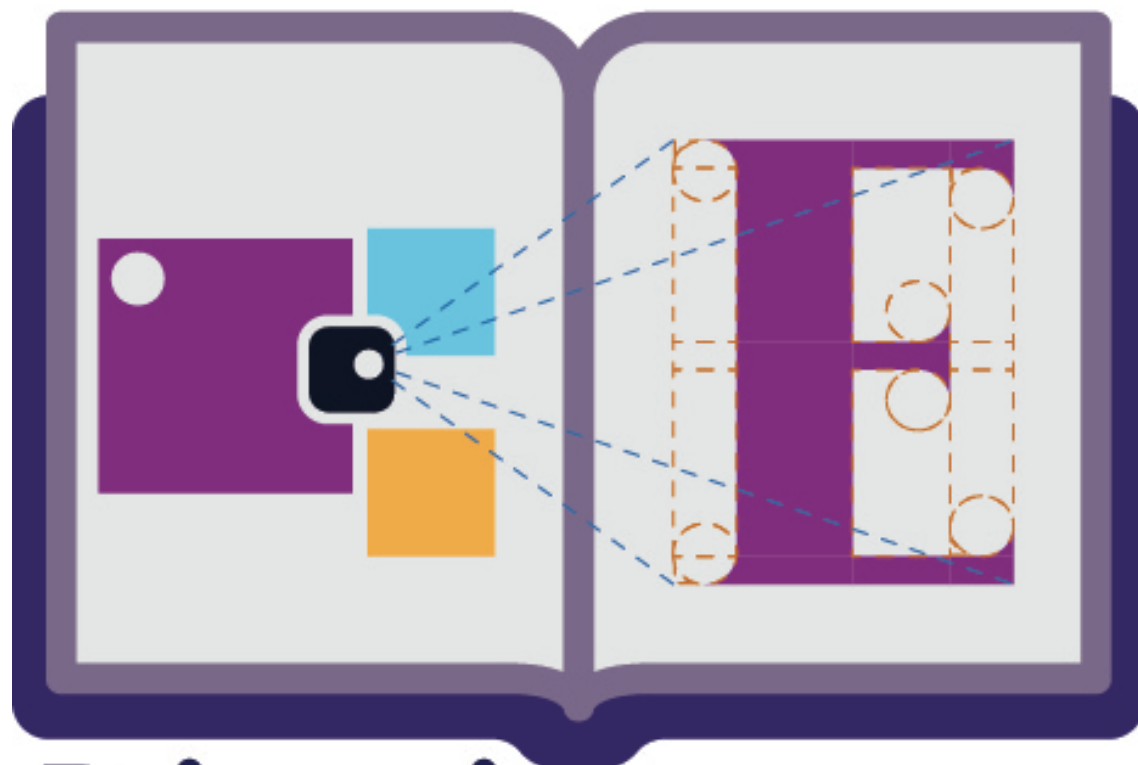


PROYECTAR LA ENSEÑANZA



Primaria ● ● ●



I. La *intención* del docente

La docencia no es una acumulación de habilidades técnicas, un conjunto de procedimientos ni una serie de cosas que usted puede aprender. Si bien las habilidades y técnicas son importantes, la docencia es mucho más que eso. Su naturaleza compleja se suele reducir demasiado a menudo a una cuestión de habilidad y técnica, a cosas que se pueden envasar, dictar en cursos y aprender fácilmente. La docencia no es sólo cuestión de técnica. También es algo moral. Hay dos sentidos en los cuales esto es válido.

En primer lugar, los maestros se cuentan entre las influencias más importantes en la vida y el desarrollo de muchos niños. Desempeñan un papel clave en la formación de las generaciones del futuro. Con la declinación de la fe religiosa, la desintegración de las comunidades tradicionales y el contacto cada vez menor que muchos hijos tienen hoy con padres de carne y hueso «presentes» con regularidad, el papel moral y la importancia del maestro de nuestros días quizá sean mayores que en su versión tradicional.

También en un segundo sentido, la docencia es profundamente moral e irreductible a técnicas eficaces y conductas aprendidas. Se trata de la naturaleza de las decisiones y juicios de los docentes. En la docencia, como





en muchas otras ocupaciones, el núcleo del profesionalismo se define y describe mejor no refiriéndolo al ingreso, a la posición o a las calificaciones, sino a la especificidad de las acciones y los juicios característicos de los profesionales. Como señala Schön (1987), la acción profesional incluye *emitir juicios autorizados en situaciones de incertidumbre inevitable*.

