, la capacitación en servicio, el nivel de presentismo, etc. son, entre otras, algunas de las variables que podrían servir para el diseño de políticas en este campo.

d) la participación en las decisiones

Otro de los temas recurrentes en las discusiones sobre la etapa de desempeño profesional de los docentes se refiere a su participación en las decisiones. Al respecto, es preciso distinguir, ala menos, dos diferentes niveles en los cuales se plantea la participación de los docentes: el nivel macro – educativo, donde se toman decisiones de carácter político general y el nivel micro – educativo, que se refiere a las decisiones que afectan el funcionamiento del establecimiento escolar.

En el nivel macro – educativo, los acuerdos están destinados fundamentalmente a garantizar la continuidad en la aplicación de las políticas educativas que, como se sabe, trascienden períodos gubernamentales y expresan –en términos de sus contenidos– los consensos básicos de una sociedad en términos de valores y de requisitos de cohesión social. En el nivel de las instituciones escolares, la participación de los docentes en las decisiones está vinculada al proyecto del establecimiento y a la relación con los actores externos a la escuela, particularmente la familia. Si bien ambos niveles están relacionados, los problemas que se plantean en cada uno son diferentes y merecen ser analizados por separado.

El nivel de análisis de la participación de los docentes en las decisiones macro – educativas es fundamentalmente socio – político. No existen, al respecto, posibilidades de un análisis puramente técnico, válido fuera de contextos históricos determinados. Al respecto, en los últimos años se ha avanzado significativamente en el desarrollo de lo que se podría denominar una “cultura de acuerdos educativos”, que

Phoca PDF

tiende a otorgar a las estrategias educacionales el carácter de políticas de *estado* y no de gobiernos. En la promoción de esta cultura de la concertación educativa hay dos potenciales peligros, que ya han sido señalados desde diversos lugares. En primer término, el riesgo que esta idea de responsabilidad compartida provoque una especie de des-responsabilización colectiva. Algo que es responsabilidad de todos puede, en la práctica, no ser responsabilidad de nadie. Al respecto, es preciso ser claro y cuidadoso. La educación como tarea de todos no significa des-responsabilizar sino re-definir los contratos a cumplir por parte de los diferentes actores del proceso pedagógico. En segundo lugar, concertación y acuerdos no significa uniformidad, ausencia de tensiones o de conflictos. Es evidente que seguirán existiendo intereses distintos y tensiones entre, por ejemplo, las demandas del mercado de trabajo y la formación integral de la personalidad, entre los valores particulares de las familias y el universalismo de la cultura escolar, entre la autonomía local y la necesidad de coordinar a nivel regional o nacional. El esfuerzo, sin embargo, debe ser puesto en definir acuerdos para la acción y establecer un procedimiento de solución de los conflictos y de las tensiones a través del diálogo. En este aspecto, la experiencia en otros dominios –tales como la producción económica – muestra que la asociación, la solidaridad y la integración pueden ser condiciones de éxito individual muy importantes.

Con respecto a la participación docente en los acuerdos educativos, las discusiones de la CIE mostraron la existencia de al menos dos puntos de discusión, estrechamente vinculados entre sí. El primero de ellos se refiere a quien representa a los docentes en las discusiones sobre los acuerdos educativos, y el segundo se refiere a la diversidad de actores que deben participar en dichos acuerdos. Las opciones giran alrededor de posiciones que se ubican dentro de un espectro que va desde un extremo que consiste en sostener que los docentes participan exclusivamente a través de sus sindicatos y que la negociación debe hacerse exclusivamente entre gobierno y organizaciones del magisterio, hasta otro extremo que consiste en sostener que los acuerdos macro – educativos son responsabilidad de la sociedad y que la negociación debe hacerse entre los principales actores sociales y no con los docentes. Obviamente, los extremos no son defendidos por nadie, pero las posiciones tienden a acercarse más a uno u a otro de estos extremos.

En el nivel micro – educativo, también la situación varía en función de factores sociales, económicos y culturales. El debate fundamental, sin embargo, es el que se refiere a la participación de la familia en las decisiones que se toman desde el punto de vista curricular. Una participación activa y amplia de la familia tiende a erosionar la autoridad y la autonomía profesional de los docentes. Un aislamiento

Phoca PDF

total de la escuela con respecto a la familia provoca dificultades muy serias no sólo desde el punto del proceso de aprendizaje sino del proceso general de socialización. En este aspecto, las discusiones pusieron de manifiesto la existencia de una enorme diversidad de situaciones que pueden explicar diferentes posiciones. Al igual que en el caso de los acuerdos macro – educativos, la discusión de este tema va mucho más allá de los aspectos técnicos.

