

LA CAPACITACIÓN DOCENTE: POLÍTICA Y PRÁCTICAS EN EL PERÍODO 1995-1996

Diana Pipkin^(*)

La política educativa implementada a partir de la Ley Federal de Educación, intenta transformar la labor docente, es decir, las funciones y los modos del ejercicio profesional. Frente al docente experto que debía centrar su atención en las tareas del aula para cumplir con objetivos prefijados en los niveles profesionales, se habla ahora, del profesor reflexivo que participa activamente en la elaboración de proyectos institucionales adaptando los diseños curriculares. Para el desempeño de estas nuevas tareas se ha previsto un proceso de capacitación que tiene como objetivo la reconversión de los docentes en actividad pues, como en todo proceso de cambio educativo, el perfeccionamiento docente cumple, explícita o implícitamente, un papel fundamental ya que resulta ser mediador entre los objetivos de la nueva política y la realidad del aula. Así lo manifiesta la actual conducción ministerial en la Resolución N° 193:

"La capacitación es un dispositivo estratégico en el desarrollo de la transformación educativa y de la implementación de la Ley Federal de Educación."

Sin embargo, como hemos podido observar en otras experiencias de reformas educativas, lo declarado desde el discurso oficial no siempre se condice con la realidad. Nos proponemos en este trabajo, estudiar **el proyecto de capacitación vigente en los años 1995 y 1996, diferenciando política y prácticas**. A través de la normativa explicitada en los documentos oficiales, de las condiciones en las cuales se desarrolla la capacitación y de los proyectos presentados, analizaremos los objetivos, concepción y modelos implementados, estableciendo las relaciones entre ambos universos y las problemáticas implícitas, con el objetivo de identificar el arquetipo docente que efectivamente se va construyendo a

(*) Profesora de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

partir de la esta política educativa.

Para analizar un proyecto de capacitación, resulta indispensable diferenciar política de capacitación¹ de prácticas de capacitación. Si bien la primera define y orienta a las segundas y contempla los procedimientos y medios para que ellas tengan lugar, las prácticas, al igual que toda realización social, están constituídas por subjetividades y por acciones asumidas por los sujetos que las llevan adelante.

Las competencias profesionales

Las políticas de capacitación o perfeccionamiento docente se estructuran en función de una concepción de *perfeccionamiento* que parte de la determinación de las competencias docentes necesarias para la aplicación de los cambios educativos. Definir cuáles son las competencias que se valoran resulta indispensable para conocer los objetivos de una política de perfeccionamiento y para evitar el riesgo de una diversidad de interpretaciones, de aplicaciones y, por lo tanto, de resultados, que dificultarían la evaluación pues no se sabe los objetivos que deben cumplirse.

Las competencias profesionales involucran dos cuestiones fundamentales en estrecha relación: la calidad de la enseñanza y la profesionalización docente, ambos objetivos jerarquizados en la actual política educativa.

La calidad de la educación requiere de una definición histórica ya que, como concepto cultural, depende de las coordenadas socio-políticas de una sociedad en un espacio y tiempo determinado. Además es un concepto polisémico ya que expresa concepciones diferentes relacionadas con los valores, criterios o patrones culturales que conviven sincrónicamente. Por lo tanto, definir la calidad de la enseñanza, en un sistema democrático, requiere de un debate con amplia participación para procurar un consenso que le dé legitimación. Esto depende, no sólo de la comunidad educativa sino de la sociedad en su conjunto. De otro modo se corre el peligro de que se imponga una versión eficientista y economicista de la calidad de la educación fundamentada en los valores de una minoría.

¿Cuál es el concepto de calidad que se desprende de los documentos oficiales?

¹ Por política de capacitación o perfeccionamientos docente entendemos -siguiendo a Vera Godoy- un conjunto articulado de discursos públicos, sancionados por el Estado, destinado a regir los programas, metodologías y técnicas de capacitación de los sujetos que se desempeñan como docentes en el sistema escolar

"La propuesta de transformación productiva con equidad demanda de la educación un nuevo objetivo estratégico, el de la competitividad. Se trata de contribuir desde la educación a las exigencias del desarrollo contemporáneo de la producción, sin que ello signifique reducir la esfera formativa a lo puramente instrumental..."²

Hay un discurso manifiesto que define la calidad de la educación con criterios de eficacia y eficiencia respecto de un modelo económico y no en función de las necesidades sociales de los sujetos de la educación. Subyace a esto una polémica entre quienes perciben la educación como motor y guía del desarrollo económico y quienes sostienen que ella debe ser tributaria de ese desarrollo. *"Si las políticas culturales quedan a cargo del mercado capitalista, los procesos de hibridación entre viejas tradiciones, experiencias cotidianas, nuevos saberes cada vez más complejos y productos audiovisuales, tendrán en el mercado su verdadero ministerio de planificación."*³

La profesionalización docente

El concepto de profesionalización de la actividad docente involucra dos aspectos distintos: la profesionalización basada en el desarrollo de las aptitudes necesarias para el desempeño de la actividad docente y el mejoramiento de las condiciones de trabajo. Para analizar ambas cuestiones resulta importante, en primer lugar, diferenciar una actividad colectiva de una profesión. M. Fernández Pérez⁴ distingue los siguientes rasgos propios de una profesión:

-*Un saber específico no trivial*, de cierta complejidad y dificultad de dominio, que distingue/separa a los miembros de una profesión de quienes no la ejercen o no pueden/deben ejercerla, precisamente porque les falta el saber específico o citado;

-*Un progreso continuo de carácter técnico*, de diverso ritmo, según la diversidad de las profesiones, al filo de los continuos cambios en las necesidades y posibilidades de servicio para el conjunto de la sociedad;

-*Una fundamentación crítico-científica* en la que se apoya y encuentra justificación

2 Marco General de Política Educativa. Ministerio de Cultura y Educación (julio 1993: 8).

3 Sarlo, B. (1994: 130).

4 Miguel Fernández Pérez: La profesionalización del docente (s/f: 2).

y posibilidad del progresivo cambio técnico profesional referido en el párrafo precedente;

-*La autopercepción del profesional*, identificándose con nitidez y cierto grado de satisfacción, como tal profesional, en nuestro caso, de la enseñanza;

-*Cierto nivel de institucionalización* por lo que se refiere a la ordenación normada del ejercicio de la actividad en cuestión;

-*Reconocimiento social* del servicio que los profesionales de que se trate prestan a los ciudadanos, pudiendo dar lugar este reconocimiento a niveles prácticamente ilimitados de mayor o menor prestigio, en relación con otras profesiones definidas socialmente como tales.

