

246

85



**MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS**

**PROYECTO MULTINACIONAL DE EDUCACION
PARA EL TRABAJO**

**La reconversión docente:
Modalidades posibles para el
perfeccionamiento y la actualización**

**Dirección General de Investigación y Desarrollo
Buenos Aires
República Argentina
Junio 1994**

La reconversión docente:
Modalidades posibles para el
perfeccionamiento y la actualización

Consultora: Graciela LOMBARDI

REPUBLICA ARGENTINA
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION

Ministro de Cultura y Educación
Ing. Agrónomo Jorge Alberto Rodríguez

Secretaría de Programación y Evaluación Educativa
Lic. Susana Beatriz Declbe

Subsecretaría de Programación y Gestión Educativa
Lic. Inés Aguerrondo

Directora General de Investigación y Desarrollo
Lic. María Rosa Almandoz

ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS
O.E.A.

Secretario General de la O.E.A.
Embajador Joao Clemente Baena Soares

**Secretario Ejecutivo para la Educación, de la Ciencia
y la Cultura A.C.**
Dr. Juan Carlos Torchia Estrada

Director del Departamento de Asuntos Educativos
Dr. Getulio Carvalho

Coordinadora Regional del P.M.E.T.
Lic. Beatrice Edwards

**Representante de la Secretaría General
de la O.E.A. en la Argentina**
Dr. Benno Sander

Coordinador de Cooperación Técnica
Dr. Luis O. Roggi

LA RECONVERSION DOCENTE: MODALIDADES POSIBLES PARA EL PERFECCIONAMIENTO Y LA ACTUALIZACION

Introducción

El contexto socio-histórico en el que surge la Ley Federal de Educación en Argentina, tiene rasgos que es necesario identificar brevemente para luego aproximar ideas y propuestas que se fundamenten, justifiquen o expliquen parcialmente en dicho criterio.

Otros aspectos para considerar en cualquier propuesta de transformación (1) deberán proceder del análisis retrospectivo de aquello que se quiere transformar.

El primer rasgo está constituido por la denominada crisis de los Estados Benefactores, y la consecuente crisis de identidad de las instituciones del Estado, entre ellas, la escuela. Las fuertes transformaciones tecnológicas y económicas de los últimos 20 años modifican el sentido de la relación entre escuela y sistema productivo, según la cual la educación proveía los recursos humanos necesarios para el mercado laboral, aportaba al crecimiento económico global de las naciones "en vías de desarrollo" y constituía un factor de movilidad social ascendente para quienes accedían a mayores niveles educativos.

La tarea docente mantenía -aunque en términos diferentes de los que constituyeron su matriz originaria- un sentido de aporte positivo. La crisis económica que se inicia a partir de mediados de los '70, marca un decrecimiento productivo que echa por tierra las expectativas individuales de ascenso social, cuestiona el aporte de la educación al desarrollo del país y pone en crisis el sentido de la tarea docente.

No obstante, la demanda del servicio educativo no decrece en los últimos 15 años, y en términos de matrícula, ésta sigue en aumento, aunque con tasas muy inferiores a las de décadas precedentes.(2)

Nuevas demandas comunitarias impactan sobre las instituciones escolares: además de las pedagógicas deben encarar tareas asistenciales (alimentación, mayor demanda de contención socio-afectiva, incremento de las horas dentro de la escuela, etc.), tareas que no integran el repertorio de funciones que plasmaron la identidad de los educadores.

El desprestigio de la tarea docente se realimenta, por lo menos, de tres cuestiones asociadas:

- . La menor inversión del Estado en educación.
- . La desactualización de los contenidos escolares frente a la heterogénea demanda social que impacta en las escuelas.
- . La reacción defensiva de los actores docentes ante la ruptura de las "reglas del juego" que regularon la relación entre la escuela y el Estado -por una parte- y entre docentes y comunidad -por el otro.

Así, el sistema educativo tiende a autolegitimarse porque no encuentra nuevas fuentes

de legitimación y los docentes se repliegan sobre sí mismos y añoran el mandato social que delineó su identidad de agentes estatales co-garantes de la construcción de la Nación Argentina -allá en los orígenes del normalismo y de la Ley 1420.

