

**PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO A LOS
EGRESADOS DEL PROGRAMA DE
PROFESIONALIZACIÓN DE MAESTROS(as)
BACHILLERES EN SERVICIO (PPMB) SANTO DOMINGO
1996-1997**

Isa Bisonó
Maria Domínguez
Sarah Güilamo

RESUMEN

Inmersos en el proceso de Capacitación de maestros y maestras bachilleres en servicio, y observando la necesidad de un acompañamiento más cercano y prolongado para el logro de los objetivos del programa nos hemos motivado a recopilar y analizar lo que se ha diseñado con estos propósitos.

Este análisis nos ha llevado a proponer algunas sugerencias en cuanto al proceso de evaluación y supervisión que se esta llevando a cabo en todo el sistema educativo, haciendo énfasis en el seguimiento y acompañamiento que debía darse a los egresados del Programa de Profesionalización de Maestros(as) Bachilleres en Servicio (PPMB).

Consideramos que esta propuesta puede ser útil a la SEEC, al BID y a otras instituciones privadas para darle continuidad a estos programas y al rediseño de otros de cara al proceso de transformación curricular que queremos en la educación dominicana. Hacemos énfasis en la necesidad de eliminar el estilo fiscalizador con que se supervisa a los maestros(as), sustituyéndolo por uno que proporcione seguridad y opciones a su crecimiento personal y profesional.

PALABRAS CLAVES

Transformación curricular, Acompañamiento maestro(as), Supervisión escolar, Evaluación, Seguimiento, Asesoría, Formación de maestros(as)

I. INTRODUCCIÓN

La necesidad de elevar la cantidad y la calidad de los maestros y maestras que demanda la educación de este país, siempre ha sido tomada en cuenta. Se han realizado importantes intentos por satisfacer esta necesidad, con el inconveniente de que por falta de recursos u otras razones, no se les ha dado continuidad.

En las últimas décadas, tal y como reconoce la propia Secretaría de Educación “El país se vio obligado a emplear como maestro el mejor recurso con que podía contar” (15 1993, p.1) y es así como se fueron incorporando miles de bachilleres al ejercicio docente en los niveles Inicial, Básico y hasta Medio.

Sin embargo, lo que parecía una solución al problema, trajo como consecuencia un deterioro del sistema, ya que la mayoría de estos bachilleres estaban laborando en el Nivel Básico el cual debe ser atendido de modo prioritario por ser la zapata de la formación del ser humano dentro del sistema educativo. Esta zapata no se estaba construyendo bien.

A lo dicho anteriormente, debemos añadir los pocos incentivos que tenían los maestros y maestras para permanecer en esta labor, y el “cierre total o parcial de muchas escuelas de educación, incluyendo las Escuelas Normales y deterioro del incipiente proceso de institucionalización de un sistema nacional de formación del maestro(a), esbozando al principio la década de los años ‘50 y reforzado en la década de los ‘70”. (15: 1993, p.1)

Frente a este panorama y para suplir la necesidad de personal docente, el sistema optó por reclutar a las pocas personas interesadas en hacer esta labor y capacitarlas mediante programas de emergencia. Datos estadísticos de 1992, reportan que 2,700 maestros(as) (12.0%) son bachilleres, y 600 (2.5%) no concluyeron el bachillerato (14: 1993, p.3)

En 1992, fruto del esfuerzo emprendido por diferentes estamentos de la sociedad, preocupados por la situación educativa del país, se inicia el PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN. En este Plan se contempla como prioridad una adecuada formación de maestros y maestras que permita desarrollar con éxito ese ambicioso proyecto de reforma, incorporándose las universidades a la formación de docentes de Educación Básica. Es así como “en la actualidad se cuenta con las modalidades de formación inicial, regular y profesionalización. Coexisten las universidades con las escuelas normales superiores (educación superior no universitaria), así mismo, los programas son ofrecidos por una universidad estatal, 13 universidades privadas y la escuela normal (una única institución con 5 sedes)” (9, 1996, p.28).

Dentro de estos programas, el de Profesionalización de Maestros Bachilleres en Servicio (PPMB), contempla su plan de Ejecución, Evaluación, Seguimiento y Asesoría del programa, así como cinco estrategias evaluativas que involucran a todas las personas que intervienen en esas actividades. Se describen cada una de ellas y los instrumentos y actividades a utilizar para ir conociendo y analizando su ejecución.

Sin embargo, no aparecen así detalladas las actividades y metodología que se usará para dar seguimiento y asesoría a los egresados de este programa. De ahí que consideramos importante diseñar cómo y para qué se hará este acompañamiento, toda vez que ya han finalizado o están finalizando las primeras promociones de los(as) maestros(as) estudiantes en el PPMB y necesitan recibir apoyo en este proceso.