La profesionalización del trabajo docente, definida en estos términos, debe ser tenida en cuenta en el momento de definir los objetivos de la formación y la capacitación permanente aunque no se puede establecer una relación directa entre la calidad de la enseñanza y la calidad de la formación de los docentes. Sin negar la existencia de esta relación, se debe tener en cuenta, además, aspectos culturales, institucionales, organizativos, laborales, curriculares, educativos, etc, que no dependen de las competencias adquiridas. El análisis de dichos aspectos nos plantea las siguientes consideraciones:

- Los modelos metodológicos muy institucionalizados y esclerosados vinculados con una cultura escolar homogeneizadora, chocan con las necesidades educativas de los alumnos cada vez más diversificadas en una sociedad que sufre profundos cambios.

- Los docentes deben enfrentarse a una creciente diversidad de situaciones y de alumnos en instituciones uniformizantes y con una formación que no les ha permitido construir las herramientas para dar respuestas a esas situaciones.

- La profesionalización del docente requiere de un modelo flexible de capacitación para adaptarse a condiciones diversas y atender intereses sociales bastante diversificados.

- Por otra parte, la progresiva complejidad del mundo actual requiere de la escuela, y por lo tanto de los educadores, aprendizajes mucho más amplios, de tipo social, moral, técnico, etc, que los estrictamente intelectuales.

Estas consideraciones tienen profundas implicancias a la hora de definir funciones y competencias de los docentes. Un proyecto educativo democrático que tenga como objetivo mejorar la calidad de la enseñanza, requiere de un docente con capacidad para tomar decisiones en cada situación particular a partir de una formación que dé autonomía en la capacidad de juicio y decisión; de un docente con una formación intelectual que le permita dominar las áreas de conocimientos más complejas y su didáctica específica, pero teniendo

do en cuenta que estos saberes caducan cada vez más rápidamente y, finalmente, de un docente que prepare a los alumnos para la vida real teniendo en cuenta las necesidades del desarrollo personal e intereses individuales y sociales.

Sin embargo, estas demandas de un profesional cada vez “más completo” contrastan con las condiciones y los medios de trabajo existentes -el bajo estatus económico, social, intelectual, etc.-, que en definitiva, desjerarquizan el rol docente en nuestra sociedad.

Por otro lado, las demandas de reconversión profesional, bajo la presión de diversificar sus habilidades, pueden esconder una descualificación si se hace a costa de su tiempo laboralmente no-regulado.

Profesionalización y capacitación: condiciones de su realización

El discurso técnico-pedagógico suele “diseñar” un modelo profesional ideal, alejado de las condiciones reales de trabajo. La jerarquización de la labor docente es un enunciado permanente en los documentos oficiales, sin embargo, este aspecto de la profesionalización no se corresponde con un tratamiento laboral adecuado y coherente. Una reforma que se centre en el cambio de las técnicas pedagógicas y en el currículum, con la intención de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sin cambiar las condiciones profesionales de los docentes -las de su formación, de entrada a la profesión y del ejercicio profesional, entre otras cosas-, resulta ser una declaración de buenas intenciones.

Analizando las condiciones en las cuales se realiza la capacitación docente, podemos observar lo siguiente:

1. Respecto de la formación permanente, la Ley Federal de Educación establece que uno de los derechos de los trabajadores de la educación es “Percibir una remuneración justa por sus tareas y capacitación” y reafirma que “la capacitación, actualización y nueva formación” es un deber y también un derecho (Art. 46 y 47). Sin embargo, la capacitación, imprescindible para mejorar la calidad de la enseñanza, tal como está planteada en la mayoría de las jurisdicciones del país, exige que los docentes, tanto capacitadores como capacitandos, realicen esta actividad fuera de su horario laboral remunerado: *“No estará permitida la superposición de horas de los cursos, con otras actividades de los mismos profes-*

res.”⁵ Exigencias cada vez mayores con condiciones de trabajo más desfavorables, suelen favorecer un sentimiento creciente de insatisfacción profesional.

Esto se suma a una tradición, que tiene su origen en el pensamiento socrático-cristiano⁶, que percibe el trabajo docente como un “apostolado” y, por lo tanto, concibe como normal que el profesor derive tareas de carácter institucional (preparación de material, corrección de pruebas de evaluación, etc.) “para casa” como parte de su dedicación a un espacio-tiempo de carácter privado. “La buena enseñanza queda así sometida a un imperativo moral extralaboral”⁷. Es la herencia de una situación histórica de falta de reconocimiento laboral y profesional.

Por otra parte, la invasión y el control del tiempo privado es una nueva forma de control. En síntesis, se exigen actitudes profesionales con condiciones laborales cada vez más desprofesionalizadas.

2. Una transformación educativa en un proceso democrático se debe sustentar en condiciones justas y equitativas -como así lo declaran las resoluciones ministeriales-; en función de este principio se ha establecido la gratuidad de los cursos de capacitación. Si bien todos los docentes pueden tener acceso a los cursos, las condiciones para la apropiación de los saberes que ellos proponen, no resultan ser igualitarias. Las prácticas de la capacitación, tal como están planteadas, pueden profundizar los desequilibrios sociales. Exigen de los docentes un tiempo extra-laboral, no remunerado, con las consecuencias descritas anteriormente. Además, un docente que cuenta con una mejor situación socio-económica y laboral está en mejores condiciones de elegir y aprovechar las ofertas de capacitación y esto plantearía una desigual intervención en la transformación del proceso educativo.

