

Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente*

ANDY HARGREAVES

INSTITUTO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS DE ONTARIO

Quisiera hablar de cuatro cuestiones. Primero, voy a empezar por el problema individual de la formación docente, y los desafíos de quienes entran en la docencia. En segundo lugar, voy a referirme al problema institucional de la formación docente; las dificultades y desafíos que tienen las instituciones de formación docente en relación con las escuelas por un lado, y con las universidades por el otro. Voy a sugerir que casi todas las iniciativas de reforma, en la Argentina y en todas partes, no han considerado adecuadamente ninguno de estos problemas. Una tercera cuestión es el problema del desarrollo profesional, es decir, de la educación continua para docentes con experiencia.

Tomando estos tres problemas conjuntamente, argumentaré que la reforma de la formación docente sólo puede ser exitosa si está estrechamente ligada a agendas más amplias de cambio social y educacional. En cuarto

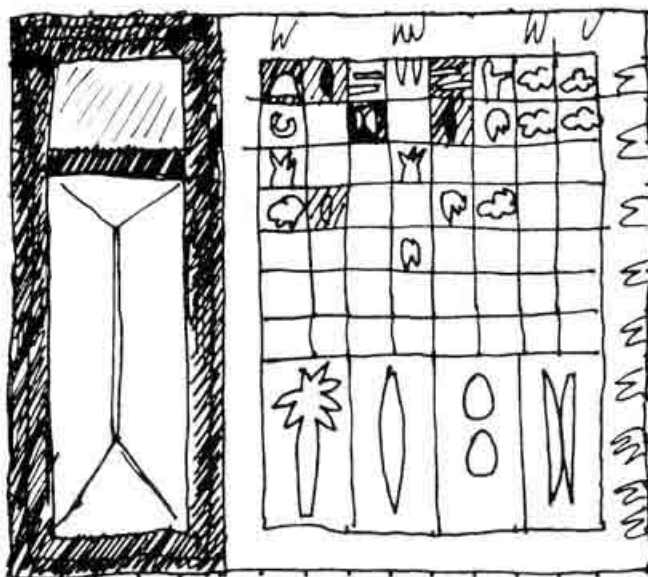
lugar, voy a sostener que no cualquier tipo de cambio va a funcionar, y que necesitamos pensar sobre las estrategias y posiciones que adoptamos en relación con la agenda de reforma educativa.

El problema individual

Voy a comenzar entonces por el problema individual. Convertirse en docente, y empezar a enseñar, siempre ha significado problemas para aquellas/os que aprenden a enseñar y aquellas/os que les enseñan. La enseñanza escolar es sumamente

difícil de aprender, las habilidades para enseñar tienen que ser adquiridas al mismo tiempo que hay que actuar-las/ponerlas en ejecución, y para los nuevos docentes esta puesta en acto está rodeada, en general, por profundas ansiedades sobre el control, la autoridad y la identidad. Preparar docentes es un trabajo emocional y técnicamente difícil, y quienes lo hacen reciben pocas recompensas para tantos sufrimientos. Dejando de lado la experiencia concreta de practicar las habilidades docentes en clases reales, los docentes tienden a decir que su preparación fue muy

poco práctica e irrelevante. Los efectos de la mayor parte de los programas de formación inicial sobre los enfoques y las orientaciones de quienes siguen estos cursos parecen ser temporarios o inexistentes (Lacey, 1977). Esto es así, por-



* Tomado de *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Buenos Aires, Troquel, 1998. Traducción de Felicitas Acosta e Inés Dussel.

que, o bien los docentes se someten a las demandas del contexto escolar inmediato en que deben trabajar, o bien se refugian en imágenes primitivas de la enseñanza escolar que construyeron siendo estudiantes (Surgue, 1996).

Este es el problema tradicional de la formación docente inicial. Ha sido casi siempre un interludio estresante, pero poco efectivo, en el cambio que va de ser un estudiante exitoso pero relativamente conformista a ser un docente conservador pedagógico e institucionalmente dócil. Para mí, lo que la evidencia de aprender a enseñar sugiere es que lo que es problemático no es el poder del discurso de la formación docente, sino la impotencia e irrelevancia de ese discurso en relación con lo que los futuros docentes piensan ser y terminan siendo de verdad. Lo que moldea a los docentes cuando aprenden a enseñar son las culturas, estructuras y restricciones del sistema escolar existente, más allá de las instituciones de formación docente. Así que el problema de la formación docente, en muchos casos, parece estar vinculado a la inducción hacia, y la socialización en, estructuras y prácticas de enseñanza no estáticas.

