

Calidad educativa e identidad docente en República Dominicana, un siglo de transformaciones

Educational Quality and Teacher Identity in the Dominican Republic, a Century of Transformations



Gallo, Óscar
Universidad de Antioquia

RESUMEN

Calidad educativa y la identidad docente no son fenómenos transhistóricos. La identidad y la calidad educativa más que conceptos, fenómenos o entidades universales, eternos o inmutables son realidades históricas y sociológicas. Por lo mismo, entre calidad educativa e identidad docente se puede establecer una relación: a cada modelo educativo corresponde una calidad educativa y una expectativa del trabajo docente, al igual que una autopercepción del ejercicio profesional. En esta ponencia me interesa analizar las transformaciones de la educación dominicana a lo largo del siglo XX. Y en especial provocar una reflexión sobre cómo los cambios produjeron una identidad docente y una percepción de la calidad educativa.

PALABRAS CLAVE

Identidad docente, calidad educativa, historia de la educación.

ABSTRACT

Educational quality and teacher identity are not transhistorical phenomena. Identity and educational quality, rather than universal, eternal or immutable concepts, phenomena or entities, are historical and sociological realities. For this reason, a relationship can be established between educational quality and teaching identity: each educational model corresponds to an educational quality and an expectation of the teaching work, as well as a self-perception of the professional practice. In this paper I am interested in analyzing the transformations of Dominican education throughout the twentieth century. And especially to provoke a reflection on how the changes produced a teaching identity and a perception of educational quality.

KEYWORDS

Teacher identity, educational quality, history of education.

Introducción

Como se puede inferir del título, mi premisa es que la calidad educativa y la identidad docente no son fenómenos transhistóricos. Con el plural quiero destacar entonces que su objetivación remite al tiempo, el espacio y la cultura. Para decirlo más claramente, la identidad y la calidad educativa más que conceptos, fenómenos o entidades universales, eternos o inmutables son realidades históricas y sociológicas. Por lo mismo, entre calidad educativa e identidad docente se puede establecer una relación: a cada modelo educativo corresponde una calidad educativa y una expectativa del trabajo docente, al igual que una autopercepción del ejercicio profesional. A su vez, «toda sociedad diseña e implementa un sistema educativo que va de acuerdo con su propia naturaleza y que le brinda los instrumentos necesarios para asegurar su continuidad» (Fernandez, 1980, p. 6).

Sé que la calidad educativa es un concepto reciente que evoca las nociones de calidad total provenientes del horizonte semántico del *managerialismo* contemporáneo. No obstante, si entendemos la calidad educativa como la efectividad y eficacia de los procesos educativos en el logro de metas y objetivos predefinidos, abarcando tanto los resultados académicos como el desarrollo integral de los estudiantes, se puede inferir que desde el proyecto civilista del siglo XIX hasta el siglo XXI existen unas expectativas educativas que superan lo estrictamente curricular y se materializa en unas expectativas de «calidad educativa» y unas identidades docentes.

El proyecto civilista decimonónico (1880-1930)

La escuela del siglo XIX en República Dominicana es la aspiración de determinados grupos sociales, una expresión de la lucha política y el espacio social en que se pintan pasados tenebrosos y presentes gloriosos. En la escuela republicana, se fundamentan las raíces y proezas del acto fundacional. Es el espacio privilegiado para la transmisión del relato historiográfico de la nación y la construcción de un discurso hegemónico sobre la república (Palacios, 1995).

En efecto, desde Chile hasta México, pasando por República Dominicana, para solo pensar en Hispanoamérica, el proyecto educativo decimonónico subyace al esfuerzo por construir un relato que con sus hitos, héroes y fechas le dé sentido a la República. La escuela es el espacio donde la política racializada se une a las preocupaciones por la barbarie y la búsqueda de la civilización. Por lo tanto, la escuela se mide en tanto artefacto de la política republicana o según la capacidad para contribuir al olvido, borrar los desvíos y apelar a la idea de armonía social. En síntesis, hay menos de ciencia y verdad que de legado y política de Estado.