3. La política de capacitación descentralizada que se ha implementado, si bien es positiva en función de la adecuación a las demandas específicas de cada jurisdicción, puede profundizar las diferencias regionales en la medida que las prácticas de capacitación, por ejemplo, dependen de los recursos humanos locales. La Resolución N° 111, en el artículo 6°, establece que la convocatoria deberá ser pública “y con alcance nacional a través de la red informática interconectada de la Red Federal de Formación Docente Continuo y de la RIU.”⁸ Sin

5 Resolución N° 111, Artículo 25. Ministerio de Cultura y Educación, 7 de mayo de 1996.

6 Ver *Lerena, Carlos*: El oficio de maestro.

7 G. *Sacristán* (1992: 121).

embargo, con algunas excepciones, los autores de los proyectos y las instituciones oferentes pertenecen al ámbito local.

¿Cómo se van a respetar los principios de calidad y equidad declarados, si las modalidades instrumentadas en las prácticas de capacitación profundizan los desequilibrios sociales y las diferencias regionales?

La actual política de capacitación parece responder a una racionalidad tecno-burocrática que desconoce el contexto social, político y cultural regional, necesariamente presente en las prácticas sociales sobre las cuales actúa.

4. La función del profesor y el modelo ideal de profesional -como sostiene Grace⁸-, lo determinan las condiciones del papel que la situación de trabajo le impone. Se ha sostenido en reiteradas ocasiones -en documentos oficiales y bibliografía académica- que uno de los objetivos de la capacitación es la formación de una cultura de trabajo grupal que reemplace la tradición del individualismo docente.

*"Promover el trabajo en equipo, la formulación de preguntas, la discusión colectiva, el diálogo, la elaboración de conclusiones abiertas y la construcción de productos consensuados para poner en práctica en su institución."*¹⁰

Sin embargo, la realidad indica que las condiciones institucionales (espacios y tiempos) no colaboran -y en muchos casos impiden- la construcción de un espíritu de equipo. La innovación de la práctica docente se transforma, de hecho, en un problema de conversión personal.

Las condiciones institucionales pueden incidir negativamente en otro sentido. He podido constatar, en mi experiencia como capacitadora, que los docentes que intentan llevar a su escuela contenidos y prácticas innovadoras, se enfrentan con la crítica de sus pares y la indiferencia de las autoridades. En la mayoría de estos casos, los docentes optan por volver a los enfoques anteriores, con lo cual el tiempo y el esfuerzo invertido en las tareas de perfeccionamiento resultan ineficaces.

8 Resolución N° 111, Artículo 6°. Ministerio de Cultura y Educación, 7 de mayo de 1996. Ver además, Documento Resolución N° 32/93, punto V, 1

9 G. Sacristán (1992: 117).

10 Resolución N° 193. Ministerio de Cultura y Educación, 19 de junio de 1996, folio 6. Ver también, Documento Resolución N° 32/93, punto V, 1

La capacitación como proceso permanente

La formación docente, como una obra siempre en marcha, es un constructo entendido como un proceso permanente de construcción y deconstrucción de la práctica docente (formación permanente). Esta concepción está presente en el discurso oficial:

“La capacitación es un proceso que requiere continuidad y seguimiento.

Se necesita atender a la continuidad y seguimiento para evitar concebir a la capacitación como un hecho puntual, como un fin en sí mismo.”¹¹ Sin embargo, en 1996, se estableció como requisitos necesario para el desempeño de los docentes en el nuevo sistema educativo, la realización de cursos de capacitación, en su mayoría con una duración de 30 -luego se le sumaron 10 hs de poscurso-, en diferentes áreas. Por ejemplo, un docente para desempeñarse en el Segundo Ciclo de la E.G.B. (circuitos B) debía cumplimentar 120, 180 ó 240 hs de capacitación (la normativa fue variando) distribuidas en las siguientes áreas: Organización y Gestión Educativa, Sujeto del Aprendizaje, Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Tecnología.

El plan de capacitación, así organizado, se convierte en una carrera de obstáculos que se opone a una formación concebida como un proceso. Pensar que un docente esté “capacitado” por ejemplo, en Ciencias Sociales por haber aprobado un curso de 40 hs, es negar el aspecto procesual de la formación permanente y desconocer la complejidad de la tarea de capacitación y de los saberes demandados en una labor de enseñanza. *“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 un diálogo entre distintos actores sociales e intenta establecer lazos más o menos transformadores en esos vínculos.”¹²*

Condiciones políticas para la formulación de políticas de capacitación

La capacitación significa estrategias de largo alcance y de acción continuada pero previamente la divulgación, discusión y consenso de los objetivos que dan sentido a las ac-

11 Idem, folio 3.

12 Lombardi, G. (1993: 54).

ciones concretas. A través de diversas entrevistas con los docentes que asisten a los cursos de capacitación de la Red Federal y -lo que es más grave-, con los autores de los proyectos de capacitación, se pudo verificar que éstos desconocen los objetivos específicos de la capacitación. Los docentes se sienten compelidos a participar de este proceso por el temor a la pérdida de los puestos de trabajo y no por una decisión que sienten como propia.

A esto hay que sumarle la representación tradicional que los docentes tienen sobre la capacitación, lo que se ha dado en llamar "cultura del cursillo". El perfeccionamiento se ha integrado a una sociedad de consumo, en la que el certificado cobra un valor monetario de cambio para el logro de determinados productos (promoción, concursos, etc.) y, sobre todo en este momento, ciertas garantías de estabilidad laboral.

