

Políticas docentes y cambio educativo: la construcción de un pensamiento alternativo

DENISE VAILLANT

RESUMEN

En América latina el análisis de las políticas docentes y sus resultados es de particular interés porque, con frecuencia, constituye un vivo ejemplo de lo que “no debe hacerse” en materia de cambio educativo. Existe clara evidencia de que algunas políticas docentes impulsadas en las décadas de los ochenta y de los noventa tuvieron poca incidencia en la mejora de los aprendizajes de niñas, niños y jóvenes. La no correspondencia entre los recursos invertidos y la incidencia en el aula ha sido flagrante. Una de las explicaciones es que no se puede resolver con respuestas tradicionales las numerosas deudas del pasado que tienen los sistemas educativos latinoamericanos. Debemos encontrar nuevos caminos. Para abordar esa temática, se reflexiona en torno al proceso de cambio educativo y a las políticas docentes, con particular énfasis en la construcción de un pensamiento alternativo.

Palabras clave: América Latina, cambio educativo, políticas docentes.

1. Introducción¹

Circula en las redes una metáfora referida a una persona que ha hibernado desde hace siglos y que despierta hoy sin comprender lo que sucede en todos los entornos menos en uno: el aula, congelada en el tiempo. La información ya no es escasa sino, al contrario, sobreabundante, y el conocimiento mismo, sobre todo el escolar, está disponible, igual y mejor, a un par de clics. Pero ahí sigue el aula, inmóvil ante el paso del tiempo.

Los sistemas escolares como los conocemos hoy en día nacieron en otro momento de la historia, en el cual se requería masificar la distribución del conocimiento. Las bases epistemológicas donde se asentaba el tipo de concepto a transmitir, las características de quienes aprenden, la manera en la que se organiza el aprendizaje, la forma en la que se gestiona el oficio de la enseñanza, entre otras cosas, han cambiado sustancialmente (Aguerrondo y Vaillant, 2015).

En los años sesenta, con el Proyecto Principal de Educación de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO) los gobiernos de la región se comprometieron a lograr una serie de metas en educación, particularmente referidas a aumentar la escolarización. Luego, en la década de los noventa, se agregaron objetivos relativos a la “calidad” (logros de aprendizaje y competencias del siglo *xxi*) como parte de los derechos educativos de una sociedad más justa. Esas reformas han sido más de mejora que de innovación profunda, con estrategias que han cuestionado muy poco los supuestos profundos que estructuran el modelo educativo clásico.

Después de décadas de aumento de inversión en el sector educativo, de exigencias de requisitos de titulación docentes y de importantes reformas educativas, el avance ha sido marginal en relación con la ampliación efectiva del derecho a la educación de todos los niños y los jóvenes de América Latina (Aguerrondo y Vaillant, 2015).

Para atender las necesidades de transformación educativa, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) planteó hace casi una década una doble agenda: por un lado, “los problemas pendientes del siglo *xx* —cobertura, acceso, progresión oportuna y conclusión de los distintos

¹ Declaramos nuestra adhesión a un lenguaje inclusivo que abarque el conjunto de géneros. Sin embargo, por economía de lenguaje y en algunos casos (como por ejemplo “los docentes”) recurrimos al uso masculino como genérico.

ciclos educativos—” y, por otro, como desafío para el siglo XXI, “la reducción de la brecha digital y el aumento de la calidad de la enseñanza en función de los nuevos requerimientos formativos de la sociedad del conocimiento” (CEPAL, 2011, p. 85). Para cumplir con los objetivos de esa doble agenda, el fortalecimiento y la mejora de las políticas docentes son la clave.

¿Cómo avanzar en la equidad y la calidad de los sistemas educativos? Mi supuesto es que es imposible resolver las numerosas deudas del pasado de los sistemas educativos latinoamericanos, a partir de las respuestas tradicionales. Tenemos que pensar “fuera de la caja” y plantear, entre otros, un cambio de rumbo en las políticas docentes. No es suficiente mejorar parcialmente el modelo de aprendizaje y de enseñanza tradicional, sino que más bien se hace necesario una transformación profunda (Vaillant, 2016). Para abordar esa temática reflexionaremos en torno al proceso de cambio educativo y las políticas docentes, con particular énfasis en la construcción de un pensamiento alternativo. El capítulo se basa en estudios e investigaciones realizados por la autora y, en particular, en un metaanálisis realizado en 2019 de documentos referidos a la temática.

2. El proceso de cambio y las políticas docentes

Durante las últimas décadas, América Latina ha experimentado con una amplia gama de políticas y reformas educativas. Si bien en muchos casos las orientaciones fueron semejantes, su éxito ha variado considerablemente. Mientras que algunos países han mantenido la orientación básica de sus políticas durante largos períodos, creando así un entorno predecible y estable, otros han experimentado cambios frecuentes.