Por otra parte este programa se concibe como un complemento de la propuesta de transformación curricular, lo que amerita continuar armonizando la teoría con la práctica a la que aspiramos, pues sabemos que los cambios de este tipo generan muchas veces inseguridades y reveses que necesitan de un sólido y decidido intercambio con las demás personas que han ido avanzando en ese proceso.

II. EL PPMB Y SU RELACIÓN CON LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR

Abocarse a trabajar por una reforma curricular implica introducir cambios a todos los niveles del sistema educativo, cambios que no necesariamente implican abandonar lo que se tiene; sino estudiar, evaluar y rediseñar a partir de la nueva realidad que presentan las poblaciones y a los objetivos socio-políticos que se persiguen.

Es así como nace en nuestro país el Plan Decenal de Educación, desde el que se planteó un punto de partida que fue la génesis de todo el proceso que vivimos en este momento. Este punto de partida supuso realizar un amplio diagnóstico de la realidad completa del sistema educativo; en este diagnóstico debían participar la mayor cantidad de personas involucradas de una u otra manera en el sistema.

A raíz de este diagnóstico surgen múltiples recomendaciones: una de las más socorridas fue la de mejorar la calidad de la Educación Inicial y Básica. En este ámbito, se plantean situaciones fundamentales que requerían la atención urgente:

- a) Una gran cantidad de docentes estaba ejerciendo como maestros(as) en estos niveles, sin tener la más mínima preparación al respecto; fruto del déficit de recursos humanos que teníamos en las aulas tal como describimos en la introducción de este trabajo.
- b) El paradigma bajo el cual se sustentaba el curriculum no respondía al logro de lo que teóricamente queríamos como sujeto: participativo, democrático, reflexivo, autónomo, crítico...

Buscar una respuesta a estas dos grandes necesidades, implicaba el diseño de una serie de programas que, aunque dirigidos a objetivos muy específicos, no olvidaran ninguna de aquellas.

En este proceso se ha mantenido trabajando un grupo conformado, en nuestra opinión, por muchos de los hombres y mujeres más preocupados por el sistema educativo dominicano, los cuales han estudiado las problemáticas, se han dejado asesorar por ex-

pertos internacionales que ya han vivido en sus países un proceso similar, y han aprendido de sus logros y errores. Este equipo se ha esforzado desde el principio por la conceptualización del ¿qué queremos? ¿cómo lograrlo? ¿con quienes? ¿cuáles son los autores y actores del proceso...? Está tratando, en fin, de buscar respuestas a estas y otras preguntas que surgen en este trayecto, pero conscientes de que “en la búsqueda de caminos para mejorar la calidad de la educación, el cambio más importante se debe producir en la profesionalización de los profesores y profesoras. También hay consenso en que este cambio es difícil y la mayoría de los estudios enfatizan la necesidad de enfrentar las innovaciones en forma sistemática como la manera más eficiente de producir y mantener los cambios. De ello se deriva la necesidad de trabajar con los profesores no solamente a nivel individual, sino interconectadamente con otros docentes y con la organización escolar como un todo”(17: 1994, p.54).

Se hacía necesario, pues, arrancar e ir descubriendo y enfrentando cada una de las dificultades presentadas, algunas, fruto del desconocimiento o mala interpretación de la propuesta, otras, fruto de la resistencia que como es natural, presentan algunos sectores y/o personas. Como bien observan San Martín Alonso y Beltrán Llavador, “Las organizaciones nunca permanecen estáticas; pero resulta difícil moverlas intencionalmente en una dirección determinada”. (10: 1990, p.28.).

Con estas consideraciones como marco, se prepara el PPMB, como proyecto específico para los(as) bachilleres en servicio. Se plantean aquí los propósitos siguientes:

1. Contribuir al mejoramiento de la educación básica mediante el incremento de la formación del maestro bachiller en servicio.
2. Afectar directamente la calidad de la educación en la escuela, vinculando el proceso de la formación a la práctica en la situación real y cotidiana del alumno maestro.
3. Generar una base teórico-conceptual, de procesos, estrategias, mecanismos e infraestructuras que permitan iniciar

y contribuir a consolidar el Nuevo Sistema de Formación de Maestros para el nivel Básico.

4. Contribuir a proyectar el desarrollo y evolución de las Escuelas Normales como instituciones formadoras de maestros a nivel superior". (14, 1993, p.6).

Como vemos, estos propósitos apuntan a los requerimientos del Plan Decenal, según los cuales se hacía necesario "capacitar a los(as) maestros(as) en el desarrollo de habilidades y destrezas metodológicas para impartir docencia en los primeros grados de Educación Básica"(13: 1992, p.17).