Tratándose de una política de capacitación para docentes en actividad en el marco de una reforma educativa centrada en la modificación de contenidos y formas de enseñanza, el desconocimiento y/o la falta de consenso de los objetivos perseguidos por la capacitación, suelen ocasionar interferencias a la hora de producir innovaciones en la enseñanza. Por lo tanto es indispensable abrir un debate, casi inexistente en el momento en el cual se definió la política de capacitación, y que hoy cobra especial valor a la luz de las experiencias realizadas y de los cuestionamientos formulados. El Estado, a través de los organismos educativos, debe crear condiciones para la democratización del proceso de reformulación de la política de capacitación de manera tal que pueda ser discutida por todos aquellos involucrados en ella.

El rol docente en la capacitación

Un aspecto relevante que permite analizar una política de capacitación, es el referido al rol asignado a los docentes en un proyecto educativo. De acuerdo a cuál sea éste, las políticas de perfeccionamiento se orientarán al logro de determinadas competencias específicas de ese rol. Luego, es importante establecer si existe efectivamente una coherencia entre el rol explicitado en la política educativa, la política de capacitación docente y las prácticas de la capacitación.

Tomando la clasificación de Vera Godoy, podemos distinguir tres niveles de desempeño que definen el rol docente: **los niveles de mera operación, los niveles técnicos y los niveles profesionales**. A partir de la identificación de cada uno de estos roles, po-

dremos analizar cuál es el que legitima y promueve esta política de capacitación.

Los **niveles de mera operación** son aquellos en los cuales, a los sujetos sólo les corresponde aplicar decisiones y formas de operación definidas por los niveles profesionales y técnicos. El docente se limita a aplicar métodos y técnicas para transmitir determinados contenidos. En este esquema, el perfeccionamiento consiste en dar a conocer a los docentes los contenidos de los planes y programas, diseñados por las instancias de conducción, y proporcionarles un entrenamiento para que puedan implementarlos lo más fielmente posible y de manera homogénea.

Los **niveles técnicos** son aquellos en los cuales los sujetos se subordinan a decisiones tomadas en niveles profesionales y disponen de márgenes de diagnóstico y de decisión menores. Son llamados a recrear los métodos y técnicas para la transmisión de contenidos y el logro de objetivos educacionales previamente determinados, adaptándolos a las circunstancias y características de los alumnos. En este caso, la eficacia, y por lo tanto el objetivo de la capacitación, esta destinada a prepararlos para la utilización flexible de criterios metodológicos y técnicos.

Los **niveles profesionales** son aquellos donde los sujetos diagnostican y adoptan cauces de acción con gran autonomía haciéndose personal y colectivamente responsables por las decisiones que ellos mismo toman. Se intenta que el profesor acreciente significativamente su autonomía, de manera que pueda comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje y esté en condiciones de reformularlos de manera conciente y responsable sobre la base de su idoneidad. Un rol así definido requiere una capacitación permanente de formación teórico-práctica que le permita, desde una dimensión reflexiva sobre su propia práctica, diagnosticar los problemas de aprendizaje de los alumnos, determinar contenidos, métodos y técnicas y percibir sus propias necesidades de capacitación.

A partir de esta clasificación, el perfeccionamiento puede entenderse, de acuerdo a los roles asignados a los docentes, como adquisición de destrezas para la transmisión, como adquisición de criterios y destrezas para aplicar flexiblemente métodos y técnicas, o como actividad destinada a la formación de competencias que le permitan una mayor comprensión de los fenómenos educativos y de generación de alternativas diversificadas para el logro de objetivos múltiples y variados.

El discurso oficial define claramente el rol asignado a los docentes en el actual pro-

ceso educativo. Bajo el título "Profesionalización de docentes y directivos", el Ministerio de Cultura y Educación explica:

*"La transformación del rol asignado a los docentes, de uno que difunde oralmente información a uno de carácter profesional, implica introducir una fuente indudable de dinamismo para la transformación. El rol profesional se caracteriza por la capacidad de atender los problemas de aprendizaje específicos de cada alumno, y por la responsabilidad por los resultados".*¹³

Este discurso, construido sobre la ruptura entre un estado de cosas tradicional y anticuado y un intento de transformación, es decir, entre un antes y un después, plantea un cambio en el rol asignado a los docentes. El nuevo rol estaría caracterizado por un nivel de desempeño profesional, por lo tanto, la capacitación estaría orientada a formar competencias que le permitan al docente, una mayor autonomía en su tarea como enseñante.¹⁴

Sin embargo, en otra sección del mismo documento, refiriéndose a los objetivos de la capacitación en servicio, alude a un rol docente muy distinto al anterior:

*"Es imprescindible preparar a los docentes para que sean capaces de desarrollar los núcleos conceptuales [acordados en el C.F.C.E.] que se decida incluir en 1994 y que no han formado parte de los planes de los profesorados hasta la actualidad."*¹⁵

El objetivo de la política de capacitación consistiría en el conocimiento, por parte de los docentes, de los nuevos contenidos determinados por organismos profesionales y técnicos, para que los apliquen lo más fielmente posible. En este caso estaríamos frente a

13 Marco General de Acciones para la Transformación Educativa. Ministerio de Cultura y Educación, julio 1993, p. 6.

14 El Documento Resolución N° 32/93 (A 3), citando la Recomendación 17/92, es muy claro al respecto: *"El rol docente comprende el diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste permanente de acciones adecuadas para el desarrollo integral de la persona, a través de la promoción del aprendizaje y la construcción de saberes, habilidades y actitudes de los educandos. Este rol requiere de profesionales que, con una adecuada formación científica y humanística, asuman una actitud de compromiso social e institucional para ser capaces de elaborar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar dentro de ciertos márgenes que no son absolutos y ante situaciones específicas, únicas e irrepetibles."*

15 Idem: 7.

un nivel de desempeño de mera operación.