El concepto de *política* entendido como *policy* no tiene un uso estándar y, a menudo, proyecta un significado ambiguo. Si nos referimos más específicamente a las políticas educativas, estas son un conjunto de iniciativas colectivas interdependientes, que se asocian a decisiones que adoptan los gobiernos y sus representantes. Se trata de un concepto que conlleva la existencia de diversas opciones, y refiere a un conjunto de decisiones interrelacionadas, adoptadas por un actor o grupos de actores, que involucran la definición de metas y medios para su logro en el marco de un contexto específico (Miller y Sydney, 2007).

Una política educativa, referida a los docentes, incluye explícita o implícitamente al menos tres elementos: una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educativo, y una teoría o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado. La formulación de políticas docentes está en estrecha relación con los procesos de transformación educativa. En ese sentido, en la quinta edición del libro *The New Meaning of Educational Change* (Fullan, 2015) se plantea una visión del cambio que, sin dejar de tener racionalidad, se entiende más como un viaje que como un diseño específico.

Toda transformación educativa avanza con paradojas y contradicciones que se van solucionando siempre y cuando prevalezcan la interacción y la colaboración. Igualmente, todo cambio educativo no es un simple problema técnico, sino un tema que requiere prestar atención a la cultura organizacional de los centros educativos como factor resistente a la innovación. Pero al mismo tiempo, la evidencia indica que la mutación cultural —de los significados compartidos en el centro escolar— es una condición necesaria para que se produzca y se institucionalice la transformación educativa (Fullan, 2015).

Todo proceso de cambio educativo involucra tres fases o momentos. La primera etapa denominada indistintamente iniciación, movilización o adopción, consiste en el proceso que lleva la decisión de adoptar una innovación o reforma. La segunda fase de implementación abarca los primeros intentos de poner en marcha una transformación. La tercera llamada continuación, incorporación, rutinización o institucionalización, es el proceso mediante el cual un cambio se incorpora como parte integrante del sistema o, por el contrario, desaparece como consecuencia del desgaste o de la decisión de abandonarlo (Vaillant, 2013).

En las etapas de movilización, de implementación y de institucionalización ocurren procesos internos cuyas características condicionan las posibilidades de permanencia o de abandono de una reforma u innovación. Estos adoptarán formas diferentes dependiendo de la serie de circunstancias históricas, políticas y técnicas en que se ven envueltas. En América Latina, buena parte de las reformas e innovaciones han fracasado durante la etapa de movilización. Varias razones explican el fenómeno: no se dieron las condiciones previas necesarias; faltó determinación de los beneficiarios, o bien existieron problemas en la elaboración de la propuesta (Vaillant, 2013).

Dado que cualquier experiencia de cambio es justamente un intento de transformación, siempre se producen perturbaciones de las situaciones existentes. Son varias las razones que revelan esos desajustes, pero dos de ellas sobresalen de manera especial. La primera tiene que ver con que el ámbito educativo es eminentemente un campo político, por lo que los intereses en juego para que se modifique o no una situación remiten a una realidad cuyos tiempos no son, necesariamente, aquellos que necesitan los tomadores de decisiones. Con frecuencia, se ponen en marcha políticas docentes sin una previsión mínima y atendiendo, básicamente, a necesidades inmediatas y de coyuntura (Vaillant, 2013).

La segunda razón refiere a tiempos en educación bastante rígidos, carecen de elasticidad, sobre todo si se trata de incidir en aspectos internos del sistema educativo formal. La enseñanza primaria y secundaria están organizadas en cursos lectivos con una duración anual determinada, que se repite todos los años, variando escasamente su fecha de inicio y su término. Esto supone que las decisiones sobre transformaciones para un año lectivo determinado deben ser tomadas con suficiente antelación, como para que puedan ser ejecutadas en el siguiente, siempre y cuando el cuerpo docente las acepte (Vaillant, 2013).

Los condicionantes que hemos mencionado evidencian una situación que no es sencilla. Los tiempos políticos no siempre permiten tomar las decisiones con la anterioridad que se requiere y, por lo tanto, algunas políticas decididas son comunicadas tan tarde que no llegan a ser plenamente conocidas o aceptadas por los docentes. Esta ha de ser, tal vez, la causa más común de las resistencias que después afectan el éxito de las diversas propuestas.