Como resultado de la consulta de ese gran equipo de expertos nacionales e internacionales, se elaboró también el perfil del o la maestro(a). Este se formuló en términos de las competencias que debía tener a partir de la fundamentación del PPMB y de la estructura curricular propuesta: "Las competencias que conforman el perfil del egresado de la profesionalización, se organizan tomando como referente los componentes de la estructura curricular: el egresado como sujeto situado; los procesos educativos en la escuela; el entorno natural, cultural y social, y el conocimiento, como elemento que mediatiza y dinamiza el currículo para el logro de los propósitos y objetivos formulados para el programa" (14: 1993, p.22).

III. DESCRIPCIÓN DEL PPMB

En primer lugar, debemos ubicar el PPMB fundamentándolo predominantemente en el enfoque cognoscitivo-constructivista, sin dejar de presentar elementos que corresponden a otras teorías que también han hecho aportes a esta propuesta de transformación curricular.

Su fundamentación, como dijimos, la encontramos en el Plan Decenal de Educación 1992-2001; en las decisiones de política educativa que en ese momento se adoptaron:

- a) Ofertar la formación de los(as) maestros(as) en servicio a nivel de educación superior.
- b) Con un equivalente a 72 créditos académicos y

- c) Para optar por un título de Profesorado, o de Asociado con posibilidad de proyectar estudios hacia la licenciatura en Educación Básica”(6: 1994, p.1).

Inicialmente el PPMB se desarrolla a través de un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) al Gobierno dominicano, para el Mejoramiento de la Educación Básica. Amparados en ese acuerdo, han estado participando en su mayoría maestros y maestras del sector público y, en menor cantidad, del sector privado.

El programa se inició con diversos talleres de capacitación de los maestros y maestras, facilitadores(as) dándose a conocer toda su fundamentación y contenido y modelándose también estrategias y, metodología participativas que servirían para dinamizar su desarrollo. Sociopedagogía, Matemáticas, Español, Ciencias Naturales y Estudios Sociales, fueron las Áreas del saber en las que se estructuró la capacitación.

Una vez iniciada la capacitación en estos talleres se discuten además los programas y materiales de las diferentes asignaturas en ejecución, asimismo, se van compartiendo las diferentes experiencias vividas en cada uno de los centros y/o grupos.

Pimentel y Mora nos hablan del desarrollo del PPMB de esta forma “Se desarrolla en la modalidad de docencia presencial concentrada. Su calendario esta conformado por períodos académicos de 15 semanas, con una jornada semanal de 8 horas de docencia en el día sábado, en domingo en una institución o distribuida durante la semana, cuando esto es factible para maestros(as) que laboran en zonas urbanas de influencia de las instituciones que ofrecen el programa”(6: 1994, p.2) Treinta recintos participan, en este momento en la ejecución del programa (13 Universidades y 5 recintos de la E. N. S. dominicana).

IV. EVALUACIÓN, SEGUIMIENTO Y ASESORÍA DEL PPMB

A. CÓMO SE CONCIBE

La mayoría de los programas de capacitación docente desarrollados en el país contemplan la evaluación y seguimiento del proceso de sus egresados(as). Sin embargo por una u otras razones, se han quedado en su primera fase (capacitación) quedando los docentes supervisados por la SEEC, bajo los criterios que ésta ha venido utilizando de manera tradicional.

En el caso del PPMB, la evaluación se concibe desde sus inicios partiendo del diagnóstico y siguiendo de manera continua “incorporando reajustes en los elementos que se ha considerado pertinente hacerlo”(6: 1994, p.20). Se incluye aquí diferentes estrategias evaluativas en las que para cada actividad participan “todas las personas comprometidas en ellas” (6: 1994, p.23).

Para nosotras es fundamental que este proceso evaluativo pueda continuar como acompañamiento a los maestros y maestras, que les permita interesarse en su propio proceso de cambio de cara a la nueva transformación curricular. En este programa se asume el seguimiento como proceso que permite “controlar la ejecución del objeto de evaluación... de acuerdo con lo planificado, o si los cambios sugeridos como resultado de la evaluación se introducen en forma adecuada y pertinente). (13: 1995, p.3).

