

Fall
377.8
12



Ministerio de Cultura y Educación
Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento
y Actualización Docente
Red Federal de Formación Docente Continua
Programa Nacional de Gestión de la Capacitación Docente

001473
Fall
377.8
12

LA CAPACITACIÓN DOCENTE Y SUS DESAFÍOS

Junio de 1997

**Documento preliminar, versión corregida de "La reconversión docente:
modalidades posibles para el perfeccionamiento y la actualización",
de Graciela Lombardi, MCE-OEA, junio de 1994.**

El perfeccionamiento docente

La Ley Federal de Educación en su artículo 19 (a y b) y la Recomendación 17/92 del Consejo Federal de Educación plantean que "las exigencias del desempeño del nuevo rol profesional y los problemas que presenta la formación actual requieren nuevos perfiles profesionales docentes", lo cual implica un replanteo de todos los aspectos de la formación inicial y la inclusión del perfeccionamiento y la capacitación docente como deber y derecho de los docentes. En tanto derecho, el Estado tiene la responsabilidad de garantizar el acceso a la capacitación, actualización y perfeccionamiento docente.(5)

En este sentido el proceso de capacitación que se estructura en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua (R.F.F.D.C.) comienza con la demanda que el sistema formula a las instituciones capacitadoras en el contexto del proceso de transformación educativa. Las acciones que se desarrollan articulan tanto aspectos pedagógicos, como organizativos y administrativos. La adecuación entre estos aspectos allanará el camino para el éxito del proceso.

La meta estratégica de la capacitación es formar parte de la propuesta de trabajo de la escuela, orientándose a la institucionalización de prácticas innovadoras. Es una instancia de articulación entre la teoría y la práctica, por lo que las propias estrategias de la capacitación deben ofrecer un carácter innovador, en tanto la modalidad de capacitación se constituye en un contenido en sí misma.

El optimismo transformador: una mirada crítica del perfeccionamiento docente

Una revisión crítica de diversas prácticas de capacitación docente realizada en los últimos quince años, muestra grandes diferencias entre los modos de resolver la selección y organización de los contenidos.

En los años 80 la mayor preocupación que orientó los diversos programas de capacitación docente se vinculaba con la intención de introducir innovaciones educativas procedentes de las teorías del curriculum, la psicología genética y psicología social, entre otras.

La manera de resolver qué y cómo enseñar consistió en ofrecer al docente el acceso a los principios generales de cada teoría de referencia, confiando en que la actualización teórica aportaría per se a la transformación buscada. En todo caso se ignoró con ingenuidad, el para qué deseaba actualizarse el maestro o el profesor, y sobre todo cuáles eran los esquemas prácticos desde los cuales resolvía la tarea en el aula.

A mediados de los 80, el marco de transformaciones políticas que buscaba democratizar los vínculos dentro y fuera de la escuela, orientó prácticas de perfeccionamiento centradas en la reflexión sobre la índole de la relación entre las personas que integran la comunidad escolar (alumnos-docentes-padres). Las opciones metodológicas que ocuparon el centro de las propuestas fueron los grupos

de reflexión y talleres orientados a crear situaciones vivenciales grupales para luego conceptualizarlas. No obstante haber obtenido logros aportando movilizaciones personales positivas, tales propuestas no resolvían el deterioro creciente de la enseñanza, diluida en una hipervaloración del aprendizaje. El vaciamiento de contenidos en todos los niveles de la enseñanza puso en evidencia la impotencia del Sistema Educativo para poder evitar la profundización de la segmentación social que portaban los alumnos antes de ingresar a la escuela.

Hacia fines de los 80 se hace perentorio reinstalar el valor de la enseñanza como manera de responder a los reclamos de distribución equitativa de los conocimientos socialmente válidos y significativos.

La tarea del perfeccionamiento se orienta, entonces, hacia dos objetivos convergentes :

- la actualización en contenidos de cada una de las áreas curriculares y de nuevas áreas del saber.
- la reflexión sobre la práctica pedagógica para generar puentes entre los esquemas prácticos con los que los docentes buscan y resuelven su cotidianeidad, y las aportaciones conceptuales que ofrecen respuestas a los obstáculos que encuentre en sus intentos.

Casi simultáneamente, el contexto socio-histórico descrito en la introducción pone en crisis el contexto escolar, el malestar institucional amenaza anular algunos logros producidos en la tarea pedagógica, y la sensación de "amenaza" sobre el sentido de la función docente obliga a complejizar tanto los objetivos como los contenidos y estrategias de perfeccionamiento.