Durante la implementación, las políticas docentes se ponen en marcha y aparece una serie de fenómenos que tiene que ver con las resistencias creadas y con las formas en que se enfrentan y resuelven dichas resistencias. Dos fenómenos son de vital importancia en ese proceso. Uno de ellos es la clarificación, que en términos reales consiste en dar respuesta a una pregunta: “para mí, en mis actuales circunstancias, ¿qué significa esta política docente?” o, mejor dicho, ¿en qué medida me beneficia o perjudica? El otro fenómeno relevante es el de la adaptación mutua, que consiste en la influencia que ejercen entre sí la puesta en marcha de una política docente y el contexto. Un cambio propuesto, resultado de una política, nunca será

—con el devenir del tiempo— el que fue introducido inicialmente en un sistema educativo.

Es interesante considerar el instrumental teórico facilitado por Berman y McLaughlin (1980), quienes señalan que los cambios educativos tienen más probabilidades de ser exitosos cuando se cumple una serie de condiciones, como las ventajas comparativas en relación con lo existente; la compatibilidad con lo previo a su introducción; el hecho de que las innovaciones sean simples y comprensibles para los beneficiarios; que las transformaciones estén dotadas de legitimidad; que las políticas sirvan a una necesidad específica; que las propuestas sean prácticas y sean, sobre todo, de buena calidad.

El factor sentido práctico de los docentes es esencial; así lo reconoce Hargreaves (1996), quien afirma que, para la mayoría, la cuestión central del cambio es saber si es práctico, pues en ellos hay un sentimiento muy fuerte de lo que sirve y lo que no; de cuál cambio dará buenos resultados y cuál no.

En términos generales, es de rigor destacar que el proceso de implementación dista mucho de ser lineal. Para la desesperación de los planificadores de laboratorio, el proceso es impredecible; las condiciones de la realidad actúan a menudo de manera protagónica y es necesario tenerlas en cuenta a la hora de planificar. Las políticas docentes se asocian fuertemente a una serie de cambios que será inestable hasta el momento en que se produce su asimilación y su incorporación (Vaillant y Marcelo, 2015).

Entre los factores que intervienen en la continuidad de los cambios aparecen las nuevas normas o legislaciones (Fullan, 2015). Tres son los procesos principales que pueden producirse mientras dura la etapa de institucionalización: consolidación, burocratización e interrupción. A diferencia de los componentes de las demás etapas, estos son alternativos ya que el proceso de cambio puede tomar una de estas tres vías. Cuando las políticas docentes se afianzan y enriquecen podemos hablar con propiedad de consolidación. La burocratización aparece cuando se produce la erosión de la experiencia, se mantiene la forma, pero no el contenido innovador. Al mediar una disposición formal que determina que la experiencia debe dejar de existir, estamos situados de lleno en un escenario de interrupción de la política docentes (Vaillant, 2005).

3. Décadas sin rumbo

En América Latina, el análisis de las políticas docentes y sus resultados tiene particular interés porque es posible identificar numerosos ejemplos de lo que “no debe hacerse” en materia de cambio educativo. Muy a menudo, la no correspondencia entre los recursos invertidos y la incidencia en el aula es evidente (Vaillant, 2018). Y esto sin duda ha sido un obstáculo para fortalecer la calidad y la equidad del sistema educativo, ya que tal como señalan Bruns y Luque (2015), el desarrollo profesional docente es una de las principales políticas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en diversos contextos educativos.

Durante décadas, los investigadores han insistido en que el desempeño del docente es un componente clave para el éxito académico de los estudiantes (Lee *et al.*, 2007). Sin embargo, y tal como lo ya expresado, las políticas docentes en América Latina han resultado, a menudo, inadecuadas para producir cambios sostenibles en las prácticas de enseñanza.

El contexto actual en la mayoría de los países latinoamericanos está marcado por un entorno profesional que presenta dificultades a la hora de retener a los buenos profesores en la docencia (Vaillant y Marcelo, 2015). A esto se agregan condiciones de trabajo inadecuadas y problemas en la estructura de remuneración e incentivos. Muchos profesores no están bien preparados y requieren una formación remedial y, además, la evaluación de los docentes no ha sido, por lo general, un mecanismo que retroalimente la tarea de enseñar (Vaillant, 2018).

Quizá una de las dificultades mayores es el tema de la masividad. Los Ministerios de Educación son los empleadores públicos más importantes que tienen los países latinoamericanos, lo que explica el peso de las decisiones que se toman en el ámbito de la profesión docente (OREALC-UNESCO, 2013). Hay que considerar que aún en los países más pequeños, como por ejemplo Uruguay, los docentes representan un porcentaje muy elevado de la población activa y tienen una participación muy amplia en el empleo público. Este rasgo diferencia fuertemente a maestros y profesores de otros colectivos del sector público, y obliga a las políticas docentes a considerar la cuestión de la masividad.