Esto nos habla de la necesidad de velar porque esa práctica de los maestros y maestras se ajuste y corresponda con lo que el país quiere y esta diseñado en el Sistema Educativo. Porque, como nos recuerdan San Martín Alonzo y Beltrán Llavador, “Es imprescindible la existencia de una reglas que marquen lo mínimo, y pongan condiciones y orienten el sentido del juego”, pero definiendo “hasta dónde llegan esas reglas mínimas y cómo y quiénes habrían de formular las complementarias (el incremento desmedido de normas no garantiza mejor los derechos y deberes del individuo)”. (10: 1990, s.p.) Esta es la parte donde nuestra propuesta ofrece “flexibilidad en el curriculum”.

En este sentido, el PPMB concibe el seguimiento y asesoría de los(as) maestros(as) de manera simultánea, y enfatiza que “requiere profesionales expertos tanto en los procesos de ejecución del objeto de evaluación, como en su evaluación, seguimiento y asesoría”. (7: 1995, p. 3) Sin embargo, a pesar de reconocer que esta labor de acompañamiento es delicada, consideramos que aún falta mucho para lograr una supervisión adecuada, “en varios casos las personas que supuestamente supervisan no merecen respeto por parte del supervisado, porque no tienen la calidad moral ni intelectual para hacerlo” (13: 1992, p. 315).

Pero además, ¿qué supervisan?. Parece ser que en este caso no existen grandes diferencias con lo que ha ocurrido en otros países como España, donde, en opinión de maestros y maestras, “da la impresión que las instancias del Estado desconfían tanto del funcionario de la escuela y los agentes implicados, que regulan los aspectos mas insignificantes”. (10: 1990. p.)

Este tipo de evaluación fiscalizadora, inquisidora y además impuesta, resulta estéril; generando en los maestros y maestras agresividad, “sobre todo en estos tiempos de reforma; cuando por múltiples motivos se muestran reticentes a seguir las consignas del Poder”. (11: 1990, p.)

Son múltiples los estudios realizados aquí a raíz de la elaboración de la propuesta de transformación curricular, donde se reclama un proceso de evaluación continua “con la finalidad de tener la mayor cantidad de informaciones que permitan tomar las acciones para ayudar al profesor a mejorar la enseñanza”. (8: 1992, p.18).

Debemos así, lograr que la evaluación y supervisión asuman el rol que deben tener: incidir en la toma de decisiones. Estas deben convertirse en elementos de análisis y reflexión para todos(as) los(as) que estamos involucrados en el Sistema Educativo. Para esto es necesario mejorar la relación que existe entre los miembros de la comunidad educativa, promoviendo los intercambios, y la colaboración, porque como diría Lettle (1982), “el desarrollo profesional se ve facilitado cuando los profesores conversan entre si frecuentemente sobre sus prácticas docentes; son obser-

vados y reciben el feedback, planifican, diseñan y preparan materiales juntos, se enseñan entre si destrezas". (4: 1993, p. 78)

Para lograr esto, los maestros y maestras deben tener en cuenta las condiciones que les permitan estar constantemente realizando estas reflexiones e intercambios que los lleven a mejorar su práctica, sin presiones de trabajo y/o supervisión fiscalizadora, que lejos de motivarlos en su labor, les cree reticencia y apatía.

B. RESULTADOS DE ESTA EVALUACIÓN

Como hemos dicho, el proceso evaluativo ha sido continuo a lo largo de todo el proceso de ejecución del PPMB. Las informaciones se han recolectado "mediante entrevistas colectivas e individuales, con base en un instrumento integrado por 14 reactivos abiertos, aplicados en las instituciones que participan en el desarrollo del programa con sus extensiones". (16: 1994, p.1).

Estos datos son analizados y luego devueltos a cada una de las instituciones para que puedan establecer comparaciones con las demás, al mismo tiempo que se puedan introducir algunas modificaciones en algunos elementos si fuese necesario.

Respecto a los contenidos de las diferentes asignaturas que se imparten se han utilizado (en la evaluación) los términos "significativas", "adecuadas", "pertinentes" e "interesantes" para calificarlas. Estos presentan como inconveniente el elevado nivel de algunos de ellos, sugiriéndose revisar algunos de los temas; partiendo "de las deficiencias que presentan gran parte de los alumnos y alumnas en ortografía, análisis, comprensión; producto, entre otros factores, del tiempo que han pasado sin estudiar" (16: 1994, p.6). Nosotras también percibimos el origen de esas influencias en la poca base lograda en la Educación Secundaria.

Los materiales que se emplean son valorados positivamente en su calidad, pertinencia y aplicabilidad. Solo presentan el problema de la nitidez de algunos de ellos y/o la poca calidad de las fotocopias entregadas.

Referente a la metodología puesta en práctica por los docentes, estos tienden a calificarla de "innovadora", "aplicable",

“dinámica” y vinculada con lo cotidiano”. Los problemas planteados son tan específicos como: dificultades para reunirse en grupo, falta de hábito de estudio, muchos contenidos en cada período académico, etc.