El segundo rasgo del actual contexto histórico, está constituido por una situación paradójal: las transformaciones de la economías post-industriales basadas en estructuras de servicio y en la rápida circulación de la información, reinstalan al conocimiento como un valor movilizante en términos de competitividad de las Naciones y a la capacidad individual o colectiva de acceso tecnológico a tal información, como pasaporte indispensable para quedar incluido en el sistema económico del próximo siglo.

Economistas y empresarios del mundo vuelven su mirada sobre los sistemas educativos para demandarles nuevos conocimientos y competencias, cuanto menos para los sectores sociales con posibilidades de evitar la exclusión. Los procesos de evaluación de la calidad de educación están fuertemente impregnados por esta necesidad.

Otro rasgo no menos significativo en términos culturales, está constituido por el resurgimiento -a partir del fin de la Guerra Fría- de confrontaciones étnicas, religiosas o culturales, que en su versión más pacifista da lugar a la idea de multiculturalismo, que rescata el valor de las diferencias y la necesidad de convivir con ellas. Queda el interrogante acerca de cuáles serán los procesos que permitirán esa convivencia y de qué manera las formas actuales de organización social se transformarán para hacerla posible.

Los rasgos señalados permiten una provisoria enumeración de aspectos a tener en cuenta:

- . La desaparición del prestigio de la tarea docente como proveedora de posibilidades de movilidad social ascendente.
- . El cuestionamiento de la eficacia del sistema educativo para formar a los actores que el actual sistema de organización de la economía mundial requiere.
- . La heterogeneidad y simultaneidad de demandas comunitarias que impactan sobre la escuela.
- . La simultánea vigencia de modelos y valores socio-culturales diferentes, que reclaman un lugar en el mundo y también en la escuela.(4)
- . El desdibujamiento del mandato estatal que dio origen a nuestro sistema educativo, que consistía en homogeneizar las diferencias culturales provenientes del proceso inmigratorio de fines del siglo XIX, principios del siglo XX, garantizando la construcción de la identidad nacional, basada en los valores de razón, orden y progreso y a través de la universalización de la educación básica.
- . La paradójal comprobación de que aquel mandato de extensión de la educación básica a todos los habitantes del país se ha logrado y sin embargo, este logro no alcanza para mantener la valorización positiva del sistema escolar.

¿Será que el sistema escolar avanza más lentamente que la historia? O será que

armonizar demandas de transformación y conservación cultural en forma simultánea es un desafío que debemos encarar para garantizar la supervivencia institucional?

Estos y otros interrogantes deberían estar presentes en cualquier propuesta que oriente las transformaciones necesarias del sistema educativo.

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)

¿Qué es el perfeccionamiento docente?

Una primera definición posible es que:

"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? y
- 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 conotación 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.

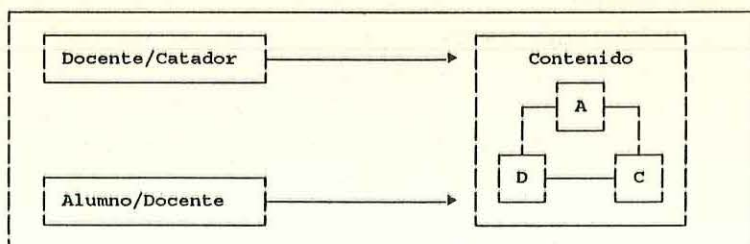
C. Delgadillo y B. Alen aportan elementos para la construcción de una didáctica especial de la capacitación, y definen su especificidad en tanto los tres elementos propios de toda relación didáctica (docente, alumnos y contenidos) entran en un tipo de relación no homologable con otras situaciones de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

z



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

1. El docente-alumno y sus necesidades

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.

2. El docente-capacitador y sus actitudes

Reconocer las diferentes motivaciones que capacitador y maestro/profesor (todos ellos docentes) poseen cuando se establece un vínculo de enseñanza-aprendizaje en los espacios de perfeccionamiento.

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:

- "1. 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.
2. Que se ofrezca una gran amplitud y variedad de recursos y estrategias para poder responder a la imprevisibilidad de la enseñanza.
3. Que las propuestas se puedan implementar masivamente con sobriedad y recursos.

4. 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 que los saberes de que dispone se organicen y propongan sin sorberbia, es decir, sin descalificar las prácticas relatadas 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, paraliza 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 relatadas 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)

3. La selección y organización de los contenidos

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

- . *las aportaciones teóricas que exhiban las condiciones descriptas 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 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 enseñó esto que he decidido seleccionar?