Pero, ¿qué pasaría si lográramos que los nuevos docentes desarrollen nuevas imágenes y metáforas para su trabajo que rompieran con los estereotipos existentes de la docencia? ¿Cómo afectaría esto su práctica inmediata, sus identidades profesionales, sus perspectivas de éxito en el largo plazo? ¿Qué sucedería si nuestros deseos se convirtieran en realidad, si la formación docente inicial efectivamente modelara prácticas alternativas de enseñanza y aprendizaje, si los futuros do-

centes pudieran practicar estas habilidades en escuelas en que docentes experimentados ya estuvieran comprometidos con ellas, y fueran expertos en sus usos. ¿Qué pasaría si los futuros docentes pudieran reconocer tareas en su experiencia formativa que fueron valiosas y útiles, no irrelevantes e inútiles.

Bueno; en algunas de nuestras investigaciones recientes hemos estado observando el escenario opuesto, en que los docentes que ingresan a la profesión reflexionan en términos positivos. Sin embargo, antes de que nos pongamos románticos con esto, quiero decir que lo que muestran estos casos no es una inducción efectiva de los docentes en la enseñanza, sino una **seducción** en versiones particulares y preocupantes de la docencia. La inducción viene del latín "inducere", que significa "conducir, introducir". De acuerdo con el diccionario, significa "introducir o iniciar, especialmente en algo que demanda secreto o conocimiento especial". La seducción viene de "seducere": "llevar a un costado o fuera del camino, particularmente hacia actos o creencias equivocados". Algunas de las prácticas de formación docente que aparecen como inducción en realidad llevan a los futuros docentes a acciones o creencias equivocadas. Esto puede ser ilustrado con el siguiente caso.

Paula era una nueva maestra, de veinte años y pico. Vivía en un barrio suburbano grande, con sus padres, y estaba empezando su carrera docente en un distrito cercano.

Cuando se le preguntó a Paula qué opinaba sobre su año de preparación docente, dijo que había pasado un año maravilloso en la Facultad de Educación: "la experiencia que tuve

en la Facultad el año pasado fue increíble", y atribuyó la mayor parte de su experiencia positiva a su instructor principal, que usó enfoques de aprendizaje cooperativos a lo largo del año. "Aprendimos que el aprendizaje cooperativo se hacía haciéndolo, valga la redundancia, y la mayoría de lo que aprendimos fue por medio de hacerlo. Esto fue efectivamente importante porque nos dio una perspectiva de lo que realmente iba a ser la docencia".

Estas imágenes de la cooperación no sólo venían de la biografía de Paula, previa a la formación docente inicial (que es de donde la literatura sugiere que provienen las imágenes de los docentes), sino que también venían del propio programa de formación inicial, y moldearon sus creencias sobre la enseñanza. Paula llevó consigo estas imágenes a su primer trabajo como maestra. Aquí se encontró con estudiantes difíciles que no habían experimentado el aprendizaje cooperativo anteriormente y trabajó con colegas que no colaboraban con ella ni la apoyaban.

Ellos sólo hablaban con ella de sus estudiantes cuando hacían mucho ruido, o cuando eran un problema, generalmente causado por el aprendizaje cooperativo. Estos otros docentes tenían la expectativa de que ella se comprometiera con una serie de actividades extracurriculares y esto le trajo aparejado una cantidad de trabajo extra. Paula trabajó arduamente en una clase temporaria, fuera de la escuela principal, y trabajó para un director que le dio una sola evaluación durante el año en vez de apoyo e interés continuo.