El riesgo de ingobernabilidad institucional, introduce nuevos contenidos en la capacitación: la identidad institucional, los aspectos organizacionales y la gestión de conducción de proyectos pedagógicos. Al mismo tiempo la perentoriedad de algunas situaciones, genera el diseño de estrategias de trabajo in situ, es decir, en horario de servicio y en cada escuela o distrito.(11)

La complejidad de la cuestión permitiría recomendar que para atender la gran variedad de transformaciones deseables se requieren estrategias diversificadas y combinadas de perfeccionamiento, acotando objetivos, posibilidades y límites de cada una.

Es recomendable asimismo tener en cuenta otros requisitos :

- la continuidad de los programas de perfeccionamiento
- la contextualización de los mismos en cada nivel y región
- la articulación de los requerimientos masivos con los singulares

Dice G. Lombardi:

"El perfeccionamiento docente es una práctica que -como todas ellas- tiende puentes entre algo preexistente y algo nuevo a lograr. Por ello es un quehacer social que establece diálogos entre distintos actores sociales, e intenta establecer lazos más o menos transformadores en esos vínculos.

El desarrollo de prácticas de perfeccionamiento docente en Latinoamérica y el mundo se inicia muy emparentado con las teorías del currículum que le asignan el rol de socio-garante para que las innovaciones pedagógicas deseadas lleguen a los docentes. Así su constitución como práctica educativa para transformar lo que ocurre en las aulas, lo coloca en el conflictivo desafío de articular entre teóricos y prácticos, entre lo que existe y lo que "debería existir", entre los que conceptualizan las prácticas escolares y los que llevan a cabo tales prácticas día a día." (6)

Esta filiación vinculada con un mandato de cambio, reforzado por su legalización normativa en la actual Ley Federal de Educación, colocan a las prácticas del perfeccionamiento en un punto crítico:

A - ¿Cómo aportar efectivamente en el sentido de la transformación deseable?

B - ¿Cómo superar la vivencia de los docentes de que las propuestas de perfeccionamiento ponen en tela de juicio su identidad, su historia y su accionar pedagógico?

Articular lo perdurable con lo novedoso, equilibrar lo que es necesario cambiar con lo que vale la pena conservar, es el desafío. Dicho de otro modo, generar puentes entre la enseñanza real y la deseable es tarea ineludible del perfeccionamiento. Y lo es desde dos puntos de vista, a saber:

1- Porque si la resistencia del docente al cambio es mayor que la potencialidad transformadora del perfeccionamiento, éste será tan sólo una "moda" que atraviese los discursos pedagógicos o institucionales pero, no las aulas, y por lo tanto no se cumplirá su mandato de cambio.

2- Porque el perfeccionamiento docente es en sí mismo un quehacer y una práctica docente que deberá replantearse a sí misma para transformarse en una propuesta creíble y aceptada por los educadores-alumnos. El saber popular lo sintetiza como: predicar con el ejemplo.

En relación al primer riesgo señalado, dice Fernando Onetto:

"...cuando se inicia una acción de perfeccionamiento en la institución escolar debemos suponer un "mandato de cambio".

Utilizo el término "mandato" deliberadamente para que no resuene su connotación de amenaza y de sospecha. ¿Quién es el mandante del mandato? ¿Cuál es su intención? ¿De dónde proviene el poder de su autoridad? Estas serán las preguntas básicas que deben contestar para revisar la dirección que toman las acciones de perfeccionamiento.

Me adelanto a aclarar que no pretendemos neutralizar los esfuerzos que se realizan para introducir cambios en la educación. Es innegable que son necesarias modificaciones profundas y urgentes. Pero, para que una intención de cambio sea legítima, debe hacerse cargo de toda su complejidad y sacar a la luz sus orientaciones originarias.

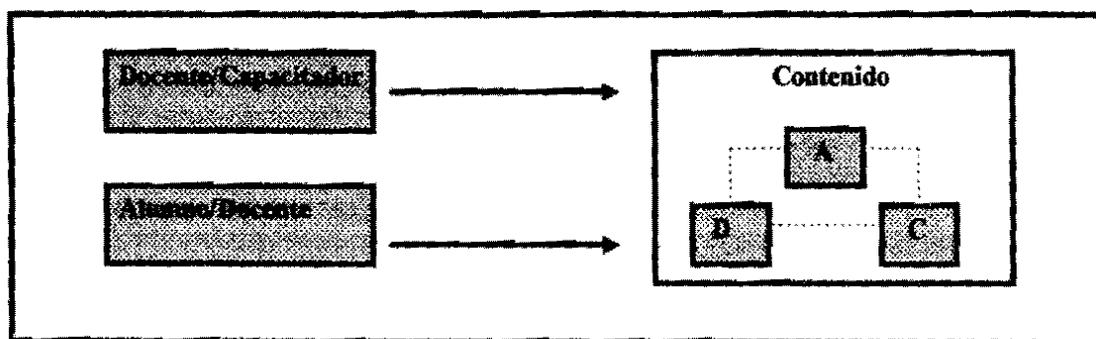
¿Quién será el sujeto transformador? ¿Cuáles son los caminos para hacer efectivo el cambio? ¿Cuándo una propuesta de cambio es respetuosa de la identidad profesional docente? Todos estos interrogantes abiertos son los que nos piden una revisión de los supuestos que sostienen el perfeccionamiento docente tal como se presenta aquí, en nuestras tierras, por estos tiempos." (7)