- Para qué creo que los 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.

. El optimismo transformador: una mirada crítica al perfeccionamiento

Una revisión crítica de diversas prácticas de Capacitación docente realizada en los últimos 15 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, diluída 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.

Reconversión docente o transformación de las matrices de identidad docente?

La palabra "reconversión" no existe en el Diccionario de la Lengua española.

Sí, en cambio, el vocablo *conversión*: acción y efecto de convertir.

Convertir: Hacer de una cosa otra distinta, MUDAR-TROCAR./ Hacer que alguien adopte determinadas creencias, particularmente religiosas, o que abandone sus malas costumbres./ Hacer que una persona cambie en algo, TRANSFORMAR.

(Diccionario Kapelusz de la Lengua Española)

La palabra "reconversión laboral" ha cobrado vigencia vertiginosamente y antes de que los diccionarios la incorporen. Su antecesora, "conversión", nos ofrece tres acepciones; una referida a las cosas, que connota la modificación del status ontológico (dejar de ser el mismo). Las otras dos, hacen referencia a las personas; la primera apunta a promover la modificación de las creencias, basada en juicio de valor negativo sobre las costumbres de la persona; finalmente, la última acepción no incluye juicios de valor, no ataca la identidad, y acota la modificación a algún aspecto; es sinónimo de transformación.

Es posible suponer que el término re-conversión aplicado a objetos implique procesos

de trueque o mutación sucesiva de unos objetos por otros, en virtud de procesos de transformación tecnológica cuya eficacia no es puesta en duda.

Resulta más complejo aventurar el significado del término re-conversión aplicado a personas puesto que ni la identidad ni las creencias pueden someterse a mutaciones sucesivas o múltiples ni a trueques, aún a instancias de propuestas que busquen la eficacia.

Creímos interesante incluir este recorrido dado que en contexto actual, muchos mensajes que apuntan a la reconversión docente movilizan en las personas sensaciones de amenaza a su identidad y/o a su empleo (es necesario "trocar" este docente por otro), o se perciben como un intento de modificar sus creencias pedagógicas porque las mismas son -cuanto menos- inadecuadas.

Cualquier acción de capacitación que no se haga cargo de estos temores y amenazas percibidas por los destinatarios, tendrá un tránsito poco efectivo porque fortalecerá los núcleos de resistencia de aquellos valores o creencias que sostienen la identidad docente y generarán aparentes cambios (de superficie o simplemente discursivos) sin que nada cambie.

Que quiere decir hacerse cargo de esas amenazas y temores percibidos en el contexto de la capacitación? Es explicitar la convicción de que ninguna intención educativa promueve aprendizajes (es decir modificaciones en las personas) si no parte de reconocer que las personas (los alumnos) poseen saberes, valores y creencias que constituyen su identidad; que el cambio de los mismos compromete la libertad del que aprende; que en el contexto de capacitación los alumnos son adultos que aceptarán transformar algunas de sus creencias o de sus prácticas en la medida en que la oferta de cambio mejore su calidad de vida (profesional en este caso).

Es por eso que resulta más promisorio plantear la reconversión en términos de:

- transformación de algunos aspectos de las creencias del docente.
- incorporación de nuevos conocimientos que no echen juicios de valor sobre las personas, sino que movilicen su interés por seguir aprendiendo como parte de los procesos propios de la vida.
- aportaciones que permitan aprender -y no sólo padecer- de las transformaciones del contexto social.
- acceso a saberes instrumentales que mejoren sus posibilidades de resolver las urgencias de su práctica pedagógica.

Un perfeccionamiento, aún así concebido, puede ser un factor de transformación; pero sus límites estarán dados por la presencia o ausencia de otras modificaciones necesarias en el plano institucional, organizacional, administrativo-legal y especialmente en el plano político y curricular.

Las matrices de construcción de la identidad docente

Transformar las prácticas docentes actuales en la perspectiva de las deseables o más adecuadas a las necesidades del siglo XXI, implica que las decisiones en materia de perfeccionamiento docente acuerden qué objetivos de conocimiento se deben poner al alcance de los docentes para responder a tales expectativas y simultáneamente, se tome conciencia de cuáles son las modificaciones que se espera de las personas docentes. Abordar las decisiones sobre los nuevos contenidos de la formación docente continúa sin tener en cuenta que las matrices que dan origen a la construcción de la identidad docente también deben transformarse, es plantear las estrategias de perfeccionamiento en un callejón sin salida: "cambiar algo para que nada cambie".