La meta de la escuela es facilitar la encarnación de valores incontestables y contribuir al engrandecimiento de la patria mediante múltiples performances patrióticas. Hay que decirlo con claridad, a la escuela no se asiste para rectificar o aclarar, sino para escuchar del maestro todo aquello digno de historiar. Se asiste para reafirmar la idea de un pueblo ignorante, enajenado o manipulado, pero, sobre todo, para conocer todo aquello que contribuye a fortalecer el espíritu público de los pueblos y la identificación del interés particular con el general del Estado (Colmenares, 2009; Palacios, 1995).

Si las políticas y reformas educativas son uno de los espacios de experiencia y horizonte de expectativa en que se construye la identidad docente (Carrasco Aguilar et al., 2023, p. 36), entonces el positivismo implicó una identidad que reconoce el valor de los progresos materiales y científicos, pero al mismo tiempo reconocía la debilidad y el retraso del progreso moral en la civilización moderna. Del maestro de esta época y de la escuela se espera que logre la adscripción de los sujetos a los valores republicanos, pero, sobre todo, se espera una escuela que permita que los niños se den cuenta de quiénes son colectivamente. Para seguir con la analogía propuesta, una escuela es racionalmente efectiva cuando provoca una adscripción a una cultura colectiva. La instrucción pública privilegia la formación moral del niño para evitar la degeneración espiritual y social de la familia y el pueblo. A la educación moral se suman preocupaciones por las prácticas corporales y las conductas que garanticen una dominicanidad sana.

Del proyecto educativo autoritario al proyecto de democratización

Durante los 30 años de la dictadura, la educación dominicana creció cuantitativamente al paso que acentuaba la dominación. En la visión de los ideólogos del trujillismo el sujeto moral del proyecto educativo autoritario es el dominicano optimista que ha depositado su confianza en «El Jefe» y se siente orgulloso de ser uno más de sus «soldados». En efecto, el proyecto educativo de la Patria Nueva tiene como objetivo formar un sujeto moral obediente y sumiso, incapaz de crítica y reparos. En este espacio de experiencia, el maestro no es ni conservador, ni liberal, ni socialista, es un colaborador decidido del presidente Trujillo en la marcha ascendente de la nación dominicana (Pérez, 2015, p. 720).

Nótese también que la idea de una marcha ascendente supone un pasado catastrófico que se abandona gracias a los principios paternalistas de un gobierno fuerte. Si Trujillo nació para «cumplir un destino inminente, imponderable, fuera de toda previsión sentimental» y es «el padre, el guía, el maestro, el líder y el salvador del pueblo» todos los mecanismos y miembros del Estado tienen como misión imponer la visión teocrática del mandatario (Franco Pichardo, 2001). En la marcha a la civilidad de la mano del líder se destacan: la exaltación de la cultura hispánica y todo lo español y el prejuicio racial expresado bajo el camuflaje del antihaitianismo.

En la memoria de algunos maestros dominicanos hay nostalgia por los desfiles infantiles de la dictadura. Un tiempo en que se era trujillista con orgullo y desconocimiento de otra realidad. Un tiempo en que el «orden y la disciplina en la escuela contribuían a impedir el caos». En la escuela se inculcaba la propaganda y se exaltaba la figura del benefactor en el desayuno escolar o el aula. De esta manera, la escuela se presentaba como un artefacto político, ideal para la transmisión sutil de los ideales autoritarios de la nación. La normalización de la situación era palpable, y hablar en contra del régimen era un tabú, tanto así que en las casas debía haber una placa que decía «Aquí en esta casa, Trujillo es el jefe».

Resumiendo, en los relatos biográficos que sustentan la identidad de los maestros se mezclan la estabilidad y el orden con la participación clandestina y las luchas por la educación. Cada relato identitario contribuye a pintar

un retrato vívido de la República Dominicana bajo el gobierno de Trujillo, un testimonio de conflicto político, resistencia y resiliencia que aún resuena en las memorias de aquellos que lo vivieron. Luego de la dictadura viene el tiempo de la transición. Este periodo es reflejo del complejo escenario de democratización y de batalla por la libertad. Es el periodo en que algunos maestros se involucran en las luchas por los derechos laborales y políticos o contra el Fondo Monetario Internacional. Es también la época en que la identidad del maestro se confunde en las voces de quienes resistieron en los barrios durante la Revolución del 65 o quienes participaron en la insurrección, destacando la valentía de quienes defendieron sus ideales.

