

Editorial

Es común en nuestros países, que, dentro de las diversas planificaciones de mejora educativa, se proponga como prioritaria la capacitación del personal docente; y esto, en la mayoría de los casos, independientemente del enfoque particular de cada planificación. Parece lógico que, para cualquier intento de aumento en calidad, eficiencia y eficacia de la educación en un país, un factor fundamental es el apropiado desempeño del maestro. Se puede observar a lo largo de nuestra historia, una gran cantidad de programas, cursos e instituciones encaminados a la formación y perfeccionamiento de los encargados directos de la enseñanza.

Sin embargo, el hecho mismo de que el tema sea tan claramente recurrente en las planificaciones educativas de diferentes periodos históricos, muestra la ineficacia de las medidas tomadas. La explicación más espontánea de esta situación, radica en la apreciación de que las medidas no han sido eficientes, es decir, que no han logrado capacitar, adecuadamente, por defectos técnicos, a los maestros. La solución, por consiguiente, es clara: habrá que planear de nuevo, ahora sí eficientemente, la capacitación magisterial. Surge, entonces, un nuevo programa, incluso una nueva institución. Si se logra capacitar verdaderamente a los maestros —se piensa— el problema educativo de nuestros países recibirá finalmente, un impulso de solución.

Por otro lado, si observamos más de cerca el proceso histórico de la educación, y dentro de él la capacitación magisterial, podremos llegar a una explicación diferente, quizá más objetiva, del conflicto. En efecto, existen y han existido profesores altamente capacitados en nuestros sistemas educativos; los programas de capacitación no han sido tan ineficientes como podría pensarse. ¿Qué sucede, entonces? Recordemos brevemente algunos de los factores que determinan el desarrollo de las políticas educativas nacionales en su evolución histórica.¹

- a) Las diferentes implementaciones del sistema educativo responden a un juego dialéctico entre tres tipos de enfoques educacionales: el enfoque “tradicional”, que pretende reproducir un sistema más o menos avanzadamente capitalista; el enfoque “democrático-moderno”, el cual intenta transformar la educación para propiciar y responder al cambio social paulatino; el “alternativo”, con posiciones más radicales respecto a la creación de una nueva sociedad. En esta dialéctica, desde luego, la planificación educativa va por lo regular a la zaga de los cambios realizados en la organización socio-política de un país, y avanza o retrocede en sus implementaciones en interacción con dichos cambios, con sus avances y retrocesos.*

- b) La interacción histórica de los tres enfoques es impulsada por mecanismos diversos, desde la lucha ideológica y política, el uso de poder estatal, etc., hasta movimientos más directos como el aislamiento de innovaciones o su difusión distorsionadora (para ser recuperados por el sistema). En cada momento histórico, estos mecanismos se utilizan directa o*

¹ Estos factores son sugeridos en Núñez, Iván, Hipótesis sobre el cambio educacional en Chile, Santiago, Chile, CIDE, Manuscrito, Mayo de 1979. Aunque el artículo presenta estos puntos en forma de hipótesis basadas en un estudio histórico concreto de la educación en Chile, coincide con las apreciaciones de otros investigadores teóricos y son claramente generalizables al resto de América Latina, con las salvedades propias del desarrollo histórico de cada país.

indirectamente para propiciar el dominio de uno sobre otro de los enfoques mencionados arriba, o su coexistencia en contradicción.

- c) *En definitiva, el proceso histórico educativo queda inmerso dentro de la configuración total histórico-económica de un país. Por tanto, pretender la comprensión de un fenómeno educativo aislado lleva, como tanto se ha insistido, a su desvinculación abstraccionista de la realidad. Cualquier análisis válido que se haga de un aspecto del sistema educativo, debe quedar relacionado con el ámbito más amplio para llegar a ser objetivo y utilizable.*

Dentro de estas relaciones dialécticas, los sistemas escolares oficiales se han caracterizado por su poco poder de influencia en el cambio. Es decir que, como se sabe, en general un sistema educativo tiende a servir de fuerza reproductora del sistema global imperante. Cambios fuertes en la orientación y organización escolares surgen posteriormente a cambios de igual magnitud en el sistema sociopolítico, y nunca a la inversa. La inserción de las modificaciones educativas en el proceso histórico significan, por lo regular, un intento de corrección de disfuncionalidades; cuando esto no es así, de cualquier forma su poder de influencia en el cambio es escaso, y tiende a ser recuperado por el statu quo.