Paula pronto se dio cuenta de que sus estrategias de aprendizaje cooperativo y sus imáge-

nes no encajaban en las culturas y estructuras de su ambiente. Entonces con el tiempo empezó a cambiar sus prácticas. Eventualmente, con el consejo de un amigo que era psicólogo escolar, ella implementó un programa de modificación de las conductas que era completamente opuesto a sus convicciones y, sintiéndose desanimada, exhausta, y con exceso de trabajo, empezó a pensar en abandonar la docencia. El cansancio y la falta de tiempo, junto a la falta de apoyo se tradujeron en problemas muy específicos de la clase. La sobrevivencia como un fin en sí mismo se volvió cada vez más im-

portante para Paula. A pesar de, o quizá incluso debido a, sus propias percepciones sobre la naturaleza positiva de su enseñanza, hay una disparidad sorprendente entre la calidad de la preparación docente de Paula y las realidades de trabajo con las que se tuvo que enfrentar.

Un área de preocupación en la formación docente es la orientación de los docentes que empiezan, en la organización e instrucción áulica. Aunque el aprendizaje cooperativo puede ser útil como método para organizar las actividades de aprendizaje en el aula, es sólo uno de una amplia variedad de estrategias con las que los docente efectivos pueden cumplir sus objetivos. Pero para Paula la estrategia del aprendizaje cooperativo se convirtió en el objetivo mismo, y cuando no funcio-



no, tuvo que adoptar a contrapelo los programas de modificación de la conducta a los que se oponía. Tuvo que abandonar el objetivo completo. Cambiar de una estrategia a otra para alcanzar un objetivo bien definido es una cosa; pero cuando la estrategia se convierte en el objetivo, cambiarla es mucho más difícil y costoso. En el caso de Paula, que tuvo que cambiar de una forma que cuestionó sus objetivos, esto fue especialmente estresante e involucró una pérdida parcial de identidad. Por supuesto, el aprendizaje cooperativo lo podríamos suplantarlo por una serie de otras estrategias de enseñanza constructivistas. Aun considerándolo un objetivo, no está claro sobre qué bases racionales Paula había decidido que el aprendizaje cooperativo era la técnica de enseñanza que ella quería usar.

En muchos sentidos, parece que su admiración por el instructor actuaba como una fuerza que la compelió a elegir esa opción. En inglés, la palabra "compelido" tiene un sentido doble. Compelido significa conmovido, muy atraído, en un sentido emocional, pero también significa forzado. Así que, aunque la buena enseñanza puede ser ejemplificada en el uso de algo similar al aprendizaje cooperativo, Paula no era capaz de justificar por qué lo había elegido. El instructor de Paula había generado una creencia en el aprendizaje cooperativo a través de la inspiración, incitación y

charme. El instructor de Paula la había seducido hacia una serie de estrategias con las que se comprometió emocional y no racionalmente.

Ahora bien; estoy usando el término seducción con un sentido más amplio. En su libro *Intimations of Postmodernity*, Zygmunt Baumann (1992) describió cómo las estrategias más importantes de control social han cambiado en la posmodernidad. Baumann habla sobre cómo, en tiempos de la modernidad, la principal estrategia de control social es la legitimación o justificación racional. Pero en las sociedades posmodernas surgen dos estrategias de control: **seducción y represión**. La seducción involucra el llegar a creer que lo más importante es el estilo de vida que uno elige, el consumo que hace, la moda, el manejo de la identidad y de

las relaciones interpersonales. Muchas de estas nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje son parte de esta estrategia más general de seducción social. El aprendizaje cooperativo es un ejemplo; otro, que esta muy de moda en Norteamérica, es la evaluación *portfolio*, evaluación de una carpeta que presenta el alumno con una serie de trabajos, como si se evaluara el proceso de trabajo, los pasos y productos.

portfolio se convierte en vivir una vida para tener el tipo correcto de *curriculum vitae*. Las imágenes del *curriculum vitae* dictan qué deben enseñar los maestros y qué deben aprender los profesores, de forma tal que puedan ser representadas en formas entretenidas, brillantes, *glamorosas*. Aquellos que no pueden participar en la sociedad de consumo y en las estrategias de seducción que la acompañan sufren estrategias de represión con muy poca justificación racional.

Estas son las estrategias experimentadas por los marginados, los pobres, aquellos que viven en villas miserias, que no tienen los recursos económicos o culturales para participar en esas estrategias de seducción. Así que, aunque me haya desviado un poco del eje de mi charla, creo que es importante esta dispersión, para contextualizar la naturaleza del aprendizaje cooperativo, en tanto él mismo es en alguna medida una estrategia seductora. También lo es el proceso por el que Paula se involucró con él.