En relación al segundo punto de vista, parece una obviedad que el perfeccionamiento docente es en sí mismo una práctica enseñante. Sin embargo, es muy escasa la bibliografía que focalice sus conceptualizaciones didácticas en la cuestión de cómo resolver la enseñanza en el contexto del perfeccionamiento, teniendo en cuenta su especificidad.

C. Delgadillo y B. Alen aportan elementos para la construcción de una didáctica especial de la capacitación, y definen su especificidad en tanto los tres elementos propios de toda relación didáctica (docente, alumnos y contenidos) entran en un tipo de relación no homologable con otras situaciones de enseñanza.

"El carácter de especial de esta relación está conferido por el hecho de que el contenido o principal objeto de indagación del perfeccionamiento está constituido por la relación didáctica entre docente-alumno-contenido desplegada en otra escena de la enseñanza: el aula del maestro que se capacita. De este modo el objeto para transformar forma parte de una situación didáctica que lo incluye como contenido, tal como se muestra en el gráfico.

El sujeto del aprendizaje es el docente y es él a la vez uno de los principales objetos de conocimiento en el contexto del perfeccionamiento. Este hecho le da a la didáctica de la capacitación una especificidad que es necesario considerar tanto para la reflexión como para la toma de decisiones. (8)"



Reconocer que el perfeccionamiento es una práctica enseñante implica, en otras cosas, las siguientes cuestiones:

El docente-alumno y sus necesidades

La capacitación docente es un proceso en el cual los sujetos son adultos. En el aprendizaje de los adultos cobra relevancia el hecho de dar lugar a la confrontación entre las acciones realizadas en la práctica cotidiana y los nuevos aprendizajes, de modo tal que se establezcan puntos de apoyo para la puesta en acto de nuevas competencias a partir de los contenidos desplegados en la capacitación.

Es necesario identificar tanto los saberes previos del docente-alumno como hacerse cargo durante la situación de enseñanza de las necesidades, demandas y urgencias con que llega, procedentes de su práctica profesional cotidiana. A diferencia de otras situaciones de enseñanza-aprendizaje, el docente-alumno concurre con situaciones surgidas de la inmediatez de su quehacer, y reclama su atención. Si el capacitador no anticipa este rasgo y lo incluye de alguna manera en su propuesta, es probable que nadie se apropie de lo que propone; o que haga una apropiación discursiva que resulte inútil para el aula.

El docente-capacitador y sus actitudes

En los espacios de perfeccionamiento deben reconocerse las diferentes motivaciones que capacitador y capacitando (todos ellos docentes) poseen cuando se establece un vínculo de enseñanza-aprendizaje.

Un ejercicio de reflexión posible, consiste en interrogarse como capacitador:

- ¿Deseo sistematizar alguna teoría educativa, enfoque disciplinar, etc. en el espacio abierto para el perfeccionamiento?
- ¿Deseo verificar algunas hipótesis teóricas durante mi trabajo con docentes?
- ¿Deseo descalificar alguna teoría pedagógica preexistente a través del perfeccionamiento?
- ¿Necesito crear condiciones especiales para que mi propuesta de cambio sea posible?

Estas y otras motivaciones son legítimas para todo profesional de la educación, investigador de algún área del saber, inquieto por ampliar el campo de conocimientos que lo definen como profesional. Sin embargo, todas ellas enmarcan las motivaciones del futuro capacitador en su compromiso con el contenido o los conocimientos Y no tanto con el otro componente de la triangulación didáctica: el docente en ejercicio y la transformación de sus prácticas a partir del respeto y reconocimiento de las mismas.

Fernando Onetto desarrolla algunos de los rasgos de lo que denomina las condiciones de aptitud de una teoría para que sea implementada como el contenido del perfeccionamiento docente.

Señala cuatro rasgos de aptitud teórica:

I- Que una teoría sea capaz de asumir los núcleos de validez de las teorías precedentes para poder señalar sus límites y sus caminos de superación.