Muchos países latinoamericanos han intentado promover políticas docentes que mejoren la formación, las condiciones laborales y la evaluación del desempeño. Sin embargo, y como ya hemos señalado, estas no han dado

siempre los resultados esperados. Quizá sea hora de generar un pensamiento alternativo con una mirada desde lejos y a lo lejos.

4. Hacia un pensamiento alternativo para América Latina

En el estudio ya mencionado que realizamos hace unos años atrás (Aguerrondo y Vaillant, 2015), buscamos identificar y analizar los principios y modelos alrededor de los cuales se han estructurado los sistemas educativos de la región. También estudiamos sus consecuencias en términos de política pública y de aprendizaje. Al mismo tiempo examinamos las iniciativas innovadoras o alternativas al sistema tradicional que mejor respondían a las necesidades de aprendizaje de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Entre las principales recomendaciones del estudio figura la necesidad de generar un pensamiento alternativo que promueva políticas educativas con incidencia en las aulas.

Las propuestas y el pensamiento alternativo que tratan sobre los sistemas educativos se relacionan, en general, con realidades diferentes a la de América Latina, fundamentalmente en lo referido a la base cultural de su población y a la disponibilidad de recursos. Por ello, las líneas de pensamiento surgidas en otras realidades, si bien son importantes y significativas, no pueden ser adoptadas como modelos incuestionables dadas las diferentes condiciones (económicas, políticas, sociales y geográficas) que nos caracterizan (Aguerrondo y Vaillant, 2015).

Se requiere una profunda reflexión que permita encontrar modelos organizativos viables y apropiados a las restricciones propias de esta parte del mundo. Una inserción exitosa de América Latina en la sociedad del conocimiento es poco probable si no se encuentran nuevos modelos de generación y distribución de conocimiento, eficaces y socialmente válidos que, con la mirada puesta en el futuro, tengan en cuenta la situación histórica, las características culturales y las circunstancias financieras que prevalecen en la región (Aguerrondo y Vaillant, 2015).

No se trata de reformar el viejo sistema (eso es lo que ha fallado hasta ahora), sino de buscar cómo se reemplaza la solución (el modelo organizativo) que encontró la modernidad para transmitir conocimiento “socialmente válido” de manera masiva. Hoy el desafío es producir algo más que un mero cambio o mejora del modelo educativo tradicional. Los cambios necesarios

son tan drásticos que parecería que estamos en un escenario en el que no alcanza con encarar meras “reformas”. Por detrás de la crisis educativa transitamos una verdadera mutación que acompaña (con ritmo diferente) la mutación de otros procesos (Aguerrondo y Vaillant, 2015).

Las reformas educativas han tenido logros como la universalización de la educación básica, pero el acceso a la educación sigue siendo desigual en detrimento de los grupos más desfavorecidos. La inclusión tampoco se ha logrado porque no hay acceso universal a la misma calidad en educación; existen grandes diferencias tanto en el logro de resultados académicos entre los diferentes sectores sociales, como en la calidad de los conocimientos adquiridos.

Los esfuerzos son muchos, pero es difícil lograr resultados contundentes. La diferencia mayor entre el siglo xx y el xxi es el cambio en las demandas y las necesidades, basado en la existencia de nuevas prioridades. La urgencia en América Latina es replantear el sistema educativo para hacerlo relevante a las necesidades del mundo de hoy. No alcanza con garantizar el acceso al sistema escolar, e incluso terminar el ciclo obligatorio, para afirmar que se ejerce plenamente el derecho a la educación. Todavía es necesario que, en su paso por las instituciones escolares, niños, niñas, adolescentes y jóvenes se apropien de saberes que les posibiliten el ejercicio de una ciudadanía plena, y esto solo es posible si acceden a un sistema educativo de calidad que les garantice condiciones de equidad.

La dinámica de cambio acelerado que caracteriza la sociedad del conocimiento ha dejado en claro la importancia del aprendizaje permanente. El foco actual es aprendizaje para todos a lo largo de la vida, que modifica la demanda que diera origen a la escuela: enseñar a leer y escribir en la niñez. Esto significa que el foco pasa de la enseñanza al aprendizaje (de todos); el contenido se amplía de la inicial lectoescritura y conocimientos básicos, a las competencias del siglo xxi que superan lo meramente conceptual e incorporan los desempeños (el saber hacer, las competencias); y el período a atender se expande de la niñez a toda la vida (Aguerrondo y Vaillant, 2015).

El agotamiento de la propuesta educativa tradicional hace pensar con urgencia en la necesidad de avanzar hacia la construcción de una visión alternativa que permita resolver las deudas del pasado, muchas de las cuales están ancladas en la tradición educativa. Esta visión alternativa debería estar basada en un cambio profundo de los supuestos pedagógicos y

didácticos, y ser una verdadera mutación, no un cambio superficial que mejore algún aspecto de la educación actual.