Sin embargo, bien sea que se haya operado un cambio radical en el sistema global, o simplemente un cambio de régimen en continuidad socio-política, en la mayoría de las planificaciones e implementaciones educativas oficiales se observa un énfasis en el tema que nos ocupa: la preparación del personal docente. Así, un maestro que comienza a prepararse para impartir clases en el sistema escolar de un país, o que pretende perfeccionar su preparación previa, se encuentra con un primer escollo: el enfoque apropiado de su preparación no queda garantizado por el régimen en el poder. Muchas veces, los requerimientos de preparación y enfoque varían de una década a otra. La posible continuidad de formación queda, de este modo, trunca. Es frecuente que un profesor se encuentre, al correr de los años, con exigencias de preparación ulterior no sólo

en cuanto a perfeccionamiento académico de lo ya adquirido, sino en algo que pide muchas energías más: la exigencia de un cambio de enfoque en su labor educativa. Maestros que se han comprometido con un enfoque determinado, ven frustrados sus esfuerzos al encontrarse con la necesidad de un cambio así. Algunos, ante esta situación, seguirán luchando por implantar la orientación de la cual están convencidos, al margen o en contra del cambio oficial; pero la mayoría parece caer en un escepticismo práctico respecto a las reformas educativas, limitándose a acatar externamente los nuevos lineamientos, asistiendo a cursos de preparación, y entrando en una práctica de sentido común que no puede pretender la real transformación educativa.² Lo que hace falta, en este caso, no es una mayor capacitación académica, sino la posibilidad de realización de un compromiso continuo y homogéneo con la política educativa del país. Debe ser función de cada régimen propiciar esta continuidad, poniendo las bases para que los profesores realicen el compromiso histórico que les pidió su formación profesional, alejándose de los planteamientos que han dado origen al caricaturezco lema: "lo hecho por el régimen anterior está totalmente mal; comencemos de nuevo".

Obviamente, esta continuidad es totalmente utópica en un país que sufre un cambio socio-político profundo. Pero el punto está en que frecuentemente el giro en la orientación educativa se da aun dentro de cambios políticos englobados en un proceso sin rupturas de orientación básica; y este giro es propiciado sin tomar en cuenta lo que esto significa en cuanto a incapacidad del sistema para generar un compromiso consistente en el cuerpo magisterial del país. Mientras no se defina con claridad la finalidad primordial de la educación, y mientras los cambios educativos no sean consecuentes con esa finalidad, los profesores no tendrán la posibilidad real de prepararse para cumplir mejor, más comprometidamente, con

² De esta manera, por ejemplo, el estudio de Muñoz y Rodríguez, Factores determinantes de la educación formal en México, Río de Janeiro, Seminario ECIEL, Mimeógrafo, 1976, indica que muchos maestros contestan afirmativamente a reactivos que significan tanto modernismo como tradicionalismo: lo importante para estas personas es, aparentemente, acatar lo que se sugiere, y no exhibir una posición personal definitiva.

sus funciones docentes; lo cual sucederá aun prescindiendo de la ampliación en su capacitación académica.

La aparente ineficacia de los programas de perfeccionamiento de personal docente no puede atribuirse, en conclusión, únicamente a deficiencias técnicas. Más en el fondo está el problema mencionado. Dadas estas rupturas en la orientación educativa, un profesor puede llegar a estar académicamente preparado para cumplir su misión; de poco le servirá esta preparación, si los regímenes siguientes le piden modificar cada vez su orientación global.

Un segundo escollo para la eficacia de la preparación magisterial surge del carácter mismo de la educación formal. Siendo predominantemente reproductor del sistema imperante, un sistema educativo genera, a su vez, maestros reproductores. Lo anterior implica que los profesores manifestarán espontáneamente una resistencia a cambios significativos que pretendan ir más allá de un aumento de tipo cuantitativo en las funciones del sistema escolar. Más aún, al aunarse al problema mencionado en los párrafos precedentes, los intentos de cambio cualitativo generarán una resistencia aún más aguda, al dar la apariencia de desvalorizar la acción magisterial con la cual un maestro se había comprometido. Nuevamente, el compromiso intencional de los profesores necesita de la claridad en la finalidad fundamental de la educación, y esa claridad no parece ser suficientemente explícita y, sobre todo, consistente en la mayoría de las planificaciones educativas.

