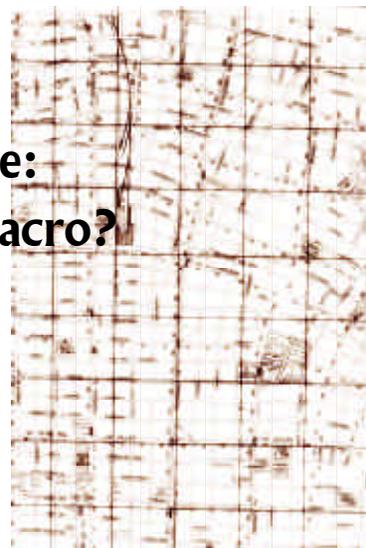


La capacitación docente: ¿motor de cambio o simulacro?



*Victoria Orce, Marina Cortés y Claudia López **

Una mirada retrospectiva

Desde que comenzamos a trabajar en el programa *La UBA y los Profesores Secundarios*, en 1990 y hasta la actualidad, hemos podido distinguir tres etapas fundamentales respecto a la situación de la capacitación docente. Trataremos de caracterizar cada una de ellas en relación a la situación educativa general, a nuestro posicionamiento en tanto programa de capacitación y al perfil de los docentes destinatarios de nuestras actividades.

Etapas previa a la reforma educativa (1990-1993)

El contexto de crisis generalizada de la educación afectaba particularmente al nivel medio de enseñanza, quedándole al docente muy poco margen para participar de acciones de capacitación. La realidad del profesor secundario no era muy diferente de la actual: agobio por la cantidad de horas cátedra que le permitiera redondear un sueldo de supervivencia y circulación cotidiana por diversos establecimientos. Las opciones de capacitación o perfeccionamiento que solían proponérseles, ofrecidos en general por organismos privados, contemplaban muy parcialmente sus necesidades reales. Las propuestas se encuadraban en un sistema de puntajes aunque estos no se presentaban como variables de estabilidad laboral.

Frente a esta perspectiva, el programa intentó abrir un espacio diferente articulado sobre dos ejes: por un lado, actualización disciplinar y, por otro, reflexión sobre las condiciones que hacen posible la circulación de los saberes

y las prácticas. Esta circulación de los saberes tenía un destinatario inmediato (los docentes) y otro mediato (los alumnos), por lo tanto se hacía necesario pensar al mismo tiempo dos didácticas: la didáctica propia de las disciplinas y la didáctica de la capacitación.

A esta etapa corresponden nuestros diagnósticos del estado de la enseñanza en las distintas áreas, la investigación sobre los marcos teóricos con los cuales abordar en cada caso una didáctica específica y la escritura de módulos que funcionarían como soporte material de los cursos.

Los docentes que asistían a los cursos lo hacían motu proprio y tenían en común el interés por el conocimiento y la preocupación que les producía reconocer que las evaluaciones y diagnósticos mostraban que lo que enseñaban no daba el resultado esperado. Estos docentes se acercaban predispuestos a reflexionar sobre su práctica, problematizar el objeto a enseñar y recibir nuevos aportes teóricos que les permitiera elaborar una nueva didáctica de su disciplina.

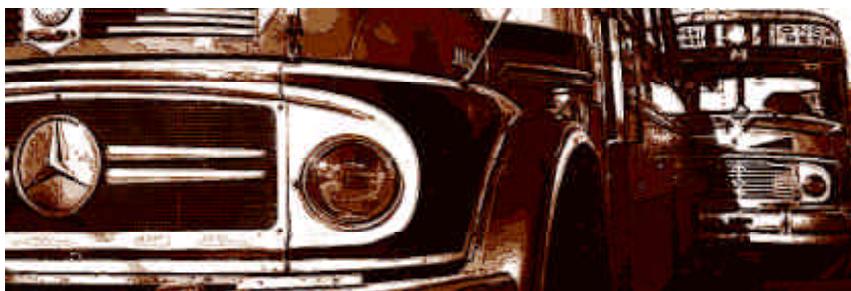
Etapas correspondiente a la sanción de la Ley Federal de Educación y la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua.. (1993- 1996)

La Ley Federal de Educación, con el objetivo de ampliar la obligatoriedad escolar, reformó la estructura del sistema educativo. La creación del tercer ciclo de EGB tuvo efectos particulares en cuanto a las competencias de maestros y profesores en el dictado de las asignaturas, acentuando

Victría Orce es Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Subdirectora del programa *La UBA y los profesores*. Docente en niveles terciarios y universitario.