Debemos encontrar los nuevos caminos para las políticas docentes evitando las trabas que imponen las tendencias del pasado. Una condición de base para construir alternativas es adoptar una lente diferente desde donde mirar. El marco de la complejidad, en cualquiera de sus muchas formas, resulta una buena herramienta para el análisis de las políticas docentes que son un *objeto complejo*. Es necesario avanzar en la comprensión de las características de estos procesos no lineales, y de ser capaces de reconocer los emergentes que surgen de ellos, condición para poder “planificar” intervenciones con chances de que sus efectos concretos en la realidad estén orientados hacia la dirección buscada.

5. Experiencias inspiradoras

Párrafos más arriba insistíamos en la necesidad de generar un pensamiento alternativo y en el requerimiento de repensar, entre otras, las políticas referidas a la formación inicial y al desarrollo profesional de los docentes. Para hacerlo podríamos pensar en dos ejes: la homogeneización y la rigidez. Así, la homogeneización da cuenta de la uniformidad con la que se distribuye la oferta de formación, y la rigidez, de la escasa flexibilidad en la aplicación de normas y en la organización en la preparación inicial y continua de docentes.

Para avanzar en la formación inicial y continua de los docentes se requiere romper con la homogeneización y la rigidez que las han signado durante décadas. Entre otros, son necesarios cambios normativos que actualicen las reglas, las regulaciones y los procedimientos que, por lo general, son obsoletos o incoherentes (Marcelo y Vaillant, 2015). Uno de los ejemplos más citados en el mundo en cuanto políticas innovadoras de formación docente, es el caso de Finlandia. En ese país, la formación docente se ha transformado desde fines de los años setenta, a partir de una serie de cambios normativos.

Para innovar, hay que también repensar las metodologías de formación. Diversos formatos son posibles y, en este campo, abundan los ejemplos de dispositivos innovadores. Existen varios casos de interés, entre ellos Japón, donde se cuenta con un sistema avanzado de comunidades de práctica en

las cuales los docentes trabajan para mejorar y juzgar críticamente los contenidos y la manera en que cada uno de ellos imparte sus clases. Los docentes suelen visitar a sus pares, y las actividades de intercambio están centradas en lograr que las buenas prácticas sean conocidas por el colectivo (Barber y Mourshed, 2007).

Otro caso relevante al considerar las políticas de formación docente es el de Singapur. Ese país instaló, desde 1998, la Red docente, con el objetivo de fortalecer la docencia a través del apoyo a los maestros y profesores, y partiendo de la premisa del aprendizaje colaborativo, compartido y reflexivo. La Red docente tiene varios componentes interrelacionados: círculos de aprendizaje, talleres liderados por docentes, conferencias, sitio web y publicaciones (Salleh, 2006).

También es posible repensar las políticas docentes a partir de las actividades de aprendizaje. Existen algunos ejemplos (Lampert *et al.*, 2013) que evidencian cómo desarrollar actividades pedagógicas, que permitan a maestros y profesores en formación comprender y llevar a cabo una enseñanza con buenos resultados. Uno de los casos que podemos citar es el de la Universidad de Washington en Seattle, Estados Unidos, donde el proceso de diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje para los estudiantes en formación aparece centrado en las prácticas claves o *core practices*. En esa universidad, se plantea la idea de círculo de aprendizaje, a través del cual los docentes en formación, con el apoyo de formadores, realizan un conjunto de actividades que combinan una variedad de recursos y materiales (videos, planificación, modelamiento). Este proceso se lleva a cabo en la propia universidad y en la escuela (McDonald *et al.*, 2013).

Otro de los casos que vale la pena mencionar es el destacado por Hiebert y Morris (2012), quienes describen actividades de aprendizaje desarrolladas por formadores en formación inicial docente a partir de la metodología denominada *lesson study*. Esta propuesta, originaria de Japón, lleva a los profesores en formación a planificar, de forma detallada y conjunta, una lección, que posteriormente es llevada a la práctica de manera real o simulada y grabada en video. El análisis del video permite mejorar la lección tanto en su planificación como en la enseñanza, lo que a su vez supone un nuevo ciclo de aprendizaje.

Las políticas docentes vinculadas, entre otras, al desarrollo de metodologías y actividades de aprendizaje innovadoras para la formación, se han multiplicado en las últimas décadas y evidencian otros modos de hacer las

cosas. Se trata de un campo fértil y en construcción al nivel internacional, y con procesos emergentes en los países latinoamericanos.