¿Qué rol docente definen las prácticas de capacitación?. Si tenemos en cuenta: -que los proyectos de capacitación aprobados por las jurisdicciones y financiados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación están centrados en la actualización de contenidos disciplinares y didácticos. Así lo establecen las distintas convocatorias provinciales, -que para la elaboración de los proyectos de capacitación, los niveles técnicos y profesionales han seleccionado contenidos priorizados (por muy válidos que estos fueran), -que para que capacitadores y capacitandos construyan un marco teórico y metodológico disciplinar y didáctico, indispensables para el desempeño de un rol docente profesional, resulta indispensable un perfeccionamiento a más largo plazo -entre otros aspectos-, -y, en estrecha relación con lo anterior, que las condiciones en las cuales se realizan los cursos de capacitación, tanto en lo que se refiere al contexto socio-educativo como a las normativas establecidas -ya analizadas en este trabajo- interfieren e, incluso impiden el perfeccionamiento docente.

Las prácticas de capacitación tenderían a formar un docente con un nivel de desempeño de mera operatoria. El objetivo perseguido es entrenar al docente en temas y prácticas para que puedan aplicarlas lo más fielmente posible en el aula.

Modelos de perfeccionamiento o lógicas de capacitación

A partir del análisis de experiencias anteriores se han identificado diferentes modelos o lógicas de capacitación. Se trata de modelos teóricos, por lo tanto ninguna práctica responde exactamente a uno de ellos, sin embargo esta clasificación resulta de suma utilidad para definir los objetivos y el funcionamiento de una modalidad de capacitación. Además no constituyen alternativas excluyentes, atienden a distintas situaciones y necesidades de perfeccionamiento.

Modelo transmisivo: Consiste en actividades basadas en la transmisión de información en cursos temáticos de comunicación vertical. El objetivo es proporcionar al docente en servicio, una formación teórica para que luego la aplique en la práctica profesional. Las ventajas que tiene este tipo de capacitación están dadas por la facilidad de su organización y porque permiten cubrir un abanico amplio de contenidos y llegar a un número considerable de asistentes. Sin embargo deja de lado la experiencia del profesor favoreciendo el abismo entre la teoría y la práctica.

Modelo de solución de problemas de la práctica: Consiste en actividades destinadas a identificar los problemas de la práctica, sobre el supuesto que el método o técnica, hasta entonces utilizado, resulta ineficaz. El objetivo es proporcionar al docente una o varias soluciones estandarizadas para que por sí mismo elija una de ellas en los momentos de enfrentarse a los problemas previstos. Este tipo de capacitación suele traducirse rápidamente al aula, sin embargo, no se verificarían cambios profundos y de largo alcance en los modelos de enseñanza.

Modelo implicativo: Este modelo propone al docente la reflexión sobre su práctica, el reconocimiento de problemas, la implementación de innovaciones adquiridas (conceptuales y metodológicas; disciplinares y pedagógicas) y la evaluación de resultados (investigación en la acción). Se trata de una lógica de capacitación centrada en la producción de conocimientos y en la generación de alternativas de acción. Por lo tanto requiere de fases no presenciales, de actuación en el aula. Este tipo de capacitación privilegia la calidad, exige diseños de mayor duración y necesariamente cubre un número menor de docentes.

Modelo autónomo o semi autónomo¹⁶: Este modelo está centrado en la autoformación, sea por iniciativa individual o bien recogiendo la iniciativa de los organismos oficiales. La característica de este modelo es la realización del perfeccionamiento desde una dinámica no dirigida por elementos externos, si bien pueden existir momentos de asesoramiento y/o apoyo, en los que pueden reproducirse algunos de los modelos anteriores. La ventaja de este modelo reside en la construcción de una comunicación horizontal y en la fuerte referencia de la experiencia personal. El rol del Estado, en este caso, es favorecer las condiciones para su realización, por ejemplo a través de ayudas económicas, e impulsar aquellos proyectos necesarios para el desarrollo de su política educativa.

Teniendo en cuenta los modelos descriptos, intentaremos identificar el que define la política de capacitación y los establecidos en las prácticas. Definiendo los "Ejes principales de la capacitación", la Resolución N° 193 establece:

"La modalidad de la capacitación es una decisión importante para el logro de la articulación entre la teoría y la práctica, entre el obrar y el conocer. La capacitación deberá

¹⁶ Dentro de este modelo se podría incluir el autoperfeccionamiento personal. El Estado podría contribuir, en este caso, con ayudas económicas (licencias con goce de haberes, becas, etc) para la asistencia de actividades de formación o cursos de perfeccionamiento.

estar basada en la reflexión de la práctica para la generación de un modelo de obrar diferente. Asimismo, los dispositivos de capacitación diseñados tienen que dar lugar -durante el transcurso de la misma- al desarrollo y puesta en práctica en las escuelas de las competencias requeridas a los docentes capacitandos.”¹⁷

En los “Dispositivos técnico-pedagógicos” del mismo documento, los Criterios 1 y 3 reafirman esta concepción. La lógica de capacitación contenida en este discurso nos permite identificarla con el modelo implicativo. Sin embargo, los dispositivos de capacitación implementados no acuerdan con este modelo. La normativa, en la mayoría de las jurisdicciones educativas, exige un curso de capacitación presencial, no se contemplan instancias no presenciales para el diseño, implementación y evaluación de las nuevas estrategias didácticas elaboradas a partir de los conocimientos adquiridos. Si bien se establecen diez horas de postcurso, no se crean las condiciones necesarias para su efectiva implementación y posterior evaluación, por lo tanto resultan ser una mera formalidad. Se verifica una presión por resultados cuantitativos, traducida en un exitismo manifestado en las declaraciones oficiales a través de los medios de comunicación, en detrimento de los resultados cualitativos. El control de la calidad de las acciones de capacitación, función insoslayable del Estado, es deficiente y, en muchos casos, inexistente planteándose serias dudas sobre la calidad de los contenidos y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de capacitación. Finalmente, la duración de los cursos (30 hs.), como se mencionó anteriormente, resulta ser incompatible con un modelo de perfeccionamiento implicativo.