Los docentes, como los arquitectos, los planificadores urbanos o los psicoterapeutas se ven sin cesar obligados a adoptar pequeñas e innumerables decisiones prácticas, cotidianas, que son de gran importancia para sus clientes y sus colegas. Para esas decisiones, son pocas o no existen las reglas de aplicación que se puedan enunciar claramente en un manual y trasladar de manera sistemática de una situación a otra. Enfrentar a un alumno o evitar el enfrentamiento. Dejar que el niño prosiga solo su actividad de descubrimiento o intervenir y dirigirlo. Tomar decisiones sobre disciplina, gobierno de la clase, imparcialidad, libertad del niño *versus* necesidad de intervención y apoyo del docente: todo esto concreta una compleja trama de juicios morales, sociales, filosóficos y psicológicos. Pero también hay juicios que es preciso concebir y comunicar segundo a segundo en el complejo desorden del aula. Lo que en buena parte define al profesionalismo del maestro es la aplicación de una habilidad, una experiencia y un saber acumulados en las circunstancias específicas y variables de la clase: su capacidad para tomar decisiones autorizadas e informadas en el medio rápidamente cambiante del aula.

Adoptar este punto de vista sobre la docencia y la labor de los docentes lleva a enfocar el liderazgo, la administración y el desarrollo profesional con respeto, para respaldar a los docentes confiando en su capacidad de formular juicios autorizados en el aula con los alumnos, puesto que los conocen mejor. En cambio, los enfoques que procuran regimentar y regular las acciones de los maestros; que circunscriben y limitan sus opor-





tunidades de juicio autorizado y estandarizan el proceso y los productos del aprendizaje, socavan el profesionalismo de los maestros y los principios éticos en los cuales se fundamenta.

Como la docencia es una profesión ética, tiene sentido para aquellos que la ejercen. Hay cosas que los docentes valoran, que pretenden lograr con su labor. También hay cosas que desprecian, que a su juicio no surtirán efecto o que realmente les parecen perjudiciales para los niños a su cargo. Las intenciones de los maestros los motivan a hacer lo que hacen. Lamentablemente, los reformadores y los agentes de cambio suelen pasar por alto esas valoraciones. No prestan atención a las intenciones del maestro. Las tratan como si fueran irrelevantes o no existieran.

El cambio incluye los valores y las intenciones que se asocian con lo que va a ser cambiado. ¿Será beneficioso o perjudicial? ¿Es realista o poco práctico? Estas son preguntas importantes para los docentes, y sus opiniones merecen ser escuchadas. Si no se les escucha ni se invita a hacerlo, es natural que los docentes se sientan frustrados y desalentados. En el estudio sobre el tiempo de preparación, un docente describió su experiencia de «capacitación en servicio» donde «sólo oíamos filosofar. No oía nada con sentido práctico. Y me agrada ver que la filosofía y la práctica vayan juntas como me agrada poner a prueba algunas de las ideas; por eso, si tengo dudas, quiero poder preguntar; y no es eso lo que consigo... ». En otro caso: «Había una gran cantidad de dudas, pero ellos se limitaban a hacemos tragar todo».

Desconocer o tratar desconsideradamente las intenciones de los docentes puede generar resistencia y resentimiento. Pero cuando los docentes muestran este tipo de reacciones y exponen dudas razonables acerca de lo que se les pide que cambien, demasiado a menudo se ve en esas reacciones problemas de competencia técnica, miedo al cambio en sí mismo o temor a trabajar con otros. Los problemas del cambio llegan a ser consi-





derados como problemas del docente. Los problemas fundamentales de *voluntad* se interpretan como meros problemas de *habilidad* técnica.

No estamos diciendo que la intención del maestro sea sacrosanta. En realidad, la intencionalidad de muchos docentes es vaga, desatinada, negligente o escasamente desarrollada. Los docentes rara vez enfrentan e intentan aclarar y desarrollar su intencionalidad en forma individual o colectiva. En las condiciones de aislamiento de los docentes, muchos pueden perder de vista su intencionalidad o no lograr desarrollarla.