4.7. El problema de las nuevas tecnologías de la información

El problema de las nuevas tecnologías de la comunicación es, sin duda, una de las cuestiones contemporáneas que más preocupan a todos los interesados en el desarrollo de la educación. Las consecuencias educativas del desarrollo de la informática y de su utilización es objeto actualmente de un intenso debate que incluye diferentes dimensiones, tanto pedagógicas como políticas, económicas y culturales[59]. Con respecto a las consecuencias sobre el propio proceso de aprendizaje, y a pesar de la intensa pasión que ponen tanto los militantes del uso de las nuevas tecnologías como sus oponentes, el estado actual del debate no permite formular conclusiones categóricas. Las hipótesis catastrofistas que prevén la desaparición de la escuela y de los maestros, así como las ilusiones tecnocráticas que consideran a las nuevas tecnologías como la solución a todos los problemas, se han visto desmentidas por la realidad. La historia de la educación muestra, en todo caso, que el desarrollo cognitivo y las competencias que se requieren para aprender pueden desarrollarse a través de tecnologías menos costosas y menos sofisticadas. Además, la función de la escuela no es exclusivamente el desarrollo cognitivo sino la formación integral de la personalidad y – tal como lo reconocen algunos de los propios productores de materiales educativos – la tecnología no es capaz de colaborar en el desarrollo de todas las competencias que se promueven en la escuela[60]. Su presencia, sin embargo, ya es un hecho en múltiples aspectos de la vida social y no habría razones para que no lo sean en la educación. En este sentido, el problema que presenta la existencia de estas nuevas tecnologías es que su desarrollo produce un fenómeno de acumulación de conocimientos en los circuitos creados por ellas. Lo que no exista en esos circuitos tendrá una existencia precaria, como la tuvieron todas las informaciones y saberes que no fueron incorporados al libro o al documento escrito a partir de la expansión de la imprenta. Es este fenómeno, más que las potencialidades de las nuevas tecnologías desde el punto de vista puramente cognitivo, lo que determina la necesidad de incorporar adecuadamente la dimensión tecnológica en las políticas educativas democráticas. No hacerlo puede condenar a la marginalidad a todos los que queden fuera del dominio de los códigos que permitan manejar estos instrumentos.

Phoca PDF

Pero la incorporación de las nuevas tecnologías en la educación no supone necesariamente la aplicación y el desarrollo de estrategias pedagógicas innovativas desde el punto de vista del proceso cognitivo. Existen numerosos ejemplos, incluso en los países más avanzados, de utilización de las nuevas tecnologías para reforzar funciones pedagógicas tradicionales[61]. Las tecnologías, tanto en educación como en cualquier otro ámbito, permiten reemplazar el trabajo humano en actividades simples, liberando tiempo para que las personas se ocupen de las tareas más complejas. En educación, como criterio general, la introducción de nuevas tecnologías debería permitir liberar el tiempo hoy ocupado en tareas administrativas o en tareas pedagógicas tradicionales como transmitir o comunicar información, y permitir que sea dedicado a construir conocimientos y vínculos sociales y personales más profundos.

La introducción de estas nuevas tecnologías implica, obviamente, un enorme y sistemático esfuerzo de capacitación del personal. Si bien no existe una información confiable y exhaustiva sobre este tema, es posible sostener que los déficits de disponibilidad de equipos y de formación para su utilización son muy importantes. Las barreras son financieras, pero también culturales y psicológicas. Desmistificar el secreto que rodea la utilización de estas tecnologías así como diseñar políticas democráticas que permitan un acceso equitativo a su conocimiento y utilización es una exigencia impostergable de toda estrategia destinada a fortalecer el rol de los docentes.