Por tal motivo vale la pena echar una mirada acerca de qué tipo de vínculos históricamente se han propiciado entre:

- . el docente y el conocimiento.
- . el docente y la tarea de enseñar.
- . el docente y la comunidad.
- . el docente y el Estado.

y analizar esas matrices vinculares que definen actitudes básicas docentes, a la luz del marco actual de mandatos sociales que sostienen (o descreen?) de la función docente.

- El docente y el conocimiento

Resulta evidente que para toda institución escolar, la tarea de seleccionar los contenidos implica definir qué enseñar? Cómo resolvió históricamente el docente y el sistema escolar de conjunto esta tarea? Qué actitudes orientaron la toma de decisiones en relación al qué enseñar?

Esta tarea -dentro de la tradición positivista que dio mandato fundacional a nuestras escuelas y docentes- no revestía en primera instancia mayores obstáculos. Bastaba que los especialistas -científicos o académicos- de cada campo disciplinar proveyeran de los conceptos y principios fundamentales de su área, es decir identificarán -diríamos hoy- los contenidos conceptuales esenciales, contruidos dentro de paradigmas epistemológicos proveedores de verdad y certeza.

La producción científica positivista aportaba sin mayores tropiezos las definiciones acerca de qué enseñar en matemática, física o biología.

La tarea pedagógica consistió en trasladar esos conceptos científicos desde su campo de producción académica al campo de la enseñanza. Durante mucho tiempo las editoriales y los libros de texto fueron el único soporte de planes y programas de estudio.

Las decisiones propias del campo pedagógico se ubicaron claramente en los procesos de definición de los cómo enseñar.

Hoy diríamos que los procesos de didactización de los contenidos ocuparon y siguen ocupando a los profesionales de la educación, por cuanto esto significa recurrir a otros saberes y conocimientos que den cuenta de: **A quién se enseña, Dónde se enseña, Cuándo se enseña**, entre otras cuestiones.

La historia de la producción pedagógica da cuenta de los diversos basamentos conceptuales y teóricos que orientaron las decisiones docentes.

Decisiones que no incluían necesariamente revisar las definiciones del qué enseñar, excepto para incorporar algún contenido a la luz de los avances de la producción científica.

La fe positivista en el progreso de la ciencia y la razón, construyeron una matriz actitudinal en los actores del sistema educativo que **los predispuso a tolerar modificaciones en cuestiones metodológicas pero simultáneamente, los predispone a confiar en las certezas científicas.**

El contexto social de surgimiento de los sistemas escolares (siglo XIX) coadyuvó a la consolidación de estas matrices, depositando en la escuela y el docente funciones altamente prescriptivas de conservación de la cultura.

Hasta la irrupción de las propuestas constructivistas, que incorporan el error y el conflicto como alternativas valiosas para generar aprendizaje, la pedagogía recorrió búsquedas metodológicas que optimizaran el carácter prescriptivo de la tarea docente y confió en la estabilidad de los conceptos definidos en el campo de producción académica. La anticipación que raramente acompaña la introducción de estas propuestas constructivistas podría expresarse como:

¿qué modificaciones actitudinales debían acompañar a estas propuestas?

¿qué modificaciones actitudinales se proponen durante la formación docente (sea la inicial o la continua) respecto de la actual crisis de los paradigmas en la ciencia?, o dicho de otro modo, qué tipo de vínculo le proponemos al docente con los objetos de conocimiento, en un contexto caracterizado por la pérdida de las viejas certezas, la caída de los grandes relatos que nos proveían de las explicaciones totalizadoras?

Hoy en día, todas las ciencias -desde las Sociales hasta las "duras"- incluyen la incertidumbre y el azar allí donde antes sólo hubo pretensiones de verdad.

Esta realidad histórica actual nos atraviesa a todos y retomando el tema de la selección de contenidos, desestabiliza aquel primer momento de identificación de los conceptos y principios fundamentales de cada área del saber.