Los proyectos de capacitación aprobados e implementados parecerían estar más próximos a los modelos transmisivo y de solución de problemas de la práctica, aunque no se tienen suficientes datos para corroborar esta hipótesis debido a la falta de una evaluación seria y sistemática.

La capacitación en Ciencias Sociales

Como se menciona al comienzo de este trabajo, las prácticas de capacitación involucran en forma directa a las acciones asumidas por los actores que las realizan. Los sujetos de la capacitación -técnicos jurisdiccionales y nacionales, capacitadores y capacitandos- son los encargados de traducir a la práctica la política aprobada por el C.F.C.E., pero no se tra-

¹⁷ Resolución N° 193. Ministerio de Cultura y Educación, 19 de junio de 1996, folio 3.

ta de un acto mecánico. En el diseño y puesta en marcha de la capacitación intervienen subjetividades que deben ser tenidas en cuenta a la hora de elaborar y evaluar las estrategias de capacitación. Dentro de este conjunto de sujetos se analizarán, en particular, a los autores de los proyectos de capacitación por el papel fundamental que ellos juegan en el diseño de esta política de capacitación. Dentro de este universo, el análisis se centrará en los autores de los proyectos presentados en el área de Ciencias Sociales en los años 1995 y 1996 en distintas jurisdicciones del país. Casi la totalidad del material analizado corresponde al circuito A, B1 y B2 (Nivel Inicial, Primer y Segundo Ciclo de la E.G.B. respectivamente) por ser los preponderantes en el período analizado en este trabajo.

La mayoría de los **autores de los proyectos**, realizaron sus estudios de grado en Institutos de Formación docente no universitarios. Esto responde, por un lado, a una relación cuantitativa entre egresados de profesorado no universitarios y los de las Universidades; pero por otro, a la presencia poco significativa de las Universidades en el proceso de capacitación debido a razones de tipo político, ideológico, rivalidades sectoriales, etc. que no nos proponemos analizar en este trabajo. Por las mismas razones, casi la totalidad desarrolla su actividad docente en la institución de la cual egresó o en otras correspondientes al mismo subsistema educativo. Del análisis de su curriculum vitae, se pudo observar que en muchos casos han participado de cursos, congresos u otros eventos generales, pero casi siempre de carácter local abordando en su mayoría temáticas provinciales y/o regionales. Son muy pocos los que tuvieron contacto con las discusiones, aportes, etc. del ámbito nacional y, mucho menos, internacional.

Análizando los proyectos de capacitación se pudieron detectar las siguientes dificultades (los aspectos analizados corresponden a los ítems requeridos en las convocatorias públicas):

-Las **temáticas** que abordaban los proyectos de capacitación estaban centradas, en forma mayoritaria, en problemáticas locales y en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el ciclo correspondiente. En el primer caso, las problemáticas locales, no estuvieron planteadas como experiencias históricas de las diferentes regiones integradas a procesos de transformación en el ámbito nacional y mundial sino como procesos autónomos. En el segundo, la enseñanza de las Ciencias Sociales fue abordada a partir de una didáctica general o desde los conceptos básicos de las disciplinas que integran el área (tiempo histórico, espacio social, multicausalidad, etc) pero presentados sin vinculación con procesos sociales particulares, lo que llevaría a una propuesta de enseñanza transmisiva y a un aprendizaje memorístico de

esas nociones básicas.

-La **fundamentación** del proyecto resultaba ser inespecífica, un enunciado general de objetivos educativos -muchas veces transcripciones de documentos oficiales-, con poca relación con la temática específica seleccionada en el proyecto. La ausencia de una fundamentación desde la significación social, pedagógica y disciplinar de la temática abordada refleja una falta de comprensión de los objetivos y principios que rigen la capacitación y una debilidad de los saberes que impiden justificar la relevancia de los proyectos presentados.

-Se registraron grandes dificultades en la elaboración de los **marcos teóricos** del proyecto, tanto el referido a la concepción pedagógica como a la disciplinar. En muchos, el marco teórico estaba ausente o formulado confusamente. En otros constituía una enunciación general de una concepción renovada de la Historia y/o de la Geografía y/o de la didáctica específica que resultaba ser, en muchos casos, meramente declarativa -o contradictoria si se tenía en cuenta el proyecto en su conjunto-, desvinculada de los objetivos y de los contenidos seleccionados. Consideramos que las concepciones teóricas, en lo pedagógico sustentan los modelos didácticos y las propuestas de enseñanza que devienen de ellos; en lo disciplinar, la concepción epistemológica orienta científicamente el tratamiento de la problemática seleccionada. En definitiva, estas concepciones teóricas direccionan la correcta formulación de los objetivos, permiten una selección y organización pedagógica y científicamente adecuada de los contenidos y garantiza una coherencia entre los distintos items del proyecto. La ausencia o confusión en la elaboración del marco teórico traduce un debilidad en la formación disciplinar y de la didáctica específica..

-En relación a los **objetivos** de aprendizaje se verificaron dificultades para definirlos y plantearlos correctamente. Los objetivos formulados no se adecuaban a los tiempos de la capacitación; se confundían los objetivos generales con los específicos y viceversa; no guardaban relación con los contenidos propuestos y, en algunos casos, solían plantearse en función del capacitador y no como logros de los capacitandos. En los casos en que los objetivos estaban planteados en función de la adquisición de destrezas cognitivas (reflexionar sobre su práctica docente, analizar procesos históricos, establecer relaciones entre distintas causas, etc), ésto eran formulados con un nivel de generalidad excesivo, desvinculados de proceso sociales específicos, y, por lo tanto, resultaban poco útiles para guiar la práctica pedagógica de la capacitación y la selección de los contenidos. La adquisición de destrezas intelectuales no puede disociarse de la adquisición de contenidos propios del área.

-Las **unidades temáticas** planteadas en el programa analítico, no guardaban una coherencia interna, aparecían desvinculadas, con contenidos que por su extensión y complejidad, podrían conformar, cada una de ellas, cursos de capacitación autónomos.