4.8. El carácter integral de las políticas futuras

El análisis del rol de los docentes en este momento de profundos cambios sociales, pone de manifiesto la enorme complejidad de los problemas y la necesidad de enfrentarlos con estrategias sistémicas de acción y no con políticas parciales. Durante las últimas décadas y como estrategia frente al deterioro de las condiciones de trabajo y el prestigio de la profesión, existió una tendencia natural a focalizar la discusión del papel de los docentes en términos de su situación material. Este enfoque parcial ha mostrado sus limitaciones y actualmente existe un consenso cada vez más importante en reconocer la necesidad de enfrentar el problema desde las múltiples dimensiones que lo integran. Pero como ya se ha dicho repetidamente con respecto al enfoque sistémico de las estrategias educativas, reconocer la necesidad de enfrentar el problema en todas sus dimensiones no significa que sea posible ni aconsejable intentar resolver todo al mismo tiempo. El carácter sistémico debe ser entendido como la necesidad de definir una secuencia en las acciones, a través de la cual se ponga de manifiesto cuando y cómo las distintas dimensiones del problema serán enfrentadas. La enorme diversidad de situaciones existentes actualmente en nuestras sociedades indican que es imposible

Phoca PDF

definir una secuencia de validez general. Las estrategias deben adaptarse a las condiciones locales y es allí donde pueden definirse en forma adecuada.

En síntesis, el enfoque integral de las políticas docentes implica aceptar la complejidad de las situaciones que se enfrentan. Pero han un punto sobre el cual es necesario insistir: la complejidad, a diferencia de lo que suponen muchos enfoques, también existe en situaciones de pobreza y subdesarrollo. En esas situaciones, lo único pobre es la disponibilidad de recursos, pero no complejidad de la realidad.

[1] George Steiner et Cécile Ladjali. **Eloge de la transmission; Le maître et l'élève**. París, Albin Michel, 2003

[2] Los datos disponibles indican que a partir de los gobiernos democráticos en Chile el gasto en educación, tanto público como privado, pasó del 3.8 al 7.4%, la matrícula escolar aumentó 20.4% en básica y media y 7.4% en superior, se mejoró significativamente la infraestructura y aumentó el número de escuelas de tiempo completo, se incrementó la disponibilidad de textos y computadoras por escuela, se modificaron los diseños curriculares y aumentó el salario docente en un 130% en términos reales. Sin embargo, los logros de aprendizaje de acuerdo a los datos del SIMCE indican que hubo una tendencia leve de incremento en los promedios nacionales hasta la mitad de la década, que luego se estancó y que la distribución social muy inequitativa y estratificada de los aprendizajes no se modificó. Ver, por ejemplo, OCDE. **Revisión de políticas nacionales de educación. Chile**. París, 2004.

[3] Ver Luc Ferry. **Lettre à tous ceux qui aiment l'école; Pour expliquer les reformes en cours**. Paris, O. Jacob, 2003.

[4] Ver Giovanni Andrea Cornia, "Liberalization, Globalization and Income Distribution", Working Paper, nº 157, Helsinki, Universidad de las Naciones Unidas/Instituto Mundial de Investigaciones de Economía del Desarrollo, 1999. Véase también, J. Faux y L. Mishel "La desigualdad y la economía mundial", en A. Giddens y W. Hutton (eds). **En el límite; la vida en el capitalismo global**. Barcelona, Tusquets Editores, 2001.

[5] Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). **Informe sobre el Desarrollo Humano. 1999**. Nueva York, Mundi-Prensa Libro, 1999.

[6] David Cohen. **Riqueza del Mundo, Pobreza de las Naciones**. Buenos

Phoca PDF

Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998.

[7] Robert Reich. **Future of Succes**. New York, A. Knopf, 2001.

[8] Juan Carlos Tedesco. **El Nuevo Pacto Educativo**. Madrid, Anaya, 1995, cap. 6

[9] Ver, por ejemplo, David Perkins. **La escuela inteligente; Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente**. Barcelona, Gedisa, 1995. Stuart MacLure y Peter Davies. **Aprender a pensar, pensar en aprender**. Barcelona, Gedisa, 1995.

[10] Goery Delacôte,. ***Savoir apprendre; Les nouvelles méthodes***. Paris, Ed. Odile Jacob, 1996.

[11] Idem, pag 159.

[12] Ver Juan C. Tedesco, **op.cit**. También Néstor López, "Igualdad en el acceso al conocimiento: la dimensión polìtica de un proyecto educativo". IIPE/UNESCO-Buenos Aires, 2004. María del Cermen Feijoó. **Equidad social y educaciòn en los años '90**. Buenos Aires, IIPE/UNESCO-Buenos Aires, 2002. María del Carmen Feijoó y S. Corbetta. **Escuela y Pobreza; Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires**. Buenos Aires. IIPE/UNESCO-Buenos Aires, 2004.

[13] Ver G.Esping-Andersen, "Against Social Inheritance", en **Progressive Futures; New Ideas for the Centre-Left**. London, Policy Network, 2003.