Hoy por hoy la dinámica de producción de conocimientos -según cuáles sean los paradigmas epistemológicos que se prioricen- ordenan, jerarquizan y organizan conceptos y principios de maneras diversas y cambiantes, dando lugar a enfoques variados -cuando no aparentemente contrapuestos- según cuáles sean los grupos académicos o escuelas que provean la definición de qué es fundamental en cada campo disciplinar. Tan sólo si se

agrega la aceleración y simultaneidad de estos procesos de producción científica amparados en el avasallante desarrollo tecnológico, los docentes se encuentran ante una situación que podría describirse así:

Mucho antes de poder organizarnos y tomar las decisiones propias de la trasposición didáctica, el campo conceptual científico cambia de forma o volumen, se mueve en distintas coordenadas; y pone en cuestión aquellas definiciones acerca cuál es el corpus conceptual esencial para ser enseñado, ya que esto depende del enfoque o el posicionamiento dentro del área disciplinar del grupo de especialistas consultado.

El perfeccionamiento docente deberá incluir esta cuestión tanto como contenido cuanto en el diseño de sus estrategias didácticas si pretende ser creíble.

- El docente y la tarea de enseñar

Dijimos que existe mayor tolerancia entre las actitudes de los docentes a las transformaciones permanentes acerca del cómo enseñar. Sin embargo, la complejización de las teorías que dan cuenta de los procesos de aprendizaje y de los procesos de la enseñanza han sumado propuestas y desconciertos en los docentes. Si los aportes propositivos no superan las sensaciones de confusión, es probable que tal complejidad enriquecedora -desde el punto de vista de la producción pedagógica- sea rechazada por quién está urgido por la cotidianidad.

La querella de los métodos ya tiene varias décadas y aunque atenuada, sigue siendo una fuerte discusión pedagógica si el eje organizador predominante para la toma de decisiones didácticas debe provenir de las teorías que dan cuenta de los procesos del que aprende y/o de aquellas que dan cuenta de los procesos de enseñanza.

Sólo para ejemplificar podría señalarse que aún dentro de los enfoques que priorizan los procesos del que aprende, hay fuertes oscilaciones acerca de qué aspectos del proceso de aprender se priorizan o tienen en cuenta: los cognitivos, los afectivos, los motivacionales, los sociales, etc, etc.

Por supuesto que se ha avanzado en procesos de investigación didáctica que vienen prometiendo cada día más respuestas concretas orientadoras del quehacer docente y que incluyen oportunamente el azar, la incertidumbre, la provisoriedad de la verdad, sin quitar potencia propositiva a las conceptualizaciones didácticas que proveen.

Sin embargo, mirando desde el terreno de las aulas, aún resultan escasas para proveer de instrumentación al docente.

Las urgencias sociales de este fin de siglo, descritas en la introducción, constituyen presiones externas revestidas de una perentoriedad que no se condice con los tiempos que involucran los procesos de transformación educativa y minimizan el crecimiento o los avances que la investigación didáctica realiza. Acortar las distancias y los tiempos de encuentro entre los docentes y los conocimientos producidos por la investigación didáctica puede ser tarea del perfeccionamiento, para ello es necesario que ambas prácticas (la investigación y la capacitación) se articulen para acelerar la provisión de herramientas para el docente y el aula.

- El docente y la comunidad

El contexto social actual -aunque redundemos en ello- dista del que dio consistencia y valor a la tarea docente en los comienzos del siglo.

Antes como ahora, la escuela albergaba una trama social heterogénea; el aluvión inmigratorio de fines de siglo XIX y comienzos de siglo XX aportaba heterogeneidades étnicas, culturales, lingüísticas y económicas de contrastes quizá mayores que los actuales. Frente a tanta heterogeneidad, la escuela ofrecía una propuesta homogeneizadora -que no sólo fue posible sino también aceptada y exitosa. La comunidad valoraba esta propuesta escolar.

Hoy, los docentes encaran la heterogeneidad social que albergan en sus aulas con actitudes y propuestas semejantes a aquellas que fueran valiosas; sólo que sus resultados son inversos. ¿Qué cambió?