En efecto, los años 1960 y 1970 son recordados por los maestros dominicanos como décadas en «que las escuelas públicas se convirtieron en campos de batalla contra la policía y bastiones de lucha por las libertades públicas y los derechos humanos». Para aquellos formados en los años 1960 y 1970, los recuerdos de la infancia se confunden con el periodo democrático de Juan Bosch y su sensibilidad social e intento de redistribución, el temor permanente al golpe, el irrefrenado lugar de la política exterior de los Estados Unidos con su combinada e intensiva injerencia en los asuntos dominicanos o la declaratoria de emergencia, la guerra civil y la invasión. Así, uno de los maestros recuerda que la «señora que daba las clases» en la «escuelita hogar», tuvo que suspenderlas debido a la guerra de abril y solo volvió a su vida escolar en 1966.

Así dos identidades se perciben durante este periodo. Por un lado, en el régimen de Trujillo, el maestro y la escuela aparecen como instrumentos de la estabilidad y el orden, es el maestro que contribuye a la formación de la dominicanidad desde el ámbito escolar y la exaltación de la cultura hispánica. En una frase, el maestro es colaborador decidido del presidente. Del periodo siguiente se destacan los maestros comprometidos con los movimientos sociales, las luchas, resistencias desde las calles y los barrios, así como el papel fundamental en el proceso de redemocratización.

Estado educador, modernización social e internacionalización

En perspectiva, la experiencia y trayectorias profesionales de los maestros del último cuarto del siglo XX sugieren una relación siempre cercana a las aulas y las comunidades. Esto es así incluso para aquellos que comenzaron en el sector privado y en la industria. En otros casos la relación con la comunidad está presente desde su fase de formación y desde las clases para jóvenes y adultos en jornadas que se extendían de seis de la mañana a seis de la tarde o también en todas las fases de la educación inicial y primaria.

Los maestros hablan de una mística en la forma de relacionarse con los estudiantes, pero también de una intensa actividad social, que supera lo curricular y los años de formación del estudiante. Para ellos, el acompañamiento de estudiantes y familias pasaba también por ayudarlos a conseguir trabajo o hacer de la escuela normal un lugar de esperanza y de refugio. Incluso en medio de la precariedad la escuela comienza a ser ese lugar en que se reflexiona sobre el currículo dominicano o los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la práctica docente

aprendieron de las diferencias entre el modelo autoritario de enseñanza que debía ser sustituido y el método Paulo Freire que debía abrir nuevos caminos.

En la narrativa identitaria que sostienen los maestros en sus relatos biográficos, de esta época también se destaca el reconocimiento social de los maestros, al punto de ser figuras reverenciadas incluso fuera de las aulas. Según lo relatado por varios maestros, los educadores eran «estrellas que iluminaban el camino hacia el conocimiento», enseñando no solo matemáticas y lengua española, sino también valores y ética. La enseñanza no solo era transmitir conocimientos, sino también forjar el carácter y cultivar valores. Dicho de otra manera, la participación en la comunidad internacional para el mejoramiento de la educación dominicana, los debates en la legislación, contradicciones, luchas y negociaciones políticas van de la mano de los intentos de crear una sociedad más progresista y humana, con altos valores morales y éticos.

La incertidumbre de los años 1960 y 1970 además de la caída de la inversión del Estado, condujeron a una crisis en la educación. La educación superior se extendió cuantitativamente, no así cualitativamente pues el crecimiento vino «acompañado por una acelerada caída de la calidad educativa y una profundización de las diferencias sociales» (Díaz Santana, 1996, p. 9). Dicha crisis se materializó en baja calidad, ausencia de material didáctico, descenso presupuestario, baja cobertura de la educación preescolar, la educación especial y los programas culturales, el analfabetismo creciente, el descuido de la educación técnica, el poco uso de medios de comunicación colectiva, el calendario escolar corto, la desvinculación de las familias y las comunidades, la escasa atención a los estudiantes pobres, el deterioro de la infraestructura física, el empobrecimiento creciente de los maestros y la ineficiente administración. Para tener una idea de la realidad educativa de los años 1980, se estimaba que 7 de cada 10 familias no contaban con trabajos fijos, en 7 de cada 10 familias se estimaba una pobreza crítica y casos de desnutrición, sumado a enfermedades y déficit habitacional y apenas 1 de cada 10 niños recibían educación preescolar, mientras que la secundaria era prácticamente inaccesible.