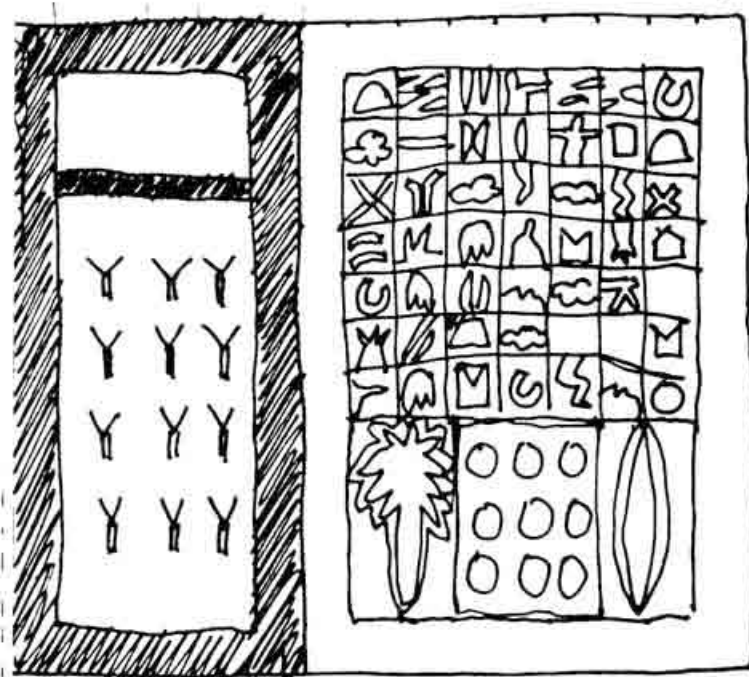
El segundo punto que quisiera marcar sobre la adquisición de Paula del aprendizaje cooperativo no se reduce sólo a dudar sobre su relación emocional con la práctica, sino que también deseo expresar cómo, aunque ella estuviera racionalmente comprometida con él y fuera efectiva en su desempeño, la cultura y la estructura de la escuela no podrían acomodarse a él. Paula había sido seducida exitosamente en estrategias docentes que no sólo

eran cuestionables en sí mismas como soluciones singulares, sino que también se adecuaban muy pobremente a las estructuras y culturas de la escuela donde ella tenía que llevar adelante su trabajo completo. Estas culturas y estructuras tradicionales de la escuela, que resisten cualquier innovación y cambio, son parte de lo que Tyack y Tobin (1994) llaman "la gramática de la escuela", una gramática que ha permanecido inalterada en lo fundamental, por décadas.

Lo que este caso sugiere es que si uno quiere cambiar la educación o la formación docente, e incluso si uno tiene excelentes programas de preparación docente, la formación inicial es probablemente el peor lugar para empezar. Aun si uno puede cambiar la calidad y el carácter de la formación docente, es probable que su impacto sobre el sistema escolar existente sea mínimo, especialmente cuando uno le agrega el hecho de que el número de gente al que se llega cada año con la preparación docente, en relación con el número total de maestros en el sistema, es muy, muy pequeño. Esto me lleva al segundo problema: el problema institucional.

El problema institucional

Una forma de entender la crisis que enfrenta la formación docente es localizar sus problemas en un contexto sociohistórico, e investigar cómo los supuestos actuales y los propósitos de la formación docente tienen sus raíces en las preocupaciones históricas pasadas. David Labaree ha descrito cómo la formación docente de los Estados Unidos se originó en Massachussetts en escuelas