Obviamente la urdimbre de consensos sociales que aportó a la construcción de la Nación Argentina no es la misma:

- la trama de consensos solidarios está seriamente dañada.
- el predominio de actitudes individualistas cuestionan cualquier intento homogeneizador.
- la contraposición de intereses y valores dentro de sectores sociales que otrora encontrara posibilidades de coexistencia en márgenes tolerables de conflicto, hoy parece salirse de todo control.
- existen mandatos simultáneos y contrapuestos entre sí, que apuntan con intolerancia hacia la escuela y sus desconcertados docentes.

Si el perfeccionamiento docente -en tanto praxis pedagógica- intentará el viejo camino de realizar propuestas homogeneizadoras para todos los docentes, es probable que coseche el sabor amargo de la falta de reconocimiento o significación que las prácticas escolares padecen hoy. De allí que deba incluir el contexto institucional y social, tanto como contenido como estrategia de trabajo.

- El docente y el Estado

Por último, resulta inevitable ubicar históricamente el origen del mandato que impregnó el surgimiento del sistema educativo. Un Estado centralista con un proyecto definido -el de la generación del 80- ubicó a la docencia en el lugar de ser agente estatal con una función social estratégica (que durante muchos años cumplió efectivamente).

Los sucesivos cambios del proyecto político nacional, con variantes, mantuvieron en el imaginario docente ese rol de agentes del Estado, o por lo menos, su condición de trabajadores del Estado Nacional.

Los actuales procesos de descentralización institucional, unidos a la situación social descripta, ponen en crisis esa identidad de agentes estatales, sin que aún se resignifique el rol de agentes sociales (es decir de representantes de la sociedad civil) que siempre cumplieron.

Una política de perfeccionamiento debería tener en claro cómo acompañar la crisis de identidad que todas estas situaciones plantean: cuál/es son los mandatos; el rol del Estado y la sociedad civil en la definición de la función docente; los márgenes de autonomía y convergencia requeridos, etc.

Aunque provisorias, estas definiciones deberán dar marco y contenido a los programas de transformación que se propongan, para evitar que los mismos reproduzcan, en su puesta en marcha, aquellas matrices actitudinales que estratégicamente deberían modificar.

Por ello, es recomendable replantear los vínculos de:

- la capacitación y sus heterogéneos destinatarios.
- la capacitación y los mandatos diversos que la instituyen como práctica transformadora.
- la capacitación y los contenidos que propone.
- la capacitación y las instituciones escolares regionales.
- la capacitación y la tolerancia a los tiempos requeridos para su desarrollo, y posterior apropiación de los docentes.
- la capacitación y las estrategias metodológicas aptas para el logro de diversos objetivos.

Modalidades y alternativas posibles de perfeccionamiento y capacitación docente

Cursos de perfeccionamiento

Tradicionalmente es la modalidad más transitada y que en general, responde a la necesidades del docente que opta individualmente por acceder al perfeccionamiento.

Dentro de la denominación de cursos, se han desarrollado actividades pedagógicas cuyos objetivos, contenidos y estrategias metodológicas han sido en extremo variables.

- La actualización en contenidos disciplinares

Es uno de los objetivos que se aborda con mayor éxito a través de la modalidad de

conflictivos de su práctica diaria.

La capacitación del personal directivo es tanto un requerimiento de las políticas educativas y la atención a las necesidades del sistema en su conjunto, cuanto un reclamo de los actores docentes en ejercicio del rol.

Esta doble convergencia de mandatos, exige que las prácticas de perfeccionamiento contemplen y articulen en su diseño y desarrollo ambos aspectos y expliciten el carácter mixto de su institucionalización.

Resumiendo, la multiplicidad de objetivos y cuestiones que pueden atenderse a través de la capacitación plantea la necesidad de mantener modalidades heterogéneas, combinadas y permanentes.

La discontinuidad y/o la apuesta a modalidades únicas, por más deslumbrantes desde el punto de vista tecnológico que puedan parecer, no potenciarían el efecto transformador que de las mismas se espera. Es más probable que las coloque en el descrédito de las modalidades pedagógicas que han desactivado -sin proponérselo- el motor del deseo y la convicción de que y sin docentes, el destino de nuestros pueblos quedará irremediablemente colocado en la marginación.

Graciela Lombardi

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 Martiñà, 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 CETERA.
- (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 Devriès 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

- (13) Ver Diez años... obra citada, pág. 16.
- (14) Ver Antraygues, Lombardi, Onetto. Obra citada II Parte.