

Por qué y para qué la capacitación docente



Nora Cépeda

TAREA

La autora nos plantea ubicar la capacitación docente en el continuo educación inicial-formación permanente, teniendo a la práctica docente como eje articulador. Opta por una perspectiva en la que maestros y maestras se constituyan en profesionales reflexivos capaces de cuestionar su práctica, problematizar su relación con la teoría y convertirse en investigadores de los procesos que se viven en el aula. El artículo propone que los programas de capacitación estén centrados en la escuela y sean asumidos como compromiso institucional, condición básica para asegurar la articulación sistemática de la capacitación con la práctica docente.



"La formación permanente como un *modus vivendi* de la profesión, como un estilo de estar en el trabajo y en el ocio, como una actitud abierta de preparación constante para dar respuestas comprometidas y actualizadas a los hechos de la vida profesional y personal"

Huberman, 1994.

Cómo entendemos la capacitación docente

Una característica de nuestros tiempos es el cambio rápido, que nos coloca ante nuevas situaciones a las que tenemos que responder. La cantidad de información y la rapidez de su difusión, las demandas de la sociedad que debe enfrentar nuevos retos, las necesidades de los estudiantes en nuevos contextos sociales, culturales, económicos y políticos, son razones que justifican la formación permanente y continua de todo profesional con la finalidad de influir en su práctica cotidiana. En el caso de los docentes, los programas de capacitación se orientan a elevar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes en la escuela.

La oferta de programas de capacitación docente se ha multiplicado significativamente en los últimos años. Instituciones públicas y privadas convocan permanentemente a los maestros a cursos, seminarios y talleres sobre gran diversidad de temas, obteniendo masiva respuesta. Los eventos de capacitación organizados por los propios maestros en los centros educativos crecen y constituyen un importante indicador de su capacidad de iniciativa y gestión.

Si bien esta constatación resulta gratificante porque expresa una sentida preocupación por estar al día en

el terreno pedagógico y responder a las demandas sociales, así como el reconocimiento de la importancia del rol docente en todo intento por mejorar la educación, también resulta preocupante que este esfuerzo no se plasme en cambios cualitativos en el desempeño profesional, en igual proporción.

TAREA, como institución que se define por su compromiso activo con la educación del país desde hace más de dos décadas, es participe de estos esfuerzos. En este artículo proponemos algunas primeras reflexiones desde nuestra experiencia, puntos de apoyo y referencia para una propuesta de capacitación docente. Desde esta perspectiva nos planteamos interrogantes que pueden ayudarnos a encontrar explicaciones y profundizar la relación entre la capacitación docente y la práctica en el aula.

- ¿Qué entendemos por capacitación docente?
- ¿Para qué capacitar?
- ¿Sobre qué capacitar?
- ¿En qué condiciones un programa de capacitación es más significativo para los maestros?
- ¿A quién corresponde la principal responsabilidad de la capacitación?
- ¿Cuáles son los alcances y los límites de la capacitación?

Aunque las respuestas parezcan obvias, urge un análisis más profundo que explique la relación inversa entre los múltiples esfuerzos de capacitación docente y sus limitados resultados.

El conocimiento sobre la práctica: eje articulador de la formación permanente del profesorado

Es necesario reconceptualizar la capacitación docente en el marco de una formación permanente y continua, cuyo "eje estructurante" y central sea el conocimiento de la propia práctica. Coincidimos con la pro-

puesta de Cayetano De Lella: "la indagación de la propia práctica podría convertirse en el meollo reorganizador de la capacitación docente". Asimismo, consideramos que la práctica profesional debiera constituirse en el eje articulador del currículo de la formación docente en su etapa inicial, creando así un vínculo de unidad y continuidad.

¿Qué esperan los maestros de un programa de capacitación? Generalmente soluciones concretas a problemas vividos en la cotidianidad del aula; por ejemplo, cómo enseñar a leer y escribir, qué hacer con un niño inquieto, cómo lograr la atención durante la clase, cómo mantener la disciplina en el aula, cómo desarrollar la autoestima en los niños, cómo evaluar, etcétera. Demandas justas, pero que buscan respuestas desde fuera, desde la voz autorizada de un "especialista", de alguien que indique cómo proceder en tal o cual situación.

Esta actitud bastante generalizada responde a una concepción de lo que significa ser maestro, de lo que es enseñar y de lo que es aprender. Actitud que ha sido reforzada por un modelo de formación de carácter instrumental, que concibe el saber como propiedad de un grupo de científicos, transmitido por expertos a aprendices, para su correspondiente aplicación. Es el modelo de la "ciencia aplicada" o de la "racionalidad técnica" propuesto por el sociólogo norteamericano Donald Schön¹, que ha prevalecido en la capacitación de varias profesiones. Esta concepción, a su vez, asigna al maestro el rol de transmisor de conocimientos, por lo que se le entrena en la aplicación de métodos y técnicas con carácter instrumental. El resultado es un bajo nivel profesional, el permanente divorcio entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la acción.