No se verificaron criterios de selección y organización de los contenidos que las integraran. Esto se encuentra directamente relacionado con la ausencia de un eje temático o problemático que permita elaborar criterios para seleccionar y organizar los contenidos significativos de acuerdo a una concepción historiográfica y a un criterio pedagógico con el cual se identifique el capacitador. Para organizar los contenidos, el primer paso es definir y jerarquizar los núcleos conceptuales que desempeñarán el papel de organizadores centrales en la estructura de un curso y de las relaciones de distinto tipo que mantiene entre sí (sistema jerárquico y relacional). Es decir seleccionar los que poseen mayor valor formativo de acuerdo a los objetivos planteados. Una vez definidos y jerarquizados estos elementos, se establece una secuencia desde una lógica disciplinar y didáctica. Esto significa diferenciar entre la estructura interna de la disciplina científica, tal como es concebida por los especialistas de la misma, y la estructura que debe dársele a dicho conocimiento para enseñarlo. Los contenidos deben ser organizados y ordenados para establecer secuencias que posibiliten su aprendizaje. La representación organizada de este contenido en la memoria de los individuos particulares, la estructura psicológica del conocimiento y en especial los principios que rigen su organización constituyen -siguiendo a Ausubel- el referente ideal para establecer secuencias óptimas de aprendizaje. Esto permitirá orientar la formulación de las actividades de enseñanza.

-Los **contenidos procedimentales** enumerados eran inespecíficos, sin una clara vinculación con los contenidos conceptuales ni con las actividades propuestas. *"Los contenidos de la capacitación docente deberían privilegiar la descripción, análisis e interpretación de realidades sociales, políticas, económicas y culturales específicas a partir del manejo de información empírica y del empleo de categorías conceptuales que son, a la vez, contenidos de la capacitación."*¹⁸

-Las **propuestas de actividades**, casi siempre estaban poco desagregadas. En las que brindaban suficientes elementos para su evaluación, se verificó una falta de discriminación entre los conocimientos científicos, los saberes escolares y la vida cotidiana y mucho menos

18 Contenidos de la Formación Docente. Documento oficial.

una vinculación entre los mismos. Los recursos seleccionados y las consignas elaboradas no guardaban relación con los objetivos ni con los contenidos formulados y, además, era difícil encontrar una lógica a la secuencia de actividades presentada. En especial, las actividades en los proyectos para el primer ciclo de la E.G.B., resultan ser inadecuadas para los destinatarios, estaban planteados en función de los alumnos y no de los docentes.

-Fueron muy pocos los proyectos que incluían la confrontación de textos correspondientes a diferentes concepciones epistemológicas en función de trabajar la **multiperspectividad** en las Ciencias Sociales. En los pocos proyectos que tomaban este aspecto, las orientaciones formuladas en los CBC referidas al trabajo con distintas interpretaciones del pasado, era traducida por los capacitadores, como la inclusión de alguna actividad que dé cuenta de distintas versiones sobre un mismo hecho histórico. Sin embargo no se tuvo en cuenta que, además de informar sobre las distintas versiones del pasado, se debían incluir contenidos que permitieran la comprensión de distintos marcos interpretativos, es decir, una educación histórica indispensable para la revisión crítica, racional y abierta tanto de los hechos como de los supuestos interpretativos contenidos en esas versiones del pasado.

-No se formulaban **criterios para la evaluación y los instrumentos** previstos, especialmente en la evaluación final, aparecían insuficientemente definidos y con escasa relación con los objetivos.

A partir de las dificultades analizadas en los proyectos, se ha podido detectar una debilidad en los saberes relativos a la estructura conceptual y metodológica y de la didáctica de las disciplinas que integran el área, una dificultad para integrar aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales que posibilite la formulación de propuestas de enseñanza y la ausencia de una actitud reflexiva e investigativa sobre la práctica docente, sumado a una falta de experiencia en tareas de capacitación.

Los capacitadores no han recibido una formación y especialización adecuada para llevar adelante estas acciones de capacitación, a pesar lo establecido en el discurso oficial.¹⁹ Por lo tanto, si el logro de los objetivos de la política de perfeccionamiento de los docen-

¹⁹ El Documento Resolución N° 32/93 (A3), establece: *"Privilegiar la formulación de formadores como base del proceso de transformación y eje de la reconversión docente, partiendo de los niveles de conducción institucional. Para ello las jurisdicciones preverán mecanismos institucionales que garanticen la excelencia académica de estas acciones y su adecuación a las características y necesidades del contexto regional y local."*

tes en actividad está centrada en los resultados de estos dispositivos, es posible preveer que los resultados estarán muy lejos de cumplir con las expectativas formuladas. Las pocas acciones -en relación a la cantidad de cursos realizados- de control y evaluación de la calidad (monitoreos), así lo corroboran.

Reformulación de la política y prácticas de capacitación

La política de capacitación docente que se implementó en los años 1995 y 1996, responde a un diseño "clásico", formulación, implementación y evaluación (aunque ésta no estuvo prevista explícitamente en los documentos oficiales). A la luz de la marcha de este proceso y con el objetivo de lograr una mayor eficacia, sería conveniente articular las distintas etapas. Esto implica que, habiendo alcanzado este nivel de implementación, se instrumente una evaluación de los logros obtenidos, investigar las causas que provocan dichos resultados para, finalmente, revisar la formulación primera recogiendo las experiencias a que ella ha dado lugar. Abrir el debate recogiendo las opiniones y experiencias de los sujetos de la capacitación constituye una condición indispensable para la implementación de una reforma educativa que pretende ser democrática. Se deben crear las condiciones para la construcción del consenso. *"Una política pública basada en procesos consensuados, además de ser democrática, permite que ellas posean una mayor eficiencia por contar con la adhesión conciente de quienes serán sus portadores y beneficiarios."*²⁰

La capacitación docente no es un simple agregado de saberes y el deshecho de otros. Requiere de tiempos históricos y de condiciones para su logro. Implica un estilo de pensamiento y una actitud personal. *"Ser profesor es compartir metas educativas, entenderlas como parte inherente o no de un determinado proyecto social, decidir medidas didácticas según la orientación que se estima es coherente con esas metas, tratar a los alumnos de forma adecuada, tener una determinada concepción de lo que es el conocimiento valioso, además de poseer una serie de destrezas profesionales sobre cómo transmitir contenidos, hacer que los alumnos se los apropien, tratar problemas personales del alumno, etc."*²¹ Por eso, los cambios en la enseñanza no se producen por mero voluntarismo de los docentes ni de los equipos técnicos y políticos que impulsan la Reforma.