Por otro lado, se estimaba que las condiciones de trabajo de los docentes eran inferiores a todos los trabajadores del sector servicios. Los salarios apenas cubrían una tercera parte de la canasta familiar. Según cálculos de Mirian Díaz Santana los salarios «alcanzaban para comprar apenas el 14.5 % de lo que podían adquirir en 1970, mientras que los servicios oficiales de farmacia, seguro médico, vivienda y jubilación adolecían de tantas fallas que no cabía considerarlos incentivos a la docencia. Al final la precariedad laboral suscitó el ausentismo, el pluriempleo y la deserción del magisterio» (Díaz Santana, 1996, p. 12).

En 1988 se dio para algunos el giro más importante de la historia de la educación dominicana reciente. Ese año, iniciativas lideradas por la sociedad civil concretaron varios programas orientados a rescatar la educación dominicana y modernizarla. En concreto, para los fines de esta presentación no me voy a detener en programas como Acción para la Educación Básica-Educa o el Programa SEEBAC-BID-Banco Mundial, me interesa destacar el Decálogo Educativo que sirvió de base para el Plan Decenal y según el cual eran acciones prioritarias: eliminación del analfabetismo, preescolar obligatorio, generalización de la educación primaria, expansión

técnica, ampliación de la educación secundaria, reorganización de la educación superior, revalorización de la profesión maestro, mejoramiento de la formación docente, elevación de la inversión en educación y ejecución de una campaña nacional de concientización, creación de nuevos centros de educación comunitaria. Con respecto a la transformación curricular el Plan Decenal (1992-2002) se propuso extender la jornada un mínimo de 42 semanas, 5 días y 5 horas, realización de pruebas escolares nacionales, promoción de las ciencias, la lengua, la historia y la geografía, además de informática, ecología, deporte y artísticas, finalmente se crearon comisiones para la producción de textos por grado, nivel, materia, especialidad. En cuanto a la condición docente, se destacó la necesidad de «mejorar significativamente la condición social, económica y profesional de los educadores». Al finalizar el periodo se esperaba que «el funcionario gozara del grado de profesionalización y los salarios del sector privado» (Díaz Santana, 1996, pp. 68-69).

En este contexto se deben destacar el perfil del docente dominicano y sus condiciones de trabajo en torno a los años 1990. Siete de cada diez eran mujeres menores de 35 años, en su gran mayoría contaba con una formación de primaria o secundaria en instituciones públicas de baja calidad, 20 % no tenían título de magisterio, 38 % eran formados en normales y 33 % licenciados. Los salarios eran los más bajos de la escala salarial nacional, al punto de estar al mismo nivel de los obreros no calificados: «se da el caso de maestros peor pagados que las secretarias y los choferes». Para tener una idea el salario de los maestros a doble jornada era de aproximadamente 5000 pesos en 1995, pero la canasta familiar tenía un costo de 4700 pesos y el nivel de la línea de pobreza se estimaba en 4500 pesos. Al final, la profesión docente no «permitía a sus miembros la posibilidad de vivir decentemente o desarrollar condiciones de excelencia» (Díaz Santana, 1996, p. 73) y constituía un refugio temporal al que llegaban personas sin una formación suficiente. Cualquier «cambio en la calidad del trabajo docente debería producirse en el marco de una elevación general de su categoría profesional y de sus condiciones sociales y económicas» (Díaz Santana, 1996, p. 75), por eso la capacitación sabatina no resolvió el problema.