Marina Cortés es Profesora en Letras (UBA). Docente de las cátedras de Semiología (CBC) y de Taller de Escritura I. Docente del programa *La UBA y los profesores*. Autora de libros de texto y perfeccionamiento docente.

Claudia López es Profesora en Letras (UBA). Coordinadora del programa *La UBA y los profesores*. Docente del Traductorado del Lenguas Vivas. Autora de libros de texto y de literatura infantil.



conflictos profesionales, laborales y económicos entre ambos. A esto se sumaron previsibles problemas de convivencia entre niños y adolescentes.

Junto con la sanción de la ley, el Consejo Federal de Educación estableció los Contenidos Básicos Comunes y abrió desde ellos el camino de la capacitación. La creación de la Red Federal de Formación Docente Continua cambió radicalmente el panorama de la capacitación, convirtiéndola, desde el discurso oficial, en uno de los principales ejes de la reforma. Así como en la etapa anterior decíamos que la oferta de capacitación era escasa y optativa, ahora se amplía considerablemente y se torna obligatoria. Esto dio como resultado una multiplicación exagerada y milagrosa de capacitadores.

La capacitación pasa a ser, entonces, aquel aspecto del sistema donde más claramente se ve que los tiempos de la educación se subordinan a los tiempos políticos: se capacita para la aplicación de la reforma y se obtura la reflexión acerca del lugar del docente limitándolo a un rol de implementación lineal de los postulados de la ley.

El discurso oficial intentó instalar el imaginario de una mejora en el sistema educativo y de la necesidad de prepararse para afrontar los cambios. En tensión con este optimismo comienza a ganar terreno, entre los docentes, la sensación de que la capacitación es fundamentalmente una forma de sostener el puesto de trabajo. Desde esta perspectiva se abre lo que podríamos denominar el mercado de los créditos, con el objetivo de sumar, al año 2000, los 200 créditos supuestamente necesarios para permanecer en los puestos de trabajo.

Fue una época donde la calidad y pertinencia de los cursos que se ofrecían se subordinó a los puntajes y los créditos. Así como los docentes se acercaban a la capacitación obligados por su futura permanencia en el sistema, las instituciones dedicadas a ofrecerla debían acreditar sus acciones en la Red Federal de Formación Docente Continua.

En nuestro caso, entramos en la Red con las mismas propuestas que veníamos desarrollando desde el comienzo. Si bien no hubo modificaciones en cuanto a los contenidos, la metodología y el sentido con que encarábamos nuestro trabajo, la situación generada por la convivencia de maestros con profesores, las

demandas centradas en los CBC y la necesidad compulsiva de acumular créditos, enrarecieron el trabajo y dificultaron el vínculo con los profesores asistentes. En este contexto, la capacitación y la actualización docente, lejos de profundizar líneas de interés teórico novedoso, se transforman en el condicionante para la futura estabilidad laboral. La inquietud y el interés dejaron lugar al descontento, la desconfianza y también la molesta resignación.

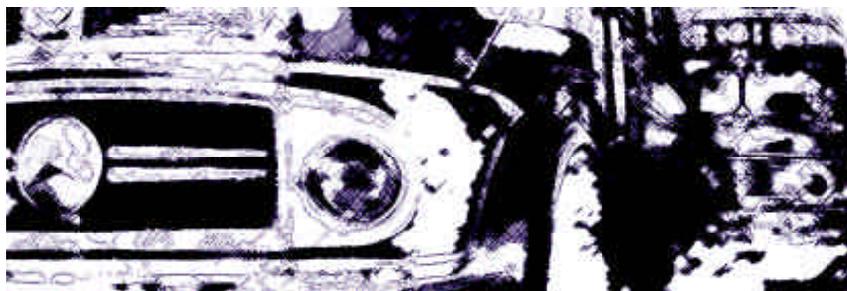
Etapa actual (1997-1998)