6. La ruptura con el modelo tradicional

En los apartados precedentes planteamos la necesidad de generar un pensamiento alternativo que sustente la rectificación del rumbo de las políticas docentes. Daremos un ejemplo concreto a partir del libro de Marcelo y Vaillant titulado *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio* (2018). Los autores reflexionan en torno a la transformación en las políticas de formación docente, e indican que la reforma requerida para la preparación de maestros y profesores es drástica.

Para transformar la formación docente es necesario reconocer y comprender los casos de ruptura con el paradigma tradicional. Hace falta darle un nuevo sentido, lo que produce mucha incertidumbre y reclama respuestas. Hoy casi la única certeza que tenemos es que lo que existe, como está, no sirve. Y para cambiar tenemos que pensar diferente; por esa razón se plantea el concepto de “formación disruptiva” (Marcelo y Vaillant, 2018).

No alcanza con encarar meras “reformas”, sino que la profundidad de la transformación necesaria exige una nueva visión y una reflexión en “clave disruptiva”. Marcelo y Vaillant (2018) sugieren diez posibles caminos para cambiar la formación docente, los cuales se sintetizan en la tabla 1.

Tabla 1. Políticas de formación docente: diez alternativas de cambio

Situación actual	¿Hacia dónde ir?
Mirada local y endogámica	Internacionalización y perspectiva global
Baja consideración del aprendizaje informal	Reconocimiento de los procesos de autoformación
Formación basada en la figura del docente	Formación docente basada en el aprendizaje de los alumnos
Falta de flexibilidad frente a la carencia de docentes	Implementación de rutas alternativas para la formación
Conocimiento superficial y poco integrado	Integración e interdisciplinariedad a partir de prácticas clave

Procesos basados en la dimensión cognitiva y racional	Incorporación de la dimensión emocional como elemento clave de la formación
Hegemonía del modelo “lobo solitario”	Prácticas de colaboración y de intercambio
Formadores de docentes anclados en su especialidad	Formadores de docentes comprometidos con una visión integradora y orientada a la práctica
Organizaciones homogéneas y rígidas	Diseño de instituciones diversas y flexibles
Tecnologías reproductoras	Desarrollo de tecnologías transformadoras

Fuente: Marcelo y Vaillant (2018).

La primera alternativa disruptiva que proponemos refiere a un mundo de la educación superior que es cada vez más internacional, tanto en sus alcances como en su orientación. La internacionalización permite ampliar y enriquecer, enormemente, los marcos de referencia de la formación docente, y lleva a salir de los límites geográficos de las instituciones y, al mismo tiempo, permite nuevos aprendizajes sobre las propuestas. Estudiantes en formación, docentes en ejercicio y formadores deben conocer las dinámicas del mundo global.

Nuestra segunda sugerencia disruptiva involucra los aprendizajes informales y los procesos de autoformación, los cuales deberían tener un debido reconocimiento. Esas modalidades deben examinarse a la luz de las redes sociales y de tecnologías que ofrecen enormes posibilidades para el aprendizaje autónomo y el intercambio con colegas de distintos puntos del planeta.

En tercer lugar, aparece una visión disruptiva de una formación que debería centrarse en el alumno. El telón de fondo de la formación es el centro educativo, por lo que la preparación de docentes debería incorporar la evidencia de la investigación acerca de los aprendizajes que hacen los alumnos.

Una cuarta estrategia disruptiva se vincula con el surgimiento de rutas alternativas para preparar docentes. Esas propuestas atienden la escasez de docentes y surgen como respuesta a las debilidades de la formación inicial. Están, por lo general, dirigidas a graduados recientes de universidades que inician su actividad profesional con conocimientos de los contenidos, y que requieren una preparación pedagógica intensiva para poder ejercer la actividad docente.

La quinta idea disruptiva se basa en hacer más simple lo que hemos vuelto complejo. Debemos romper con aulas tradicionales en las que reina la súper especialización, y desarrollar espacios de formación que permitan el aprendizaje profundo por parte de los estudiantes de formación docente y de maestros y profesores en ejercicio. La orientación debería ser la integración y la interdisciplinariedad.

En sexto lugar proponemos una formación disruptiva que incorpore la reflexión acerca de las creencias y de los pensamientos de maestros y profesores. Reivindicamos la consideración del aspecto emocional de la docencia. Al enseñar generamos emociones y estas, necesariamente, tienen que estar presentes en los procesos de formación. Se trata de una reflexión que no surge por generación espontánea, sino que debemos alimentarla para poder indagar acerca de lo que siente y piensa el docente cuando está en el aula.

Promover estrategias que den paso a la colaboración e intercambio es nuestra séptima sugerencia disruptiva. La actividad docente requiere que maestros y profesores estén en contacto, que intercambien y compartan conocimiento, experiencia e innovación. Se deben potenciar, en las propuestas formativas, la capacidad de intercambio y la colaboración con otros.