[14] **Juan Carlos Tedesco, "Igualdad de oportunidades y política educativa", en Cadernos de Pesquisa. San Pablo, Fundacion Carlos Chagas, 2004.**

[15] La bibliografía sobre la sociedad del conocimiento y las nuevas desigualdades es muy amplia.

Entre otros, pueden verse R. Castel. **Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado**. Buenos Aires, Paidos, 1997. D. Cohen. **Riqueza del mundo, pobreza de las naciones**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998. P. Rosanvallon. **La nueva cuestión social**. Buenos Aires, Manantial, 1995.

[16] Ver, al respecto, el debate que provocó en EEUU la publicación del libro de R.J. Herrnstein y Ch. Murria. **The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life**. New York, Free Press paperbacks, 1994.

[17]

Phoca PDF

L. C.Thurow. **Construir riqueza**. Buenos Aires, J. Vergara ed., 2000.

[18] Luc Ferry. **Lettre à tous ceux qui aiment l'école; Pour expliquer les reformes en cours**. Paris, O. Jacob, 2003.

[19] J.J.Brunner analiza los resultados de once investigaciones, llevadas a cabo entre 1996 y el año 2000. Incluye desde los estudios clásicos de Coleman y Jencks hasta los más recientes de Luyten, Sheerens y Bosker y Marzano. El trabajo fue presentado en el Seminario Internacional sobre Evaluaciones de los Sistemas Educativos organizado por el IIPE-UNESCO-Buenos Aires en Santiago de Chile en diciembre de 2002.

[20] Un muy interesante trabajo que demuestra la importancia de la atención temprana puede verse en G. Esping-Andersen. **"Against Social Inheritance"**, en **Progressive Futures; New Ideas for the Centre-Left**. London, Policy Network, 2003.

[21] Ver G.Esping-Andersen, op. cit. pp. 145-146.

[22] Una profundización de muchos de estos problemas será efectuada por las ponencias posteriores de este ciclo de debates.

[23]Ver, al respecto, los análisis de D. Wolton sobre las nuevas tecnologías de la información. D. Wolton, **Internet ¿y después?**. Barcelona, Gedisa, 2001.

[24] J. Rifkin. **El capttalismo del acceso**. Buenos Aires, Paidos, 2001.

[25] Al respecto, puede ser interesante recuperar algunos de los aportes de los estudios basados en el concepto de resiliencia. Desde este enfoque, no se trata de negar la relevancia de los factores objetivos, sino de distinguir los efectos del traumatismo de los efectos de la representación del traumatismo. Contrariamente a lo que habitualmente se cree, en nuestra cultura los efectos biológicos, por ejemplo, son a menudo reparables debido a la plasticidad de nuestro cerebro, mientras que los efectos atribuibles a la representación subjetiva del trauma -provocada ya sea por el discurso social o académico-, pueden ser mucho más difíciles y lentos de restaurar. Ver, por ej. Boris Cirulnik, **Les villains petits canards**. Paris, Odile Jacob, 2001.

[26] J-P.Fitoussi y P. Rosanvallon, **La nueva era de las desigualdades**. Buenos Aires, Manantial, 1997.

[27] Ver, por ejemplo, OEA./Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. ***Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos; Un***

Phoca PDF

balance de los años '90 en la Argentina. Buenos Aires, 2002.

[28] La subjetividad no se reduce -desde esta perspectiva, a la intimidad de una persona: Según la feliz expresión de Alain Ehrenberg, "la subjetividad se ha transformado en una cuestión colectiva". Sobre este tema, ver el interesante capítulo que se dedica a la subjetivad en Danilo Martucelli, **Grammaire de l'individu**. París, Gallimard, 2002.

[29] Ver, por ejemplo, Joaquim Azevedo. **Voos de borboleta; Escola, trabalho e profissao**. Ediçoes Asa, 1999.

[30] Boris Cyrulnik. Op. cit.

[31] PNUD, **op. cit**. Pag. 61-62

[32] Ver Nolan Fell. "Global digital divide gets wider" en **Electronicstimes**, 25 de marzo, 2002.

[33] Bernardo Sorj. Brasil@povo.com; **A luta contra a desigualdade na sociedade da informaçao**. Brasilia, J.Zahar-UNESCO, 2003.

[34] S. Gvirtz. y L. Manolakis. Algunas propuestas para mejorar la calidad y equidad en el Sistema Educativo de América Latina a partir del uso de las NTICs. (inédito).

[35] K.McMillan Culp, M. Honey, E. Mandinach. **A Retrospective on Twenty Years of Education Technology Policy**. U.S. Department of Education, Office of Educational Technology, october 2003.