En *Schooling for change: Reinventing Education for Early Adolescents*, mis colegas y yo hablamos de cuán frecuentemente los estudiantes "administran"/manipulan estas evaluaciones *portfolio* (Hargreaves, Ezol y Ryan, 1996). Estos *portfolio* son, de alguna manera, representaciones de ellos mismos, pero representaciones de ellos mismos como potenciales consumidores y productores, y, en tanto tales, tienen un retro-efecto sobre lo que los estudiantes y los profesores piensan y hacen. Tener un

diseñadas para formar maestros primarios. Estas escuelas fueron inicialmente escuelas secundarias. Las Escuelas Normales, como fueron llamadas, evolucionaron desde esta base; eran lugares para adquirir una educación posprimaria y, para algunos, conseguir la acreditación como docente primario. David Labaree describe cómo cuando las escuelas normales fueron amenazadas por la competencia de las *high schools* (educación secundaria comprehensiva y popular), primero tendieron a elevar sus estándares, y luego buscaron conseguir *status* como Colegios Universitarios de Docentes, lo que lograron hacia 1920. Con más y más competencia por las credenciales, los *Teacher's College* se convirtieron en Departamentos o Facultades de Educación en las Universidades, durante los años setenta y ochenta.

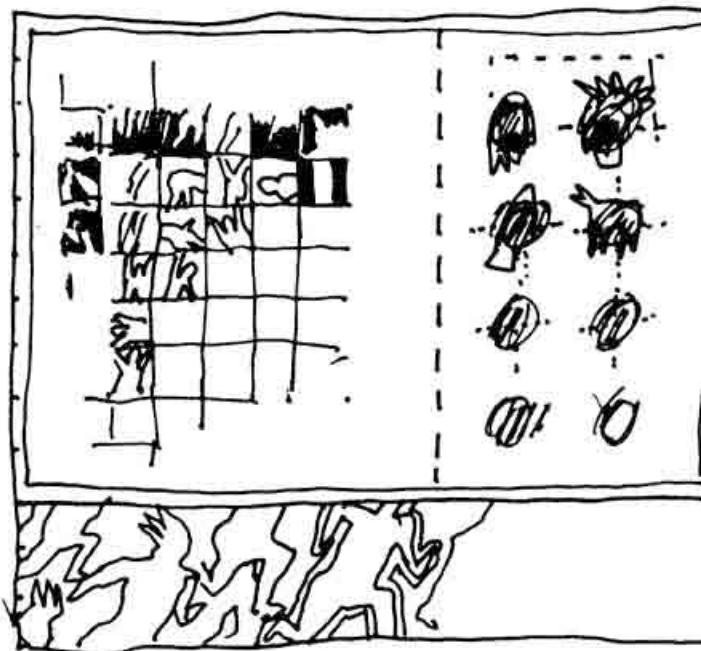
Labaree describe esta evolución del siguiente modo: "montándose en la espalda de las universidades, que se movieron ascendentemente, en los últimos cien años los educadores de maestros experimentaron un ascenso del *status* de profesor secundario al de profesor universitario". Sin embargo, este rápido crecimiento en el *status* causó problemas, en tanto una proporción creciente de los educadores de docentes se tuvo que enfrentar al ambiente universitario, en el que la formación docente ya no es pieza central, sino que está forzada a competir con un amplio rango de otros programas de artes liberales y ocupacionales que tienen más prestigio. Más aún: los educadores de docentes empezaron a ser evaluados por las normas universitarias de conducta profesional, más que por las normas originadas en las escuelas normales. Así, lo-

graron que se ejerciera una presión creciente por desarrollar investigaciones y publicar en revistas académicas, actividades para las cuales ellos tienen poco entrenamiento e interés.

En palabras de Ivor Goodson (1988), "las Facultades de Educación hicieron un pacto con el diablo cuando entraron al medio universitario". El resultado fue que la misión de los docentes mudó de una preocupación principal por las cuestiones de la práctica escolar, a tratar de circular efectiva y exitosamente por la academia universitaria convencional. Esto exacerbó el problema —de larga data— de la percibida irrelevancia de la formación docente en relación con las necesidades prácticas de los docentes. También convirtió a los educadores de docentes en ciudadanos universitarios de segunda clase, y los proyectó a un agudo estado de pánico por asegurarse credenciales en investigación y publicaciones que fueran comparables a las de sus colegas en otros departamentos académicos.