El mecanismo de disciplinamiento laboral iniciado en la etapa anterior dio como resultado una disminución en la demanda y oferta de cursos y un considerable desgranamiento en los mismos. El impacto de la Red Federal de Formación Docente Continua, la evaluación de sus resultados y la confirmación de la acreditación prometida no tuvieron una clara difusión, por lo cual comenzó a desdibujarse el peso de esta capacitación como garantía de permanencia en el sistema.

Como caso paradigmático -que refleja la situación de la capacitación en esta etapa-, se puede tomar la Provincia de Buenos Aires. A la autocapacitación articulada en torno a módulos de la etapa anterior, siguió una nueva modalidad a cargo de algunas Universidades Nacionales. La necesidad de una reconversión hizo que rápidamente se armaran numerosos equipos de capacitadores que debían soslayar nada menos que las condiciones reales de su trabajo y el fracaso evidente del anterior emprendimiento. La toma de conciencia por parte de los docentes de esta situación generó fuertes líneas de resistencia y la búsqueda de instancias de capacitación alternativas.

En *La UBA y los Profesores* continuamos trabajando en la misma línea iniciada en las etapas anteriores, profundizando, principalmente, el desarrollo de convenios y acuerdos de intercambio con instituciones y organismos del Gran Buenos Aires y del interior del país.

A modo de síntesis, podemos decir que en las múltiples propuestas -que comenzaran a ofrecerse desde la etapa anterior- se ha considerado, en la mayoría de los casos, al docente como un mero reproductor de saberes y pautas generadas siempre en otro lado. Esto hizo que la instancia de capacitación, en lugar de abrir un espacio para la reflexión y la incorporación crítica de nuevos conocimientos, se limitara sólo a transferir alguna información de manera uniforme y burocratizada.



El debate subyacente

La situación brevemente descrita hasta aquí nos plantea frente a la necesidad de buscar un referente teórico para desenmascarar las falacias que rondan al universo de la capacitación docente desde la implementación de la Ley Federal. Al menos este debiera ser uno de los lugares que la universidad no puede dejar de ocupar: la crítica necesaria.

Desde esta perspectiva, nos interesa reflexionar aquí acerca de lo que Rodrigo Vera¹ denomina el debate subyacente a las políticas de capacitación. Tal debate apunta a develar la funcionalidad de las acciones de capacitación según el momento coyuntural en que son lanzadas y la lógica que propician.

Según el autor, una política de perfeccionamiento se define en función de una estrategia de cambio educacional, en tanto representa una forma de viabilizar el cambio propuesto. De alguna manera, ya sea implícita o explícitamente, una política de perfeccionamiento media entre la política educativa y la práctica docente. Su formulación da origen a un discurso normativo cuyo eje central apunta a incidir en la configuración de dicha práctica. Al discurso propio de la política de perfeccionamiento se lo considera normativo, en tanto que emana del Estado y prescribe formas de acción. En este sentido, *toda política de perfeccionamiento se concreta en actividades -que son concomitantes con el discurso que las origina-, y, a su vez, se espera que repercutan directamente en la práctica educativa cotidiana, a través de la acción de los docentes involucrados en el perfeccionamiento.*²

Tomando específicamente en cuenta la vinculación entre política de perfeccionamiento y el cambio educacional,

podemos ver que existen básicamente tres tipos de estrategias que generan diferentes actividades de perfeccionamiento: una *estrategia clásica*, una *estrategia moderna* y una *estrategia permanente*.

A su vez, las diversas estrategias y actividades de perfeccionamiento promueven un determinado tipo de *rol docente*, entendiendo por este un conjunto de lógicas de legitimación que operan pautando el comportamiento de los docentes.

Así, es posible establecer tres lógicas de funcionamiento diferenciadas según el rol docente que se prioriza, teniendo en cuenta la división técnica del trabajo escolar en niveles profesionales, técnicos y de mera operación.