En cuanto a la forma de evaluar se valoran algunos elementos como las prácticas y/o investigaciones. “Las quejas planteadas se refieren más a la forma de cómo se aplican las evaluaciones, que a la evaluación misma”. (16, 1994, p. 7). Asimismo, se quejan de que en ocasiones les aplican varios exámenes el mismo día, lo que se traduce en un rendimiento por debajo de lo esperado.

Es interesante también la valoración positiva que se hace de la experiencia, destacando también los aportes que ha hecho este programa a su trabajo cotidiano. Cabe mencionar los siguientes:

- * Crecimiento personal y profesional
- * Elevada motivación
- * Autorreflexión sobre su práctica
- * Incorporación de nuevas metodologías
- * Seguridad personal
- * Integración con sus compañeros(as)

Los problemas aquí presentados siguen siendo: resistencia de algunas personas al cambio, bajo nivel ortográfico, de comprensión y análisis, así como falta de tiempo.

Otras dificultades que se han presentado en el desarrollo y que no hemos recogido en los elementos presentados hasta ahora son:

- * Carencia de recursos económicos para cubrir lo que necesitan, así como tardanza en la aplicación de incentivos.
- * Grandes distancias para llegar al centro de estudios y problemas con el transporte.
- * Falta de recursos bibliográficos en sus comunidades y/o falta de tiempo para poder ir allí donde existen.
- * Muy apretado el programa docente. Horarios largos.

- * Falta de apoyo básico en algunas instituciones: agua, baños, cafetería.
- * Falta de apoyo de los directores del Distrito y de la SEEC

Refiriéndose a la estructura organizativa: planta física, registro y matriculación, cada institución presenta sus particularidades. Se observa que en una buena parte de los centros de estudio la planta física no es adecuada, mientras que en su mayoría se señala la flexibilidad con la población del programa en cuanto al registro y matriculación.

En síntesis, si colocamos en una balanza los resultados positivos expresados y los no tan positivos, podemos concluir diciendo que los logros son muy significativos y apuntan hacia los propósitos planteados por el PPMB. Las dificultades pueden ir superándose sobre la marcha, a sabiendas de que nunca terminarán.

Las sugerencias que han dado los participantes en la evaluación y los resultados que acabamos de reseñar aquí, serán tenidos muy en cuenta por nosotras para la propuesta de acompañamiento que a continuación presentamos.

En este momento ya está diseñado el programa de seguimiento que se llevará a cabo en las aulas, a una muestra de los maestros y las maestras que están en la fase final o son ya egresados del PPMB.

Se pretende hacerlo a través de la recogida de información en 5 cuestionarios:

- * Uno que llenaría el superior en una observación de un período de clase (35 a 40 minutos)
- * Una autoevaluación del maestro o de la maestra-bachiller.
- * Uno que aplicaría un maestro o una maestra no participante en el PPMB.
- * El director(a) del centro llenaría un cuarto formulario.
- * Finalmente se recoge la opinión de los padres y madres con respecto a la labor del maestro o de la maestra.

V. PROPUESTA

Nuestra propuesta, en ánimo de ser factible y viable en el momento de transformación que vive nuestro proceso educativo, quiere tomar como punto de partida los siguientes aspectos:

Primero: el PPMB surge como respuesta a una sola de las múltiples necesidades del Magisterio detectadas por los diagnósticos hechos como paso previo a la formulación del Plan Decenal de Educación. Algunas de esas necesidades, cuyas soluciones debieron ser previas o paralelas a la capacitación, aún permanecen sin respuesta.

Para sólo mencionar una que consideramos fundamental para mantener la motivación de estos maestros y maestras y es mejorar sus condiciones de vida. Muchos de los y las participantes en este programa aún mantienen tres “tandas” o jornadas docentes; sin incluir aquí las otras múltiples actividades que tienen que realizar para su sobrevivencia.

Imbernon nos dice: “Si analizamos todas las funciones asignadas actualmente al profesor (como innovador del sistema educativo, como innovador en el centro docente, como investigador en el aula...) constatamos que no van parejos con ese nivel de exigencia, ni el tiempo de que dispone, ni los recursos humanos y materiales que poseen” (3, 1994, p.32). Nuestra propuesta de acompañamiento necesita mejorar esta situación como prerrequisito

Segundo: consideramos que nuestra Secretaría de Estado de Educación Cultura (SEEC), cuenta ya con la estructura y los recursos humanos para que dicha propuesta pueda ser llevada a la práctica. De hecho, en cada uno de los elementos que proponemos identificamos esos recursos. No incluimos aquí el presupuesto económico ni la fuente de ingreso, ya que consideramos que se debe gestionar el refinanciamiento del PPMB, incluyendo el acompañamiento a los egresados(as).