Estos problemas de la historia social de la formación docente han derivado también en grandes problemas en su geografía social y política. Ahora bien: debemos entender a las historias sociales de los docentes en términos de lo que Ron Shields llama regímenes de sucesión a través del tiempo. Pero también quisiera referirme a los problemas actuales de la formación docente en términos de sus geográficas sociales (Hargreaves, 1995), lo que Shields llama regímenes de ar-

ticulación a través del espacio. Muchas de las categorías culturales que usamos para describir el espacio, como central y periférico, bajo y alto, son al mismo tiempo las que usamos para hablar del *status*. Las instituciones de formación docente están situadas generalmente en espacios marginales, y eso es lo que va a pasar también aquí, si las escuelas normales se fusionan con las universidades. Van a estar ubicadas en los confines



del *campus*, en edificios anexos, en viejas escuelas de la otra punta de la ciudad. Al residir en los márgenes del *campus*, van a experimentar una doble distancia: en la geografía y el *status* de prioridades de la vida universitaria; van a sufrir de dislocación. Van a estar política y geográficamente marginadas, lejos de los centros de acción.

De esta manera, las escuelas normales van a experimentar cómo las relaciones de poder y disciplina están inscriptas en la aparentemente inocente espacialidad de la vida social. Así es que la lucha institucio-

nal de la formación docente es, en muchas maneras, una lucha espacial y una lucha política.

Las distinciones y distribuciones espaciales tienen implicancias especialmente poderosas en las identidades de la gente. El cómo diseñamos nuestros espacios es fundamental para cómo nos definimos a nosotros mismos.

Los seres humanos construyen y ocupan espacios sociales, definen las fronteras físicas y sociales de esos espacios, y a su vez, esas fronteras los definen a ellos. Cuando uno hace propuestas para reconfigurar esos espacios, plantea desafíos fundamentales a las identidades constituidas. Los intentos de redefinir las fronteras físicas de espacios particulares casi siempre amenazan los límites psíquicos de las identidades de las personas que ocupan esos espacios. Cuando uno propone reubicar la formación docente plantea, entonces, grandes amenazas existenciales a las identidades de los educadores de docentes. Cuestiona, desafía los sentidos, de quiénes son y a dónde pertenecen. El desafío administrativo y geográfico de la reforma de la formación docente, en consecuencia, también es, bajo este aspecto, un desafío psicológico y personal.

La naturaleza personal y política de la reforma de la formación docente es aún más importante cuando uno considera que las instituciones tienen también lo que Shields llama geográficas imaginarias, además de geográficas reales. Las geográficas imaginarias son los atributos míticos que asignamos a espacios particulares; un ejemplo canadiense es la espiritualidad rústica que tiene el dicho "el verdadero norte fuerte y libre de Canadá". Otra geografía imaginaria puede ser

encontrada en los mitos de peligro, cambio de *status* o declinación moral que les asignamos a los espacios marginales de frontera, como las cataratas del Niágara. Si quieren una caída moral, las cataratas del Niágara son el lugar adonde ir.

También es la capital mundial de las lunas de miel. La película de Marilyn Monroe "Niágara" es ideal para entender esto. Ahora, en términos de estas geografías imaginarias, desde el punto de vista de la gente en las escuelas, las Facultades de Educación son vistas en general como lugares de teoría poco práctica y de un intelectualismo irrelevante. También es como se ven las cosas, muchas veces, desde las escuelas normales. A su vez, los "académicos universitarios de verdad" consideran a las Facultades de Educación como enclaves de bajos estándares y pobreza académica, cosa que probablemente también hagan los que componen estas últimas en relación con las escuelas normales. Cuanto más marginal es el lugar, más vívido es el espacio imaginario, y más fuerte el mito.

Estos mitos no sólo nos dicen cómo definir el espacio marginal; también nos reafirman las virtudes y los valores del centro con relación al margen. Así que los espacios míticos, las geográficas imaginarias de las Facultades de Educación, hacen que las escuelas parezcan mucho más sólidas prácticamente y que los docentes universitarios aparezcan más rigurosos académicamente y casi dioses, por implicación. Cuando la gente cree saber cuán distinto es el otro, tiene mucha más certeza sobre su propia identidad. Así, estos mitos son muy difíciles de cambiar; los hechos y la evidencia no llegan

a alterarlos. Si mejoras tus logros, eso puede ser visto como el resultado de haber hecho cursos de segundo nivel y no del primero; si mejoras la cantidad de publicaciones, van a decir que es porque "inventaste" revistas del menor nivel y no porque accediste a las mejores.