En tercer lugar, los sistemas educativos tienden a utilizar a los más capacitados en puestos de administración y formulación programáticas. Es decir, que los puestos de docencia directa quedan ocupados por quienes han recibido menos capacitación magisterial. En otros términos: se observa que los profesores del sistema escolar que logran un alto nivel de perfeccionamiento docente, pasan a ocupar puestos más o menos burocráticos, más o menos administrativos. Esto sucede tanto por los procesos arriba mencionados, como por las aspiraciones que normalmente tienen muchos componentes del magisterio: el régimen necesita nuevo personal capacitado en los puestos elevados, y dicho personal ve en ello una posibilidad de ascenso económico y social. En definitiva, las

capacitaciones del profesorado dan como resultado que, ahí donde se requerirían maestros mejor preparados, es donde quedan los menos capacitados.³ Los profesores que pudieran ayudar, en base a su capacitación, a mejorar la enseñanza de un país dedicándose a la práctica educativa, pasan a formar cuadros intermedios de administración; y no estando su preparación dirigida a cumplir estas funciones, tales administradores ni orientan, ni retroalimentan, ni alientan verdaderamente la innovación pedagógica sino, una vez más, tienden a mantener el orden vigente.

Por último, el resultado de muchas interacciones ha dado origen a la opinión en boga de que el maestro en acción debería capacitarse no sólo pedagógicamente, sino también en los métodos de análisis de la realidad que le permitan adecuar, y aun transformar los programas oficiales, según el contexto concreto en que desempeña su labor. El maestro debería, por tanto, estudiar sociología, politología, economía. Prescindiendo de lo absurdo que resulta exigir que un profesor, además de ser especialista en docencia, lo sea también en áreas tan abstrusas, la principal falla de esta opinión radica en suponer que el maestro, de hecho, no hace análisis de su realidad, y que por lo tanto habrá que darle las herramientas canonizadas para efectuarlo. Cabría preguntarse, de acuerdo a lo expuesto anteriormente, si la actitud de muchos maestros no parte de un análisis más objetivo que el de muchos especialistas y si, nuevamente, lo que se necesita es más bien una dirección clara, continua y consistente del sistema escolar, la cual fomente un compromiso real de parte del profesor, junto con la promoción de grupos de apoyo sustancial para incidir corporativamente en la realidad, con cada comunidad en la cual se realiza la labor educativa.

³ Como ya se ha hecho notar, lo "razonable" sería que en las zonas de mayores requerimientos educativos estuvieran los maestros más capaces y capacitados. La distribución del magisterio, por razones claras, aparece completamente al revés: las zonas más ricas y con más posibilidades educativas cuentan con el mejor personal; las más pobres y necesitadas, con el menos bueno (Cfr. Muñoz y Rodríguez, *op. cit.*).

Por supuesto, el punto tiene mayores bifurcaciones; por ejemplo, en el terreno social y sico-social. Muy frecuentemente, el grupo magisterial de un país, sobre todo de profesores del nivel básico, no alcanzan suficiente estabilidad, en vista de los pocos alicientes sociales y económicos propiciados por el régimen. Dicho grupo presenta, entonces, características contraproducentes a la labor educativa: al lado de profesores entregados por vocación a su labor, transita un gran número de personas que ven en la docencia sólo un paso para elevarse en el escalafón económico y social. Otros enfoques podrían profundizar más en el problema. Baste, por lo pronto, lo aquí dicho.

Resumiendo: el problema de capacitación y perfeccionamiento del personal docente se ha enfocado erróneamente como un asunto académico y técnico. En el verdadero fondo del problema educativo se encuentran factores que influyen mucho más fuertemente que la preparación académica o pedagógica. Mientras no se tomen en cuenta estas determinantes para propiciar un espacio de compromiso consistente para el profesorado de un país, la eficiencia de los cursos de capacitación y perfeccionamiento seguirá siendo tema recurrente sin esperanza en las planificaciones educativas.