[36]Alvaro Marchesi y Elena Martín. Tecnología y aprendizaje; Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula. Madrid, Instituto IDEA, 2003.

[37] Goéry Delacôte. ***Savoir apprendre; Les nouvelles méthodes***. Paris, Ed. Odile Jacob, 1996.-

[38] Entre la literatura reciente sobre la articulación entre investigación educativa y toma de decisiones puede verse F. Reimers, N. McGin, K. Wilde. **Confronting Future Challenges: Educational Information, Research and Decision Making**. Geneva, IBE, 1995.

[39] La Oficina Internacional de Educación de la UNESCO creó hace algunos años un banco de datos sobre innovaciones educativas (INNODATA). Sobre alrededor de 500 innovaciones registradas, casi el 50% se concentra en 22 países (Europa occidental, EE.UU., Canadá y Australia) mientras el otro 50% se distribuye entre 74 países en desarrollo.

Phoca PDF

[40] CEPAL-UNESCO. **Educación y conocimiento, base de la transformación productiva con equidad.** Santiago de Chile, 1992.

[41] F. Reimers y L. Tiburcio. **Educación, ajuste y reconstrucción: opciones para el cambio**. París, UNESCO, 1993. O.I.T. **Incidence de l'ajustement structurel sur l'emploi et la formation des enseignants**. Ginebra, 1996.

[42] E. Villegas-Reimers and F. Reimers. "Where are 60 millons teachers? The missing voice in educational reforms around the world", in **Prospects**, vol. XXVI, n°3, september 1996.

[43] Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, chaired by Jacques Delors. **Learning: the treasure within**. Paris, UNESCO, 1996.

[44] Juan Carlos Tedesco, **Tendencias actuales de las reformas educativas**. París, Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. 1993.

[45] N.C. Nwaboku. **Strengthening the Role of Teachers in a Changing World: Draft African Position Paper**. Dakar, 1996.

[46] Unesco. **Strengthening the Role of Teachers in a Changing World; an Asia-Pacific Perspective**. Bangkok, 1996.

[47] Unesco, **Enhancing the Rol of Teachers in a Changing World**. Informe de la Reunión Regional Arabe, 1996.

[48] José Antonio Fernández. **Education and Teachers in Western Europe**. UNESCO-OIE, 1996.

[49] Donald P. Warnick and F. Reimers, **Hope or Despair? Learning in Pakistan's Primary Schools**. Praeger Publishers, 1995.

[50] Davini, María Cristina y Alliaud, Andrea. Los maestros del siglo XXI; Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio. Buenos Aires, Miño y Dávila Ed., 1995.

[51] Hernando Burgos. "Maestros: la última clase", en **Qué hacer**, Revista trimestral de Desco, n 58, , Lima, abril-mayo de 1989.-

[52] B.I.T. **op. cit**, pág. 40

[53] J.M.Esteve. **El malestar docente**.Barcelona, Paidós, 1994.

[54] Angel Pérez Gómez, "Practical training and the professional

Phoca PDF

socialization of future teachers in Andalusia", en **Prospects**, vol. XXVI, n°3, september 1996.

[55] Ver R. Faroux y G. Chacornac. **Pour l'école**. París, Calman-Levy, 1996.

[56] Una crítica exhaustiva a los enfoques dicotómicos en las políticas docentes puede verse en Rosa María Torres, "Without the reform of teacher education there will be no reform of education" en *Prospects*, vol XXVI, n°3, september 1996.

[57] Al respecto, vease Goery Delacôte, **Savoir apprendre; les nouvelles méthodes**. Paris, Odile Jacob, 1996. David Perkins, **La escuela inteligente; del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente**. Barcelona, Gedisa, 1995.

[58] Ver, por ejemplo, A. Yogev. **School-based in Service Education of Teachers in Developing Countries versus Industrialised Countries: Comparative Policy Perspectives**. BIE-UNESCO, 1996.

[59] Ver UNESCO/BIE. **Communnities and the Information society: the Role of Information and Communication technologies in Education**. Geneve, 1996.

[60] Ver, por ejemplo, la entrevista a Susan Schilling, gerente general de una de las empresas más importantes de productos educativos multimedia, en *Wired*, enero de 1997, pp. 98-103.

[61] Goery Delacôte, *op. cit.*

26-JCT Libro Vigo

Material inédito

Título del archivo: "Copia de Tedesco español completo"

Fecha del archivo: 6 de noviembre de 2009

Phoca PDF