El conocimiento acerca de la figura que tiene a su cargo la formación de estudiantes y de docentes en ejercicio, es la octava propuesta disruptiva en el libro de Marcelo y Vaillant (2018). Hay que conocer mejor a la figura del formador para generar teorías y modelos que nos permitan profundizar en ese campo específico de estudio. Debemos investigar cuál es el perfil y el ámbito de actividad de los formadores de docentes como modelos y ejemplos de quienes desempeñan el oficio de enseñar.

Una novena sugerencia disruptiva tiene su origen en la necesidad de transformar el modelo organizativo tradicional de la formación docente. Hay muchas maneras de hacerlo; por un lado, es necesario considerar la actualización de regulaciones y procedimientos obsoletos. Y por otro, transformar el diseño arquitectónico de las instituciones de formación, lo que necesariamente lleva a repensar las normas y las reglas de funcionamiento. Las instituciones deben organizarse de manera distinta para atender el cambio acelerado y permanente de las sociedades actuales.

Por último, aparece una décima estrategia disruptiva cuando abordamos la temática de tecnologías reproductoras *versus* tecnologías disruptivas. Las tecnologías deberían facilitar los procesos de formación a través de

escenarios creativos que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes en formación y de los docentes en ejercicio. Las respuestas no son simples, pero sí urgentes. No es suficiente pensar en escenarios futuros, sino que es preciso encontrar la forma de cambiar los sistemas actuales de modo específico y profundo.

7. Hacia una “profesionalización de la reflexión”

Fullan (2015) advierte que no es suficiente con que los responsables en la toma de decisiones educativas piensen en el futuro, sino que es necesario conceptualizar la forma de cambiar los sistemas actuales de modo específico y profundo. En este sentido, distingue entre problemas técnicos, que la base de conocimientos existente puede solucionar, y problemas de adaptación, que el conocimiento actual no puede resolver y para los cuales los trabajos prospectivos en educación adquieren todo su valor. Hace falta generar una reflexión alternativa, pero para que esto sea útil y aplicable debe “profesionalizarse” el pensamiento sobre los sistemas educativos y las políticas docentes.

La clave del cambio es hacer que los tomadores de decisiones sean más eficaces en el gobierno de sus instituciones, de forma que estas sean más sostenibles, lo cual, a su vez, conducirá a otros a actuar en la misma línea. Entre los elementos de sostenibilidad de los procesos de transformación educativa podemos mencionar la adecuación al contexto cambiante; la consideración de lecciones aprendidas; la obligación de rendir cuentas y el compromiso en obtener resultados a corto y largo plazos.

El diseño y la implementación de políticas docentes repercutirá profundamente en la vida de los estudiantes de las décadas venideras. Pero la realidad hoy muestra que las políticas docentes rara vez configuran el largo plazo. Buscan, por lo general, solucionar cuestiones acuciantes inmediatas o encontrar modos más eficaces para mantener la práctica establecida.

Para generar un pensamiento alternativo y disruptivo en torno a las políticas docentes debemos, necesariamente, examinar escenarios futuros. En ese sentido, Saussois (2006) presenta ciertas características básicas de escenarios considerados como “modelos ideales”, y los pasos para desarrollarlos. El marco elaborado por ese autor permite analizar las tendencias y los futuros posibles de la educación con base en dos dimensiones: las

variables que determinan la posición de la educación en el tejido social y la función de entrega u oferta de la educación.

Los escenarios trazados por Saussois (2006) evidencian ejemplos de sistemas educativos orientados hacia valores sociales y casos extremos de una educación orientada al individuo y al consumo del producto educativo. Así, el autor identifica cuatro escenarios posibles: de “conservación” (cerrado + social), de “supervivencia” (cerrado + individual), de “transformación” (abierto + social), y de “mercado” (abierto + individual).

Cuando se formulan políticas docentes se planifica y, por lo tanto, se realiza un intento de anticipación del futuro, un intento de predecir la cadena de consecuencias causa-efecto en el tiempo. La incertidumbre acerca de lo que puede suceder en el futuro exige que el proceso de formulación de políticas debe definirse a partir de una estructuración flexible que integre planes, programas y actuaciones, los cuales afectarían a los distintos niveles y personas de las organizaciones (Vaillant, 2013).

El proceso de formulación de políticas docentes con incidencia en las aulas debería entenderse como un proceso continuo y unitario, que comience con el desarrollo de objetivos, defina estrategias para conseguirlos y establezca planes coherentes con las anteriores decisiones; esto es, decida por adelantado cuestiones como: ¿qué se hará? Pero también deberá incorporar mecanismos de control que permitan las adaptaciones necesarias que las impongan nuevas realidades.