Por lo tanto, la cuestión clave es descubrir el mejor modo de valorar, considerar y desarrollar una intencionalidad más firme y clara en la docencia. Aquí se presenta otro dilema. Por un lado, necesitamos que los docentes se cuestionen sus propias prácticas y permanezcan abiertos a las nuevas ideas y a los modos potencialmente mejores de hacer las cosas. Por otro lado, necesitamos respetar el conocimiento y las ideas que los docentes ya tienen, y confiar en ese conocimiento y en esas ideas, o corremos el riesgo de pasar por alto las prácticas valiosas existentes, y alejar así a los docentes. Podemos utilizar el famoso modelo de desarrollo del personal de Joyce y Showers (1988) para ilustrar ambos aspectos del problema. Joyce y Showers propusieron un modelo de teoría, demostración, práctica, realimentación y entrenamiento o aplicación. Se concentraron en modelos de docencia que tenían «un potencial conocido para incrementar el aprendizaje estudiantil», incluyendo el aprendizaje cooperativo, la mnemotecnia, la formación de conceptos, etc. En un proyecto reciente, Joyce y Showers trabajaron en un distrito escolar para ayudar a producir mejoras educativas y organizativas. Han hecho considerables progresos en la introducción de nuevas prácticas para los docentes. Mientras experimentaban con su modelo, informaron sobre la presencia notable de angustia entre los maestros y la explicaron de la siguiente manera:





«Ahora creemos que la angustia es un síndrome natural que surge de dos fuentes: la primera, temores de ser puesto en evidencia y de revelarse incompetente en ámbitos docentes más públicos, y la segunda, el tener que desestimar las razones por las cuales no se podría mejorar» (Joyce *et al.*, 1989, pág. 23).

Está bien. En algunos docentes la angustia es atribuible a esos factores. Y los docentes necesitan considerar nuevos métodos de enseñanza que, comparados con los que ellos aplican, prometan ser más eficaces. Pero también, por la aplicación normal de las políticas de desarrollo del personal y de capacitación en servicio, se ven bombardeados por un gran número de innovaciones pedagógicas, todas las cuales afirman «tener bases sólidas». Así, además de la angustia directamente causada por el temor a quedar en evidencia, muchos docentes tienen dudas y desacuerdos muy razonables sobre la validez de lo que les piden que hagan, su pertinencia para lo que ahora hacen, y su relación con la serie de modelos que ven entrar y salir. ¿Las nuevas habilidades son prácticas y deseables? ¿Surtirán efecto en mi aula? ¿Cómo se relacionan con otras alternativas? Lo que importa *no es sólo si el modelo particular es válido o no, sino cómo se conecta con la intencionalidad general del maestro y con su situación concreta de trabajo.*

Nos preocupan las propuestas de mejora que se reducen a implementar uno o más modelos educativos sin conceder igual importancia a las creencias iniciales de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje. Las innovaciones elaboradas externamente tienen dos requisitos. Al comienzo, como el sistema está sobrecargado de alternativas, tanto los administradores como los docentes son vulnerables a las soluciones *ad hoc* y al consejo «experto». El primer requisito es que los profesionales lleguen a ser consumidores críticos de las innovaciones externas, no porque los promotores de la innovación sean siempre sospechosos (aunque algunos





lo son), sino porque la variedad de opciones debe estar relacionada e *integrada* con el contexto y con su propia intencionalidad. Además es preciso guardarse de los investigadores y programadores que atribuyan una «certeza» exagerada a su base de saber (Robertson, 1991). El segundo requisito es que los promotores y programadores de modelos particulares utilicen procedimientos para inspirarse en el saber práctico de los docentes y construir sobre esa base. Un ejemplo que integra de ese modo la investigación con el saber profesional es el proyecto de formación del personal de Richardson y Anders (1990) «para introducir en el pensamiento y las prácticas de los docentes acerca de la lectura conclusiones extraídas de una investigación». En su propuesta se alienta a los maestros a examinar sus propios juicios empíricos y de valor sobre lo que venían haciendo en comparación con las premisas que se inferían de la investigación. Aquí, el análisis del conocimiento aportado por la investigación modifica la práctica de los maestros, mientras el análisis del saber práctico de los maestros plantea importantes interrogaciones críticas a la investigación. El aprendizaje no se lleva a cabo en una sola dirección, de la investigación a la docencia. Es un respetuoso proceso de doble vía.