Así, aquellos que planean integrar las escuelas normales a las universidades deberían esperar serios problemas de identidad en la formación docente de los educadores de docentes, y esperar una estigmatización significativa por parte de las universidades y las escuelas. No parece ser éste un destino envidiable. Integrar las escuelas normales en las universidades, y relegitimarlas en términos de marcos de conocimiento de base universitaria, es una solución burocrática y moderna para problemas complejos que son típicos de la era posmoderna.

La adopción generalizada de la clasificación del conocimiento docente de Lee Shulman, en conocimiento de contenido, conocimiento pedagógico y demás, puede ser vista como una búsqueda moderna por reinventar una base de conocimiento científica y cierta para la docencia, que podría colocar a los educadores de docentes en un nivel de paridad en relación con sus otros colegas universitarios. Sin embargo, para mí, estos son intentos mágicos de tratar de otorgar certeza en la enseñanza, a pesar de las necesarias e incapables incertidumbres de la práctica docente. Son los intentos por construir una ciencia de un arte y de una artesanía, de responder al problema moderno de la marginalización con la solución moderna de reinventar la certeza científica. Adoptar la propuesta de Shulman significa que lo que decimos saber sobre

la enseñanza se define por lo que queremos regular y controlar, esto es, profesionalización de los docentes y de quienes los forman. La idea de Shulman sobre el conocimiento base de la enseñanza, que se está usando en muchos lugares para definir estándares profesionales de enseñanza, y que forma la base de la formación práctica, incorpora una visión de la docencia con escasa moralidad y propósitos. No hay política ni juicios críticos. Es una visión de la docencia como actividad sin política, sin propósitos, sin corazón.

No estoy diciendo que las escuelas normales no debieran ser parte de las universidades; lo que digo es que esta solución al problema de la formación docente es insuficiente y, si se la deja librada a sí misma, puede volver las cosas aún peores para la educación de los futuros maestros y para las vidas actuales de los educadores de docentes.

También estoy argumentando que esquemas, como los de Shulman, proveen fundamentos cognitivos dudosos de supuesta certeza científica, que tienen mucho más que ver con resolver los problemas de *status* de los educadores, que con mejorar la calidad de la preparación de aquellos a quienes enseñan.

El desarrollo profesional continuo

La formación docente no se termina, ni se debería terminar, con la preparación docente inicial. La formación docente debería ser un compromiso de toda la carrera, si los docentes van a continuar aprendiendo y mejorándose a sí mismos a lo largo del tiempo. En este sentido, en términos cuantitativos,

la preparación en la formación docente inicial debería ser la parte menos importante de la agenda de reforma de la formación docente. En segundo lugar, la investigación sobre el impacto de los distintos tipos de desarrollo profesional indica que son "menos" efectivos los talleres aislados, conferencias y cursos distantes de la esfera escolar, al menos si éstas son las únicas formas de implementación. Los modos más efectivos de desarrollo profesional involucran el trabajo conjunto de docentes para reflexionar sobre, y mejorar, su práctica en la escuela. Y comprenden cosas tales como planificaciones conjuntas, observación y comentarios recíprocos de las prácticas docentes, el trabajo de un amigo crítico de la universidad que concurre a la escuela, el desarrollo de investigaciones de acción, y en general, la tarea de comunidades colaborativas de docentes que trabajan conjuntamente a través de la investigación crítica, en un espíritu de mejora autogenerada.

El punto importante, en la reforma del desarrollo profesional, es que no se trata de tomar cursos y recolectar trabajos escritos, sino que se requiere de tiempo para que los docentes trabajen juntos en la jornada escolar, recursos que lo hagan posible, apoyos externos y conexiones para estimular y legitimar lo que esos docentes están haciendo, y nuevas relaciones entre las escuelas y los institutos de formación docente para que los vínculos y tareas sean posibles. En estas

relaciones, la directiva principal de los educadores de docentes debería ser trabajar con grupos de escuelas que tengan problemas en mejorar su práctica, como parte de la agenda más amplia de transformación educativa. En todo esto, la formación docente inicial debería tener un lugar secundario y subordinado dentro de una empresa más amplia.