20 Vera Godoy (1990: 36).

21 G. Sacristán (1993: 96).

Una política educativa que tenga como objetivo garantizar una “educación de mejor calidad para todos”, entendida como un proceso que permite adquirir conocimientos, valores y destrezas para intervenir de manera crítica, responsable, creativa y eficazmente en la realidad social, debe diseñar y ejecutar un proyecto de capacitación que favorezca las estrategias de cambio para el logro de estos fines.

Esta política de perfeccionamiento requiere de prácticas que contemplen los siguientes aspectos:

- Arbitrar los mecanismos necesarios para un debate abierto y democrático que permitan la construcción del consenso.
- Considerar las condiciones realmente existentes en nuestro sistema educativo (recursos humanos y materiales, organización institucional, tradiciones y representaciones, etc).
- Crear las condiciones y un marco de regulaciones jurídicas adecuado. Específicamente respetar los términos planteados en la Ley Federal de Educación.
- Despojarse de enfoques cuantitativos y coyunturalistas en detrimento de la calidad del proyecto
- Incorporar los nuevos aportes teóricos
- Ofrecer las condiciones materiales que garanticen una adecuada implementación de las prácticas de capacitación
- Formar los recursos humanos requeridos para una capacitación de calidad
- Ofertar un sistema diversificado de actividades de perfeccionamiento recogiendo las distintas demandas establecidas.
- Crear las condiciones necesarias para profesionalizar la tarea docente.
- Implementar las estrategias de evaluación y los consecuentes mecanismos correctivos que garanticen que las prácticas sigan la lógica y los objetivos de la política de capacitación.

A partir de los aspectos considerados -más allá de las críticas al proyecto educativo implementado por la Reforma-, podemos establecer que existen profundas brechas entre la política y las prácticas de la capacitación. Los resultados de la evaluación de los proyectos y las observaciones registradas permiten afirmar que el impacto sobre la práctica docente está muy lejos de cumplir con los objetivos formulados en el discurso oficial. Si, como sosteníamos al comienzo, el perfeccionamiento docente cumple un papel fundamental en las estrategias de cambio educativo, quienes son los responsables de la conducción de este proceso deben, como prioridad, establecer las condiciones e instrumentos que garanticen la calidad de la formación de los futuros docentes y capacitadores teniendo en cuenta, en especial, las condiciones de la profesionalización docente. Si bien *“la mejora de las condiciones*

de trabajo no se traduce necesariamente en un desarrollo de la capacidad profesional y, a la inversa, el desarrollo de las capacidades profesionales no implica inevitablemente una mejora de las condiciones de trabajo²², consideramos que ambos aspectos resultan indispensables para el desarrollo de las funciones asignadas a los docentes en el marco de la nueva reforma educativa.

Bibliografía

COLL, C., PALACIOS, J y MARCHESI, A. (compiladores) (1990). **Desarrollo psicológico y educación**. Madrid, Ed. Alianza.

DAVINI, M. Cristina. (1995). **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires, Ed. Paidós.

DEVALLE DE RENDO, A. y VEGA, V. (1995). **La capacitación docente: ¿una práctica sin evaluación?**. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

LOMBARDI, Graciela (1993). "La Capacitación Docente", En: **Devriés, O. y otros. ¿Es posible mejorar la educación?**. Buenos Aires, Troquel, 54.

LÓPEZ RUPEREZ, F. (1994). **La gestión de la calidad en educación**. Madrid, La Muralla.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). "Profesionalización docente y cambio educativo". En: **Alliaud, Andrea y Duschatzky, Laura (comp.). Maestros, Formación y transformación escolar**. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

GIMENO SACRISTÁN, J. / PÉREZ GÓMEZ, Angel Y. (1993). "El profesorado de la Reforma" en **Revista Cuadernos de Pedagogía**, N° 220, Dic., Barcelona, Fontalba.

GILLES FERRY. (1990). **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica**. México, Paidós Educador.

LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN. PACTO FEDERAL. RESOLUCIONES 1993/1996. Consejo Federal de Cultura y Educación.

ROZADA MARTINEZ, José María. (1992). "La enseñanza de las Ciencias Sociales: una cuestión indisciplinada, necesariamente". En **Revista Aula de innovación educativa**, N° 8 nov., Madrid.

SARLO, B.(1994). **Escenas de la vida posmoderna**. Buenos Aires, Ariel,

22 Tedesco, J. C (1997: 167/8).

TEDESCO, Juan Carlos. (1997). **Nuevo Pacto Educativo**. Buenos Aires, Aique.

VERA GODOY, R.(1990). **Políticas de Perfeccionamiento docente. El debate subyacente (mimeo)**. Publicación interna de la Cátedra de Formación y Reciclaje Docente. UBA.

YUS RAMOS, Rafael (1993). "Entre la cantidad y la calidad". En **Revista Cuadernos de Pedagogía**, N° 220, Dic., Barcelona, Fontalba.

ZEICHNER, Kenneth M. (1993). "El maestro como profesional reflexivo". En **Revista Cuadernos de Pedagogía**, N° 220, Dic.. Barcelona, Fontalba.