Tercero: lo que nos mueve a realizar esta propuesta es la importancia de no dejar caer la motivación y la actitud positiva que

estamos viviendo con los(as) maestros(as) en el desarrollo del PPMB.

Si queremos lograr la transformación curricular, debemos estar claros que esta implica cambios personales como punto de partida. Estos ya han comenzado a lograrse; no podemos detener este proceso. Es así, por tanto, por lo que proponemos que:

A. DEBEMOS LOGRAR UNA SUPERVISIÓN EFICIENTE:

Aunque esto no es exclusivo para los egresados del PPMB, consideramos que en esta población es fundamental que podamos cambiar la imagen de los supervisores, supervisoras y técnicos(as).

Los estudios diagnósticos coinciden en que la supervisión que realiza la SEEC es de carácter represiva, fiscalizadora limitándose los técnicos(as) a llenar formularios, algunos de los cuales ni siquiera llegan a manos de los maestros y maestras, sino que son completados por la dirección del plantel.

Debemos tener en cuenta además, que el solo hecho de estar inmersos en un proceso de transformación curricular genera, a los y las enseñantes, mucha presión, por lo que no se les puede pedir que la estén aplicando en su totalidad, sino ofrecerles ayuda y apoyo para ir avanzando paulatinamente. Para lograr esto es necesario que garanticemos:

- 1.- Que las personas escogidas para esta labor tengan las características personales idóneas para ejercerla. Esto implica, elegir, entre los recursos humanos disponibles, a aquellos y aquellas que hayan mostrado mayor interés, actitud de ayuda, solidaridad, compañerismo, empatía y dominio de relaciones humanas, etc. con sus compañeros y compañeras docentes a lo largo de su carrera profesional.
- 2.- Que conozcan a fondo todo el proceso que se ha seguido para elaborar esta propuesta de transformación curricular; estando claros en los propósitos y ejecución de estos programas. Esto debe hacerse extensivo a los directores y

directoras de las diferentes escuelas y colegios. Muchas veces los y las participantes en el programa han encontrado grandes obstáculos para la puesta en práctica de lo que están aprendiendo.

- 3.- Que la resistencia y/o falta de motivación que presentan algunos maestros y maestras no sea vista sólo como apatía, sino también como consecuencia de las condiciones en que trabajan y a esa historia de fiscalización que han vivido, tanto por parte de “los técnicos”, como desde la propia dirección de la Escuela o Colegio. (Sin contar con otras presiones fruto de la “imagen social” que ha recibido el magisterio desde su origen, a la par que los sistemas educativos).

La supervisión, como señalan De Miguel y otros, debe tener en cuenta que “la enseñanza es una actividad compleja, que como tal, requiere un cuidadoso análisis”. (4, 1993, p.85) Por ende, no puede limitarse a llenar formularios aunque éstos tengan su importancia en el proceso global.

Esta supervisión debe contener además, encuestas, entrevistas, observaciones, grupos de discusión.. y otros instrumentos que ayuden al maestro o la maestra a reflexionar sobre su práctica, introduciendo los cambios que considere pertinentes a partir de las retroalimentaciones que va recibiendo. Reconocemos aquí una experiencia de aprendizaje en todo lo que ocurre en un aula, incluyendo lo que algunos registran como errores. “Los cambios que queremos deben promoverse desde dentro, y no imponerse desde fuera” (4,1993, p.85), por lo cual, De Miguel y otros autores (1993) sugieren que la supervisión para mejorar la enseñanza debería diferenciarse de los sistemas de evaluación y de control administrativo.

B. EL PROCESO DE CAPACITACIÓN DEBE CONTINUAR.

Consideramos que deben existir mecanismos que permitan a los maestros y maestras continuar su capacitación y mantenerse actualizados, a la vez que, desde su práctica van descubriendo y

reflexionando sobre su quehacer. Ya se esta hablando de la posibilidad de que el PPMB pueda extenderse hasta el grado de licenciatura. Ojalá que sea posible para todos. De una u otra forma cabe nuestra propuesta en este proceso. Distinguiremos aquí dos ámbitos:

B.1 ACTIVIDADES INSTITUCIONALES EN EL PROPIO CENTRO EDUCATIVO

Pueden ir encaminadas a:

- a) Círculos de estudio: donde se distribuyan materiales acerca de temas relacionados con los problemas que viven los docentes en la práctica.
- b) Reflexión e intercambio sobre sus experiencias en cada uno de sus grupos. "Se considera que la mayor parte del aprendizaje y el cambio en el maestro ocurre en el salón de clases, como producto de la interacción y retroalimentación de un asesor que observa su desempeño, y no como resultado de los cursos o seminarios que se imparten fuera del salón"(1: 1993, p. 12).