En efecto, según los observadores contemporáneos, el maestro de esta época se identificaba con un enfoque individualista de la enseñanza, la aplicación inflexible de la norma o la poca asimilación de los contenidos emanados del nivel central. En una frase, era un maestro que formado tímidamente en aspectos pedagógicos estimaba importante el exceso de contenidos y la memorización de aspectos parcelados. Para enfrentar esta última situación curricular se propuso una reforma curricular con un fuerte énfasis pedagógico y lo psicológico que, sin embargo, redundó en una individualización de los procesos socioeducativos. De esta manera, como anota Carmen Díaz Santana, «las deficiencias educativas se redujeron a problemas cognitivos y las inequidades y diferencias sociales aparecen minimizadas y tratadas de forma marginal» (Díaz Santana, 1996, p. 81).

El esfuerzo de renovación curricular no logró concretarse en los programas y los ejercicios docentes, entre otras cosas porque la filosofía participativa liderada por los organismos internacionales tiene un criterio instrumental. A lo anterior se sumó el esfuerzo de meritocracia emulado, así como la intención de introducir la calidad total o la escuela eficaz en el horizonte institucional. Como sugieren algunos, el problema tal vez fue la rapidez con que

la arena política se transformó y las buenas ideas se abandonaron pues no lograron afianzarse a nivel central ni a nivel territorial. Al respecto afirma un maestro: «A partir del momento de la ejecución hay actores que parecen no ser necesarios, no se toma en cuenta a los profesores, los padres y mucho menos a los estudiantes». En una frase, la participación de los profesores era teórica, no real.

Un último asunto para cerrar este periodo. Con la Normativa 09-15 los programas de formación de docentes del país pasaron a estructurarse en tres componentes: formación general, formación disciplinaria y formación psicopedagógica. Los cambios en la estructura curricular al igual que los requerimientos para los docentes de los distintos ciclos se explicaban por los desafíos de transformar los niveles de calificación de los docentes dominicanos, pero resumiendo, la normativa implicó una reforma curricular de los planes de estudio de las carreras de ciencias de la educación, la redefinición del perfil de los docentes, la creación de sistemas de evaluación y mecanismos de aseguramiento de la calidad y la acreditación de los planes de estudio. En la práctica la nueva administración de las carreras de educación tuvo efectos institucionales en tres ámbitos: estructura, estrategia y cultura. Para el grueso de los docentes dicha transición curricular promovida por la normativa se dio sin que estuvieran capacitados para identificar la transversalidad de las competencias, sus implicaciones didácticas o los desafíos del cambio.

Conclusiones

Para terminar, quisiera agregar algunas palabras sobre el maestro dominicano durante la pandemia. Creo que esto es importante porque insinúa un compromiso con los procesos de formación de los estudiantes que escapa a todos los indicadores de calidad. Voy a decirlo más claramente, frente a las evidencias de la brecha digital y la imposibilidad de medir la escuela con los criterios previos a la pandemia, la resiliencia o la capacidad de adaptación estratégica surgieron como evidencias intangibles de la calidad educativa.

Aunque directores y profesores son pesimistas frente a los conocimientos adquiridos, apenas tres de cada diez estudiantes se sintieron desmotivados o tuvieron la sensación de estar aprendiendo menos. Más de la mitad de los estudiantes se sintieron retroalimentados y acompañados en diferentes momentos del proceso formativo. Se puede afirmar que entre maestros y padres se configuró una estructura de apoyo y orientación. El papel de los padres durante la pandemia fue fundamental, no cabe duda, pero se destaca también que los padres se reunieron una o dos veces por semana con los maestros y con frecuencia fueron a la escuela a recoger o entregar tareas. Así mismo, los encuentros sincrónicos no ocuparon un lugar significativo, pero los estudiantes reconocen que los profesores estuvieron presentes mediante otro abanico de estrategias, entre las que se puede destacar las llamadas telefónicas. La distancia física no impidió que los maestros evaluaran, comentaran las asignaciones o hicieran sentir al estudiante su preocupación por el proceso de aprendizaje.

En efecto, pese al estrés o la tristeza, los maestros siempre tuvieron tiempo para ayudar a los estudiantes con las tareas. En una muestra de 1473 maestros se constató que 7 de cada 10 de ellos realizó en promedio seis horas

diarias de docencia directa, mientras que dedicó aproximadamente cuatro horas diarias a la preparación de clases, evaluación y otras actividades docentes. Me interesan estas cifras para destacar el compromiso solidario con la comunidad, la vocación o el altruismo asociado a la práctica docente, en una frase, una identidad ajena a cualquier cálculo de visibilidad o racionalidad instrumental.