Si buscamos promover políticas docentes con incidencia en las aulas, hemos de preguntarnos cómo hacer para que tenga éxito. Cuatro procesos son fundamentales: una buena propuesta de reforma, innovación o idea; un adecuado respaldo a las transformaciones que se realizan; recursos materiales, y una cierta continuidad que permita que el cambio se mantenga en el tiempo. Todo esto acompañado de voluntad política y de consensos. No olvidemos que los tiempos políticos son más cortos, por eso la importancia de los consensos y de la continuidad de los equipos (Vaillant, 2005).

No alcanzan las buenas intenciones, ni las declaraciones, ni tampoco las palabras. Llevamos años diciendo que las políticas docentes latinoamericanas deben cambiar y que, a pesar de las importantes reformas en curso, las distintas intervenciones no siempre han sido satisfactorias. Quizás esto sea así porque el tema no se asume como una política pública de largo aliento, y porque se trata de una cuestión cargada política e ideológicamente; con

implicaciones financieras que, en casi cualquiera de los escenarios posibles, son inmensas.

El estudio de las políticas docentes implementadas en América Latina, en las últimas décadas, muestra que muchas veces se adoptaron enfoques parciales. Un adecuado sistema de formación inicial y continua de docentes es pieza vertebral de cualquier proyecto de cambio educativo. Pero esto es insuficiente. Es baja la probabilidad de formar bien a un buen docente a partir de un mal egresado de una mala educación secundaria. Por ello, cuando pensamos las opciones para las políticas docentes debemos hacerlo articuladamente con las otras dimensiones intervinientes, entre las cuales se encuentran las condiciones de trabajo y el contexto de desempeño del maestro o profesor.

Si nos centramos en las políticas docentes es posible suponer que, en algunos países latinoamericanos, el mejoramiento es factible si hay una efectiva decisión política, pero en otros el contexto es más complejo. En algunos casos la situación existente parece corregible a corto y mediano plazos a través de políticas educativas adecuadas, que se mantengan en el tiempo y que permitan aumentar el atractivo de la profesión, garantizando que los docentes permanezcan en ella. En otras situaciones se requieren transformaciones estructurales a más largo plazo. Pero en todos los países se necesitan políticas educativas que promuevan condiciones laborales adecuadas, una formación inicial de calidad, instancias de desarrollo profesional, y una gestión y evaluación que fortalezcan a los docentes en su labor de enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Panamá: UNICEF.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. McKinsey & Company, Social Sector Office.
- Berman, P. y McLaughlin, M. (1980). Factors affecting the Process of Change. En M. Milstein (dir.), *Schools, Conflict and Change*. Nueva York: Columbia University-Teachers College Press.

- Bruns, B. y Luque, J. (2015). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington D.C.: Grupo del Banco Mundial.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2011). *Informe anual*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change*. 5a ed. Nueva York: Teachers' College Press.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hiebert, J. y Morris, A. K. (2012). Teaching, rather than teachers, as a path toward improving classroom instruction. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 92-02.
- Lampert, M., Franke, M., Kazemi, E., Ghouseini, H., Turrou, A., Beasley, H. y Crowe, K. (2013). Keeping it complex: Using rehearsals to support novice teacher learning of ambitious teaching. *Journal of Teacher Education*, 64, 226-243.
- Lee, O., Luykx, A., Buxton, C. y Shaver, A. (2007). The Challenge of Altering Elementary School Teachers Beliefs and Practices Regarding Linguistic and Cultural Diversity in Science Instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(9), 1269-1291.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). *Hacia una Formación Disruptiva de Docentes. 10 Claves para el Cambio*. Madrid: Narcea.
- Mcdonald, M., Kazemi, E. y Schneider Kavanagh, S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386.
- Miller, G. y Sidney, M. (eds.) (2007). *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics, and Methods*. Lincoln, EUA: CRC Press.
- OREALC-UNESCO (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe). (2013). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago de Chile: CEPPE-UNESCO.
- OREALC-UNESCO (2014). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPPE-UNESCO.
- Salleh, H. (2006). Action research in Singapore education: Constraints and sustainability. *Educational Action Research*, 14(4), 513-523.

- Saussois, J. M. (2006). *Scénarios, comparaisons internationales et principales variables pour l'analyse des scénarios concernant l'éducation. Repenser l'enseignement: des scénarios pour agir*. París: OCDE.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina*. Re-inventando el modelo tradicional. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Vaillant, D. (2013). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. En M. Poggi (coord.), *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 5-21.
- Vaillant, D. (2018). *Estudio exploratorio sobre los modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial: un análisis en clave comparada. Informe final*. Buenos Aires: INFOD e IIPE-UNESCO.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El A, B, C y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.