Adquiere importancia en esta parte tanto la autopercepción del/la maestro(a) (diarios, relatos y registros propios,...) así como las invitaciones a un colega o compañero, como observador, o también en la medida de las posibilidades, grabando en vídeo sesiones de clase para su posterior análisis en las reuniones.

Estos dos componentes institucionales se complementan en la medida en que se convierten en investigación permanente, detectándose las necesidades de fortalecimiento, y buscando darles respuesta a través de los círculos de estudio y/o las experiencias de los colegas.

Estas reuniones las concebimos semanales, durante dos horas, dentro de las jornadas laborales de los y las docentes. Sugerimos la participación activa y cooperativa de los directores o directoras de cada centro educativo. En los lugares donde no haya muchos profesores(as), podrían integrarse varios centros de una misma zona geográfica.

Esta debe ser una actividad exclusiva de los maestros y maestras del centro participante: una vez exista confianza en la relación con los y las supervisores que permitiera su acompañamiento al grupo, podrían participar en él haciendo los aportes a su alcance, y ofreciendo su colaboración logística. El supervisor o supervisora deben ser percibidos como una fuente de recursos. Esto podrá facilitarse a través de los CCC ya organizados por la SEEBAC.

Cabe aquí el que los maestros y maestras analicen y discutan críticamente los resultados de las evaluaciones hechas por los y las supervisores a los diferentes componentes del programa, de su docencia, o del sistema educativo. Así se promueve su autonomía para ir retroalimentando y tomando conciencia de su práctica, favoreciendo los cambios que consideren pertinentes, sin percibir que todo sigue viniendo impuesto “desde arriba”.

Esta propuesta puede llevarse a cabo en todas las Comisiones de Construcción del Conocimiento (CCC), cuya estructura organizativa responde perfectamente a nuestros propósitos; sólo que en estos se discuten mayormente los temas de interés para la SEEC (documentos, materiales), y con la guía de los y las supervisoras(es), quienes fungen como “protagonistas”. Consideramos que esta actividad debe ser sentida y organizada por los mismos maestros y maestras, facilitando materialmente (tiempo, espacio, medios...) su celebración.

B.2. ACTIVIDADES DISTRITALES Y REGIONALES

Estas podrían ser mensuales, con las características de talleres; aquí se incorporarían junto a los y las docentes y directores(as), el personal de supervisión así como otros expertos y expertas que puedan realizar aportaciones a las necesidades de capacitación, en un auténtico diálogo de saberes.

Se intercambiarían aquí las experiencias vividas en los centros educativos discutiéndose ampliamente alguna temática de interés general, como por ejemplo, “la dificultad más sobresaliente que en ese mes han tenido los maestros y maestras”. En estos talleres se elegirá a las personas que luego organicen el encuentro Regional, con características de seminarios. Los seminarios re-

gionales podrían ser anuales desarrollando en ellos, los maestros y maestras actividades de reciclaje que contribuyan al “fortalecimiento de las actividades positivas hacia la profesión y el tipo de vida elegido (mantener la moral profesional). (5: 1975, s.p.)

Queremos resaltar este aspecto señalado por Oliveros Alonso (1975) porque ha sido uno de los más difíciles de trabajar en el PPMB. Esta es la mayor motivación precisamente de esta propuesta contribuir a que no se caiga la moral del maestro y la maestra; que perciban la importancia que tienen ellos y ellas para el desarrollo del país.

Cómo se realizaran estos seminarios, dependerá de lo que sea más cómodo, pero se podría trabajar por áreas, utilizando las múltiples estrategias grupales y de socialización que propone el mismo PPMB. Con estos seminarios se contribuiría a que el profesor y la profesora se adapten mejor a los cambios que se sugieren en la transformación curricular.

La capacitación debe seguir, ya que tenemos que propugnar por lo que dice Schon (1991). “La reflexión en la acción”. No podemos sumergirnos en una rutina, poniendo en práctica lo que nos dan acabado sin que se produzca una investigación, un pensar permanentemente lo que hacemos. Para este autor empezamos a aprender primero “a reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones estándar; luego a razonar sobre los casos problemáticos a partir de las reglas generales propias de la profesión y sólo después llegamos a desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento y acción “ (12, 1991, p.47).