Esa suerte de apostolado se expresó no solo en el hecho de que, pese a las brechas digitales, los maestros se idearon medios para llevar el aula a las casas de los estudiantes, evaluarlos, retroalimentarlos, sino también en una experiencia corporal singular pues pese a la jornada laboral ampliada; 5 de cada 10 de los maestros sintió que el tiempo para realizar sus actividades era suficiente. La misma tecnología que en otros contextos parece haber sido un adversario que tensiono o fisuró la identidad (Orozco-Gómez, 2022), fue vista por los maestros dominicanos como profundamente enriquecedora y atractiva para los procesos de enseñanza. En conclusión, la coyuntura implicó una negociación intersubjetiva y el despliegue de un potencial creativo para enfrentar la adversidad. Y más que la aceptación pasiva, hubo una aceptación propositiva que concluyó en una consciente integración de los beneficios prácticos del nuevo contexto de docencia.

Decía al comienzo que las políticas y reformas educativas son uno de los espacios de experiencia y horizonte de expectativa en que se construye la identidad docente. A su vez la práctica docente «es pensada en virtud de unos fines culturales e institucionales que dan cuenta de ideales de hombre plausibles para determinada sociedad. [Por lo anterior] podría vaticinarse que la pandemia de COVID-19 supone un factor estructurador/reestructurador de las prácticas docentes» (Orozco-Gómez, 2022, pp. 132-133).

A lo largo de estas reflexiones intenté problematizar la identidad docente según el contexto de reforma o transformación educativa. Con estas palabras acerca del contexto pandémico se cierra el arco de un siglo, sugiriendo la amplitud y complejidad de la práctica docente, pero también la importancia de vislumbrarla según el universo simbólico en el que habitan e interpelan su subjetividad o las formas como los maestros piensan su quehacer o toman sus decisiones (Orozco-Gómez, 2022, pp. 132-133). Finalmente, pero no menos importante, la trayectoria descrita en esta presentación confirma algo que muchos de los aquí presentes saben: las identidades docentes son contextuales, provisionales, colectivas, biográficas, estructurales e institucionales, a veces sustanciales y en otras situacionales o el resultado de la confluencia e intersección de factores endógenos y exógenos. En una frase, la identidad docente es devenir y pura potencia y, por suerte, más E (Empatía) y menos H.

Referencias

- Carrasco Aguilar, C., Luzón Trujillo, A., & López Leiva, V. (2023). Contexto político y socio-histórico del profesorado en Chile: Análisis desde su identidad. *Mañé, Ferrer & Swartz: Revista Internacional de Educación y Análisis Social Crítico*, 1(1 (May 2023)), 35-51.
- Colmenares, G. (2009). *Las convenciones contra la cultura: Ensayos sobre la historiografía hispanoamericana del siglo XIX*. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Díaz Santana, M. (1996). *Educación y modernización social en República Dominicana: Un análisis sociológico del Plan Decenal*. Instituto Tecnológico de Santo Domingo. <http://repositoriobiblioteca.intec.edu.do/handle/123456789/211>
- Fernandez, J. (1980). *Sistema educativo dominicano: Diagnóstico y perspectivas*. Instituto Tecnológico de Santo Domingo. <http://repositoriobiblioteca.intec.edu.do/handle/123456789/273>
- Franco Pichardo, F. (2001). La ideología de la dictadura de Trujillo. *Iberoamericana*, 1(3 (2001)), 129-133. <https://doi.org/10.18441/ibam.1.2001.3.129-133>
- Orozco-Gómez, W. (2022). Educación y pandemia COVID-19: Implicaciones para prácticas e identidades docentes en una Escuela Normal colombiana¹. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(38), 127-154.
- Palacios, M. (1995). *Siete ensayos de historiografía: España, Argentina, México*. Editorial Universidad Nacional.
- Pérez, O. (2015). La ideología en la era de Trujillo. En R. Cassá (Ed.), *Historia General del Pueblo Dominicano: Vol. CXX* (pp. 691-725). Academia Dominicana de la Historia.