II-Que se ofrezca una gran amplitud y variedad de recursos y estrategias para poder responder a la imprevisibilidad de la enseñanza.

III-Que las propuestas se puedan implementar masivamente con sobriedad y recursos.

IV-Que la concepción teórica ayude a reforzar el rol docente como conductor de la enseñanza.(9)"

Hacer del perfeccionamiento una práctica que transforme a los que enseñan requiere que, quien ejerza el rol enseñante:

-replantee sus motivaciones, en el sentido de los saberes de que dispone se organicen y propongan sin soberbia, es decir, sin descalificar las prácticas relacionadas o las conceptualizaciones elaboradas desde tales prácticas.

-tolere las diferencias que puedan existir entre sus marcos referenciales de conocimiento y los de sus alumnos-docentes, porque de lo contrario invade, polariza o censura (aún sin proponérselo), a quienes pretende enriquecer y mejorar.

-articule estrategias que permitan el acercamiento de las posibles diferencias iniciales, creando un vínculo posible de enseñanza-aprendizaje.

En el otro extremo del abanico de actitudes posibles de un capacitador, están aquellos que -adhiriendo a las teorías del aprendizaje que reniegan de la enseñanza- proponen convertir el espacio de perfeccionamiento en encuentros de intercambios entre alumnos-docentes con la creencia (ingenua) de que la circulación de experiencias relacionadas genera transformaciones, reservando para el capacitador la tarea de coordinador-acompañante. Sería poco serio negar la importancia del intercambio entre pares, pero es sumamente riesgoso que el capacitador renuncie a ejercer la asimetría que define toda situación de enseñanza-aprendizaje. Asimetría no es falta de respeto o superioridad frente a los otros, es ejercer un rol con una responsabilidad diferenciada. Tal responsabilidad se sustenta en la autoridad que le otorgan los conocimientos que posee; y se encuadra en la obligación de ponerlos a disposición de sus alumnos, en función del rol institucional y social que le es asegurado como capacitador. (10)

La selección y organización de los contenidos

Esta tarea, propia de todo educador, requiere tener en cuenta los puntos anteriores (necesidades de los docentes-alumnos y motivaciones del capacitador), y desde ellos iniciar un recorrido anticipado que ponga en juego:

- las aportaciones teóricas que exhiban las condiciones descritas por Onetto.
- los objetivos que enmarcan la acción de capacitación.
- el contexto en el cual se va a desarrollar la tarea (las condiciones de tiempo, espacio duración y frecuencia; el clima institucional, el carácter de obligatoriedad u optatividad que se otorgue a la acción; el tipo de evaluación/acreditación y su relación con la carrera docente).

El eje orientador de la tarea de selección y organización de los contenidos será el grado de significación que posean. Un ejercicio a realizar es reflexionar sobre:

- ¿Para qué enseño esto que he decidido seleccionar?
- ¿Para qué creo que los docentes-alumnos desearán aprender lo que he seleccionado?

Aceptar que ambos **para qué** pueden no coincidir es aceptar el desafío de transitar desde lo anticipado hasta lo imprevisto, jugando en dicho tránsito decisiones didácticas que acerquen las diferencias, incluyendo actividades de diagnóstico, de indagación, y propuestas de contenidos conceptuales y procedimentales.

En el caso específico de la capacitación en el marco de las acciones de la RFFDC, surge la necesidad de compatibilizar en la selección de contenidos como mínimo cuatro fuentes:

- Los CBC y/o los diseños curriculares provinciales
- Los contenidos priorizados en la convocatoria
- Los contenidos disciplinares que el capacitador considera relevantes y que exceden los priorizados
- Los contenidos que surgen de las demandas de los capacitandos

Es importante también considerar que el impacto de la capacitación deberá registrarse luego en el contexto institucional específico para favorecer la transferencia de los aprendizajes de los docentes-alumnos con el sentido de innovar en las prácticas escolares concretas.

La Evaluación

La decisión acerca de qué y cómo evaluar en los contextos de capacitación tiene las dificultades propias de este proceso, sea cual fuere el contexto de enseñanza aprendizaje, pero plantea otras que son específicas. Una de las cuestiones más frecuente del contexto de la capacitación, es que en esa escena se produce el encuentro de, por lo menos, dos tipos de saber experto: el que posee el capacitador, vinculado prioritariamente al contenido disciplinar; y los saberes del capacitando, contruidos sobre la base de su experiencia al frente de la enseñanza en un nivel o ciclo determinado.