C. HAY QUE PROMOVER CENTROS DE RECURSOS

Mantener la actualización que requieren los maestros y las maestras es imposible sin contar con los recursos al menos bibliográficos que se necesitan para ello. Debe existir al menos un Centro de Recursos por cada Distrito, al que realmente tengan acceso los y las docentes para solicitar el uso de los materiales en sus centros educativos y/o casas.

Estos centros deben contar, además de abundante bibliografía, con los equipos que permitan hacer grabaciones de imagen y

sonido y proyectarlas cuándo y dónde sea necesario. Desde aquí se apoyarían directamente todas las actividades de capacitación que venimos proponiendo como extensión de las propias funciones del centro de recursos. A través de estos centros se puede formar un equipo especializado que prepare y coordine para la televisión un programa educativo en las diferentes áreas, y se proyecte por el canal público. Asimismo, se podría promover la elaboración de revistas y boletines que sean verdaderos medios de expresión e información de todos los maestros y maestras que quieren publicar sus producciones y experiencias. Por último, los centros de estas características, necesitan plantearse su incorporación paulatina a las redes informáticas que como Internet, permitan comunicación en todos los campos del saber y la vida.

D. ES NECESARIO GARANTIZAR EL DESARROLLO DEL PROFESORADO.

De todos es conocido, que las aspiraciones de desarrollo del ser humano constituyen una fuente importante de motivación. El esfuerzo que están haciendo los maestros y maestras para capacitarse, debe constituirse en una posibilidad de ascender en el escalafón con que cuenta el Sistema Educativo.

Existe en la SEEC un escalafón básicamente referido a incentivos económicos de acuerdo a los méritos acumulados. Lo que aquí queremos consignar es que los maestros y maestras deben vislumbrar la certeza de ser tomados en cuenta para ocupar puestos administrativos y/o académicos más altos, conforme avanzan en su capacitación y profesionalización. Que en todas las vacantes que se presenten de mayor responsabilidad, rango o jerarquía se piensen también en estos egresados como fuente de reclutamiento, siempre evitando la competitividad que convierte la carrera docente en puro ascenso social y político.

Esto parece obvio, pero en el diario vivir vemos cómo el tráfico de influencias, dependiendo del grupo político que esté en el poder, es lo que continúa primando a la hora de hacer nombramientos de menor o mayor importancia en la SEEC:

BIBLIOGRAFÍA

1. Barocio Quijano, R.. *La transformación docente para la innovación educativa*. México: Trillas, 1993.
2. Escala Miguel, et al. *Evaluación del cumplimiento de los objetivos de la Educación Primaria (Región Sur Central) Zona Rural*. Santo Domingo: INTEC, 1994.
3. Imbernon, F. *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós, 1994.
4. Miguel Díaz, M. et al.. *Evaluación y desarrollo profesional docente*. Oviedo: KRK Editora Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación. 1993.
5. Oliveros Alonso, A.. *La formación de los profesores en América Latina*. Madrid: Promoción Cultural, 1995.
6. Pimentel, J y Mora, J. *Programa de Mejoramiento de la Educación Básica. SEEBAC-BID. Modelo Ejecución del PPMB*. Santo.Domingo, noviembre, 1994.
7. Pimentel J., et al. *Una experiencia de evaluación procesual y analítica. La evaluación en el ámbito del programa de profesionalización de maestros bachilleres en servicio*. Santo Domingo, Octubre 1995.
8. Polanco, F.. *Innovación en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje*. Santo Domingo Plan Decenal de Educación , 1992
9. Rodríguez, L. *Formación docente inicial para la Educación Básica. Informe final Seminario Regional*. Santiago de Chile. UNESCO. Enero 1996.
10. San Martín Alonso, A., y Beltrán Llavador F. *Flexibilidad y cambio educativo. Cuadernos de pedagogía*. Barcelona: Fontalba, 1990.
11. Santos Guerra, M. A..*La organización Escolar: Ortodoxia y alternativas*. Cuadernos de pedagogía. Barcelona: Fontalba, 1990.
12. Schon, D. A. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Madrid: Paidós. Ministerio de Educación y Ciencia. 1991.

13. SEEBAC. *Plan Decenal de Educación*. Tomo II, Santo Domingo. Diciembre. 1992.
14. SEEBAC. *Profesionalización de Maestros Bachilleres en Servicio: Plan de estudios (versión preliminar)*. Santo Domingo. 1993.
15. SEEBAC. *La profesionalización de Maestros Bachilleres en Servicio*. Santo. Domingo. Programa de Mejoramiento de la Educación Básica. 1993.
16. SEEBAC. *Evaluación II período académico (enero-abril 1994) Programa de Mejoramiento de la Educación Básica*. Agosto 1994.
17. UNESCO/ORELAC. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Agosto, 1994.