La *estrategia clásica* apunta básicamente a la implementación de la reforma a través de la acción de los actores. El perfeccionamiento representa entonces una pieza clave: proveer idoneidad a los docentes para que implementen la reforma a través de sus prácticas. Su lógica de funcionamiento es lineal: la formulación de la reforma lleva a su implementación y luego a su evaluación. Esta estrategia supone un rol docente de mera operación, ya que el maestro debe aplicar los postulados de la reforma. El perfeccionamiento apunta a crear las condiciones para que los currícula sean aplicados uniformemente. Tiene como función dar a conocer los planes y programas y entrenar a los docentes para que apliquen lo más fielmente posible los métodos y técnicas para transmitir determinados contenidos.

La *estrategia moderna*, en cambio, apunta a imprimir correcciones a la anterior en función de lograr una mayor eficiencia y dar lugar a la reivindicación de los actores del sistema. La reforma se considera en este caso con carácter abierto y flexible, y el perfeccionamiento se propone crear condiciones para su aplicación diversificada (y no lineal como en la anterior). Se prevé un cierto grado de participación profesional de los docentes. Esta estrategia busca un rol técnico, que implica recrear los objetivos previamente determinados. El docente debe adaptar el



currículo en función de sus destinatarios. El perfeccionamiento pone énfasis, en este caso, en la utilización de métodos diversificados pero apunta a concitar la adhesión del docente y capacitarlo para recrear las propuestas curriculares.

La *estrategia permanente* se diferencia de las anteriores, en primer lugar, porque implica una concepción de cambio que no emana del Estado, sino que se da como producto de consensos colectivos entre los actores involucrados y el Estado, el cual garantiza las condiciones de participación. El perfeccionamiento docente se basa en la reflexión crítica de las propias prácticas y representa una instancia institucional de participación en un sistema que contempla en forma permanente los procesos de renovación pedagógica. A diferencia de las anteriores, esta estrategia se propone estimular un rol profesional que parte de la concepción del docente como un sujeto que está en

condiciones de asumir múltiples responsabilidades para diagnosticar las necesidades educativas y diseñar y aplicar otros métodos y propuestas más allá de los previstos en el currículo.

Para sintetizar lo dicho hasta aquí, podemos concluir que en cada una de las estrategias descritas subyace una concepción particular de perfeccionamiento docente: para la estrategia clásica, el perfeccionamiento equivale a la adquisición de destrezas, para la moderna, adquisición de criterios y destrezas para aplicar flexiblemente métodos y técnicas predefinidos, y para la permanente, se trata de una actividad destinada a acrecentar la capacidad de comprensión de los fenómenos educativos y de generación de alternativas diversificadas para el logro de objetivos múltiples y variados. El texto de Rodrigo Vera nos advierte sobre la conexión directa entre las políticas de perfeccionamiento docente y el proyecto de reforma educativa en el cual se ubican, así como de las diferentes maneras de vinculación con las prácticas educativas concretas.

El discurso de la capacitación implementada en nuestro país se ha sostenido desde el enunciado de lograr una mayor profesionalización de la tarea docente. Sin embargo, podemos definir a este último objetivo como una estrategia de marketing para publicitar la transformación educativa.

Porque lo cierto es que los docentes no fueron nunca consultados en ninguna de las instancias de la reforma y la capacitación fue entendida como la transferencia pasiva del saber académico a los docentes, en el sentido de la estrategia clásica antes descrita, ubicándolos en el lugar de funcionarios del Estado.

Llevar adelante cualquier proyecto mínimamente serio de reforma de la educación, sin mejorar sustancialmente el trabajo y los sueldos docentes, se convierte en un *simulacro*. Lo que se quiere ocultar, en este caso, es la intención de adecuar la educación a las necesidades globales del mercado y a los requerimientos de los sectores productivos o financieros. La capacitación docente será realmente un *motor de cambio* si se inscribe dentro de un plan integral de mejoras profundas del sistema educativo, que tengan en cuenta, de manera especial, el lugar del docente y su práctica. ✿