El contrato que realizan capacitador - capacitando en ese encuentro de saberes, suele ser tácito, y muchas veces, el único momento en el que aparece un indicador de tal contrato es el instrumento de evaluación de los aprendizajes realizados en el curso. Es frecuente que el tipo de consigna utilizada para la evaluación se oriente a la realización de un proyecto para el aula o la escuela, aplicando los conceptos trabajados en el curso. Es bastante menos frecuente, la evaluación de los contenidos planificados y desarrollados en el mismo.

Las preguntas que deberían formularse son:

- ¿hemos evaluado durante el proceso el grado de apropiación o construcción conceptual lograda por los docentes -alumnos ?
- ¿hemos incluido la elaboración de proyectos de aula como contenido del curso?

Si las respuestas fueran negativas deberíamos cuestionar por qué evaluamos lo que no hemos enseñado. Una hipótesis para la discusión podría formularse de la siguiente manera:

El contrato no explícito entre capacitadores y capacitandos incluyó el respeto a los saberes expertos de cada uno, si bien la estrategia de capacitación no logró ponerlos en diálogo y por lo tanto, la evaluación da cuenta de lo que ya sabía el docente - alumno y no queda evidenciado qué aprendizajes nuevos se han promovido en el espacio de la capacitación.

Resulta claro que las decisiones respecto de la evaluación son resultante de las tomadas en etapas anteriores y que, por ello, constituyen un momento privilegiado para analizar todo el proceso de capacitación.

Las estrategias e instrumentos de evaluación merecen una reflexión aparte. Es necesario recordar que existe un tipo de evaluación ligada estrictamente a la certificación y otra de carácter más amplio, vinculada al proceso de enseñanza y aprendizaje en su conjunto que tiene lugar en la situación de capacitación. Si la segunda queda reducida a la primera, el proceso evaluativo resulta pobre. Cabe destacar que las diferencias entre ambas suelen marcar también la necesidad de aplicar estrategias distintas para cada caso.

Se agrega un elemento para la situación específica de la capacitación en el marco de la RFFDC: la certificación se halla condicionada a la aprobación de una

prueba individual, presencial y escrita que dé cuenta de los saberes adquiridos por los docentes-alumnos en el proceso de capacitación.

Así como se evalúan -en el marco del curso de capacitación- los procesos de aprendizaje de los docentes-alumnos, a través de las acciones de monitoreo se realiza un seguimiento de la enseñanza y un análisis del curso como parte de un proceso global de capacitación de los docentes, con miras a la transformación del sistema.

La capacitación en el marco de la RFFDC refiere también a otros procesos innovadores complementarios tales como la transformación curricular, la transformación institucional, los cambios en los estilos de gestión, etc. y por lo tanto debe analizarse en función de su impacto en el proceso general de transformación. Para ello es necesario contar con criterios e indicadores que faciliten su monitoreo y seguimiento en los planos mencionados anteriormente: aula, institución educativa y sistema.

NOTAS

(1) Ver Filmus Daniel *"El papel de la educación frente a los desafíos científico-tecnológicos"*, en "La Educación Polimodal: nuevas relaciones entre educación y trabajo". Ministerio de Cultura y Educación-OES 1993.

(2) Ver De Imaz José Luis Informe Blanco sobre el Sistema Educativo Argentino. Fundación Banco Boston. UCA 1992.

(3) Ver Martiñá, Rolando: Escuela hoy: hacia una cultura del cuidado. Ed. Tesis Norma 1992.

(4) Ver Esteve, José Manuel Conferencia dictada en Bs. As. en el Centro Cultural San Martín en Mayo del 93, organizada por CTERA.

(5) Ver Ministerio de Cultura y Educación Documento 3 Serie A Octubre 1993.

(6) Graciela Lombardi La Capacitación Docente, en Es posible mejorar la educación? Osvaldo Devriés y otros Ed. Troquel

Bs. As 1993 pág. 54.

(7) Antraygues, Lombardi, Onetto Una transformación posible: el perfeccionamiento docente pág. 5 y 6 Ed Tesis Norma 1992.

(8) Alen-Delgadillo Capacitación Docente: aportes para su didáctica Ed Tesis Norma pág. 17 y 18 1994.

(9) Antraygues, Lombardi, Onetto obra citada pág. 24.

(10) Ver Alen-Delgadillo obra citada Capítulo 2.

(11) Ver Antraygues, Lombardi, Onetto obra citada II Parte.

(12) Ver Diez años aprendiendo a enseñar. Publicación Interna de la Dirección de Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente de la MCBA 1994 pág. 8,9 y 10.

(13) Ver Diez años... obra citada, pág. 16.

(14) Ver Antraygues, Lombardi, Onetto obra citada II Parte.