De otra forma, prepararíamos nuevos docentes en prácticas que no van a encajar en el sistema escolar existente, o les daríamos a los docentes un



desarrollo profesional que ninguno de sus colegas va a apoyar cuando regresen a sus escuelas. La agenda de la reforma de la formación docente debe estar basada en su contribución a la transformación educativa y social. Si no lo está, los institutos de formación docente y aquellos que trabajan en ellos van a continuar siendo ineficientes a la hora de preparar docentes para enseñar, van a seguir sintiéndose agraviados por aquellos otros que les en-

señaron y van a continuar siendo poco respetados por sus colegas dentro de las universidades.

En algunas partes de los Estados Unidos y Canadá, unas pocas Facultades de Educación están empezando a tomar en cuenta este tipo de problemas. Están desarrollando emprendimientos conjuntos con los sistemas escolares, no con escuelas aisladas, individuales, sino con sistemas enteros, donde los profesores universitarios, los docentes en las escuelas y los administradores del distrito trabajan juntos en iniciativas de desarrollo profesional proveyendo a las escuelas apoyo para los nuevos docentes y ayudando a la transformación educativa en general. Sin embargo, en términos morales, no cualquier tipo de cambio o transformación va a funcionar.

El contexto de la reforma de la formación docente

Lo que quisiera decir aquí es que la mayor parte de los relatos sobre la posmodernidad han sido más bien depresivos. Ahora bien: mientras las pautas generales de reforma pueden ser desfavorables, también hay otras posibilidades de cambio social y educacional por las que vale la pena luchar, y que pueden ser alcanzadas en algunos lugares con visión, coraje y determinación. Tomemos sólo dos ejemplos.

El primero se vincula a la economía de la posmodernidad. El lado negativo incluye recursos reducidos, más materiales curriculares dominados por los intereses mercantiles, habilidades y com-

petencias que se definen en términos económicos y de las corporaciones, el discurso de la administración educativa, que es dirigido por los intereses de estas corporaciones, y una gran amenaza a la continuidad de la educación pública tal como la conocemos hasta ahora. Pero en el lado positivo, la declinación de las oportunidades de trabajo y la motivación negativa que ello crea entre los estudiantes está forzando a las escuelas y a los maestros de todo el mundo a repensar cómo hacen para que el currículo sea más relevante para sus estudiantes. Y la declinación de oportunidades de trabajo, junto al fenómeno de que la gente joven está entrando al mercado de trabajo, hace que más personas piensen no sólo en los términos del trabajo sino también que reflexionen sobre el estilo y la calidad de vida. Esto significa que se presenta una pelea que los educadores deben dar, en relación con una educación para la ciudadanía y una educación para la comunidad, tanto como una educación para el trabajo.

El segundo ejemplo se refiere a los cambios organizacionales de la posmodernidad. Aquí, en el costado negativo, las nuevas pautas flexibles de organización dan a los docentes oportunidades para manejar menos recursos, y también para asumir la mayor parte de la culpa por los pobres resultados. También puede decirse que los cambios organizacionales posmodernos están poniendo fin a las estruc-

turas profesionales predecibles de los docentes. En el lado positivo, estos mismos cambios crean oportunidades para transformar la gramática estructural básica de la organización escolar, romper los estados balcánicos de las materias de la escuela secundaria, y crear estructuras de escuela más flexibles, que sirvan mejor a los estudiantes y que los provean con una mejor atención que la que les brindan las estructuras escolares existentes, que son las que persisten desde los años veinte.

Conclusión

He argumentado que el problema individual de la formación docente es que, no importa cuán bien preparemos a los docentes, no lo haremos efectivamente, si no cambiamos también el sistema en el que ellos van a enseñar. Del mismo modo, cuando reorganicemos el desarrollo profesional, éste no será efectivo si no está involucrado en agendas de cambio en el interior de las escuelas y de los sistemas escolares. Por lo tanto, la tarea de la reforma educacional es integrar la reforma de la formación docente con esa agenda de cambio. Una agenda de cambio, más amplia, debería extenderse más allá de los cambios superficiales y cosméticos, y apuntar a producir alteraciones en la "gramática" de la escuela. De esta manera, las escuelas podrían constituirse en lugares de trabajo dinámicos para los maestros con disponibilidad de tiempo y recursos para desarrollar una tarea conjunta y condiciones para producir cambios colectivos. □