La innovación de la enseñanza no es el único camino por el cual se desconocen o tergiversan las intenciones de los maestros. Es frecuente que planificadores y administradores no entiendan bien los motivos de los docentes, las intenciones que los impulsan en su trabajo. Por ejemplo, las mayores oportunidades de promoción (a través de planes como los escalafones de carrera) y la introducción de bonificaciones por mérito para los maestros sobresalientes han sido dos innovaciones ampliamente propuestas en los Estados Unidos y, en algunos casos, implementadas como métodos para motivar a los maestros de grado. Pero estas innovaciones se basan en supuestos falsos sobre lo que motiva a muchos maestros de grado, en particular en los primeros





años. La promoción sólo atrae a algunos y se puede ofrecer a unos pocos. Las bonificaciones por mérito apelan a la búsqueda de una ganancia personal, que no es una prioridad elevada para muchos maestros de primaria más allá de cierto nivel mínimo. Ninguna de estas motivaciones concierne a los estímulos principales para la mayoría de los maestros: la calidad del trabajo y la del ambiente laboral mismo.

Las mayores satisfacciones de la enseñanza escolar primaria no se encuentran en la remuneración, el prestigio o la promoción, sino en lo que Lortie (1975) llamó las *compensaciones psicológicas* de la docencia. Se refiere a los placeres y satisfacciones de preocuparse y trabajar con y por los niños. Los maestros entrevistados en el estudio sobre el tiempo de preparación hablaron mucho del placer que significa estar «con los niños». Se refirieron al inmenso placer de escuchar a un niño leer su primera palabra o frase. Un maestro comentó que cuando los niños recibían alegres un nuevo proyecto, «esa era su propia compensación». Muchos se desvivían por expresar que habían sido críticos sobre ciertas maneras de asignar o utilizar el tiempo de preparación, pero no querían que el entrevistador pensara que no les gustaba enseñar. La docencia les proporcionaba una inmensa satisfacción, dijeron. Para algunos, era «una tarea maravillosa». Aunque las presiones y limitaciones burocráticas parecían abrumadoras, eran los niños y el hecho de estar con ellos lo que mantenía motivados a esos maestros. Muchos cuestionaron el valor de las reuniones, del planeamiento cooperativo obligatorio, así como de otras iniciativas administrativas, porque los separaban de sus niños.

Estas compensaciones psíquicas de la enseñanza son importantes. Son decisivas para mantener un sentimiento de valía de la labor docente. De muchas maneras, estas compensaciones indican la preeminencia en los maestros primarios de lo que Gilligan (1982) denomina una *ética del cuidado formativo*, donde las accio-





nes responden a la vocación de formar y educar a los otros, y a estar en relación con ellos. La ética del cuidado formativo es común en extremo entre las mujeres, pero no es exclusiva de ellas, dice Gilligan. Desde luego, las mujeres son mayoría en el magisterio de la enseñanza primaria. En muchos aspectos, es el compromiso con la ética del cuidado formativo lo que principalmente encamina a muchos docentes a la enseñanza primaria. ¿Qué indica esto para el cambio impulsado por las autoridades administrativas?

Por un lado, parece que la autoridad administrativa, cuando invita a la colaboración entre colegas, suele invocar menos una ética del cuidado formativo que, al contrario, una *ética de la responsabilidad*. Las obligaciones profesionales se sitúan en el primer plano. Se destacan las mejoras en la planificación y la práctica de la enseñanza. Se pone el acento en la eficacia. Pero si los maestros de primaria temen que su compromiso en la planificación cooperativa, por ejemplo, perjudique su tarea formativa en su clase con sus alumnos, quizá se deba prestar más atención a darles seguridades de que esa planificación los *apoya* probadamente en su papel formativo y pedagógico. Más aun, puede ser importante para la administración y para la comunidad escolar hacer de la formación, no menos que de la responsabilidad, uno de los principios centrales que sustentan la colaboración entre los colegas. Los maestros de primaria deberían ser persuadidos de palabra y obra de que los cuidados formativos que tienen para brindar y recibir en la comunidad escolar no se reducen a los niños.

La ética del cuidado formativo tiene consecuencias aun más interesantes para un segundo problema administrativo, que es la provisión de un tiempo de preparación programado para los maestros de primaria dentro de la jornada escolar. En los últimos años, los representantes de la Federación de Maestros de Ontario han presionado insistentemente para seguir extendiendo el tiempo de preparación del maestro en las escuelas pri-





marías. El estudio sobre el tiempo de preparación reveló que los maestros estaban satisfechos con los beneficios ya conseguidos. Pero cuando se les preguntó si se les debería extender aún más, muchos se mostraron al menos ambivalentes acerca del efecto que tendría ese tiempo adicional sobre la coherencia del programa de sus alumnos, la estabilidad de la atmósfera del aula y la calidad de la enseñanza. Se sentían genuinamente desgarrados entre sus compromisos y sus anhelos. Sin duda que podrían aprovechar un tiempo más extenso, dijeron. Pero también se preocuparon por las consecuencias negativas que tendría ese tiempo extra fuera del aula para la enseñanza y el «flujo» de la clase, como ellos lo llamaron. Como expresó un maestro:

«Creo haber enseñado cuando no había ningún tiempo de preparación, y estoy muy agradecido por tenerlo ahora. Me parece difícil... podría decir “Sí, puedo aprovechar más”. Pero debes tener en cuenta que cuanto más tiempo estés fuera del aula... ellos tendrán más docentes diferentes. Y precisamente ahora hay tres en mi clase. ¿Esto es demasiado para los niños? ¿Es demasiado para el maestro de grado tratar de seguir con atención a todas esas otras personas? Me pregunto qué sucedería si pasara mucho tiempo afuera y sintiera que pierdo algo con los niños. Y, sin embargo, seguramente podría aprovechar el tiempo».

Estas respuestas no constituyen un argumento para poner fin a las extensiones del tiempo de preparación. Pero plantean dudas sobre la conveniencia de que esas extensiones se hagan a costa del tiempo de aula. Casi todos los maestros que entrevistamos parecían suponer que este sería el caso. Así, las propuestas para extender el tiempo de preparación parecían poner en riesgo su interés en el cuidado formativo, sus recompensas psíquicas. Tenemos que vigilar muy cuidadosamente que nuestros mejor intencionados compromisos con la





eficacia y la mejora no disminuyan lo que muchos docentes valoran más: el tiempo y la oportunidad para cuidar a sus alumnos y darles enseñanza.

Lo que decimos es que se deben abrir posibilidades para que los maestros examinen sus intenciones y sus prácticas, y las comparen con las intenciones y prácticas de otros (y de la investigación) de un modo que aumente en lugar de disminuir las recompensas psíquicas y del cuidado formativo que ellos reciben en su aula. Una manera de resolver este problema es trabajar en equipo con otros docentes en el tiempo de preparación.

Por consiguiente, creemos que el cambio administrativo en la educación deberá prestar mucha más atención a la intención del docente. Deberá:

- dar voz a las intenciones del docente;
- escuchar activamente —en realidad, auspiciar— la voz del docente;
- crear oportunidades para que los maestros enfrenten las suposiciones y creencias que fundamentan sus prácticas;
- mostrar disposición a escuchar y aprender lo que los maestros tienen para decir acerca del cambio;
- evitar crear una cultura de dependencia entre docentes por sobrestimar la veracidad de las investigaciones publicadas y subestimar el conocimiento práctico de los docentes;
- evitar las modas en la forma de una implementación uniforme de nuevas estrategias educativas cuyos méritos y conveniencia se consideren administrativamente exentos de crítica;
- facultar a los maestros y sus escuelas para recuperar una responsabilidad sustancial en la toma de decisiones importantes para el currículum (el área clave de la intencionalidad y el valor) así como para la enseñanza;
- crear una comunidad de docentes que discuta y desarrolle sus intenciones en conjunto, con tiempo, de



modo de desarrollar un sentido común de misión en sus escuelas.

No proponemos pasar de una situación donde no se tienen en cuenta las intenciones de los maestros a otra donde sean aceptadas y exaltadas incondicionalmente. Ni los investigadores, ni las autoridades educativas, ni los propios docentes tienen el monopolio del saber. Pero el saber de los docentes se suele subestimar marcadamente comparado con el de los otros dos grupos. Conviene hacer mucho más para permitir y alentar activamente el diálogo crítico de estos grupos en el proceso de cambio. Esto acaso disminuya el ritmo del cambio, pero quizá genere cambios más eficaces, con los cuales los docentes estén más comprometidos, y que perduren.

PENSAMOS QUE ES MÁS PROBABLE QUE LOS EDUCADORES TOTALES SURJAN, SE DESARROLLEN Y PROSPEREN EN ESCUELAS TOTALES, ES DECIR, EN ESCUELAS QUE VALOREN, DESARROLLEN Y APOYEN EL CRITERIO Y EL SABER DE TODOS SUS DOCENTES EN LA BÚSQUEDA COMÚN DE LA MEJORA.

Fullan Michael y Hargreaves Andy, *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*, SEP/Amorrortu, México, 2000, pp. 51-60