Esta concepción también puede ser advertida en programas de capa-

citación docente, en los cuales se mantiene el énfasis en aspectos instrumentales, en el entendimiento de que los maestros sólo necesitan y solicitan recursos prácticos, de que la teoría les es ajena y poco útil para resolver sus problemas. La idea de que lo importante es decirles y demostrarles cómo hacer las cosas, sin profundizar en su formación teórica, limita sus posibilidades de avance, de creación y de propuesta.

La incorporación de métodos activos en reemplazo de la transmisión expositiva de conocimientos disciplinarios constituye un importante avance en los cursos de capacitación. Pero resulta insuficiente para desencadenar un proceso de cambio profundo, que modifique las concepciones que sustentan una práctica centrada en la transmisión de contenidos y abra paso a nuevas alternativas de manera coherente y creativa.

Un cambio cualitativo nos exige plantear un cambio en el modelo de formación docente, tanto en su etapa inicial como en programas de actualización durante el ejercicio de la profesión. En este sentido la formación profesional debiera apuntar a "preparar al profesor para reflexionar sobre lo que hace y explicarse el por qué lo hace" (Valderrama, 1992: 6). Una alternativa al modelo de la ciencia aplicada es el "modelo reflexivo" propuesto por Wallace (1991), que otorga un peso equitativo tanto a la experiencia como a la base científica de la profesión. Su concepción de formación profesional docente se propone promover una actitud nueva frente al conocimiento mismo y el desarrollo de competencias para aprendizajes más autónomos.

El docente como profesional reflexivo

Los programas de capacitación tienen que reconocer que el sujeto maestro es un adulto pensante, con

capacidad para apropiarse del conocimiento de manera creativa, y más aún, capaz de producir conocimiento desde la propia práctica. Es preciso tener en cuenta que la práctica en sí misma no tiene validez formativa si no genera procesos de reflexión sobre la misma. Por eso es necesario apuntar a la formación de profesionales reflexivos, capaces de vincular teoría y práctica, acción y reflexión.

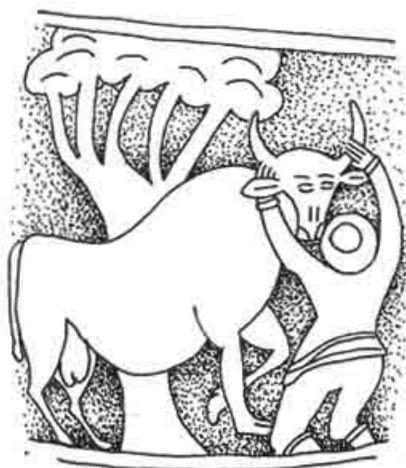
En esta misma línea L. Stenhouse, citado por S. Huberman, resume las características del profesional en:

- Capacidad para cuestionar permanentemente la propia práctica.
- Interés por problematizar y comprobar la teoría en la práctica.
- Comprobación de ideas mediante la investigación en el aula.

Un objetivo de fondo en la capacitación debiera ser modificar la relación de los docentes con el conocimiento, favoreciendo la construcción del saber pedagógico mediante la revisión y reflexión continua sobre la propia práctica.

Verónica Edwards (1993) plantea la necesidad de recuperar el "saber pedagógico", entendido como "el conjunto de conocimientos y convicciones que tienen los profesores en servicio acerca de lo que ocurre y debe ocurrir en las situaciones de aula". "El rescate en positivo de los saberes pedagógicos de los profesores, es decir, su legitimación como conocimiento válido y su posterior análisis crítico es uno de los ejes que dotan a las actividades de perfeccionamiento de un 'status teórico y práctico' capaz de apoyar de manera sustantiva la asunción de un rol docente de carácter profesional para el ejercicio de la docencia".

Cuando el "saber pedagógico" es tomado en cuenta, la capacitación cobra significado para los maestros, porque es a partir de la práctica concreta que se plantean interrogantes, proble-



matizan su desempeño, solicitan asesoramiento y apoyo. Es también desde la práctica que los maestros aceptan, rechazan o modifican lo aprendido en programas de formación o capacitación, elaborando un nuevo saber.

La dimensión subjetiva del maestro merece especial atención si queremos modificar cualitativamente concepciones internalizadas desde su experiencia como alumno y que inconscientemente tiende a reproducir. Igualmente, debiera incorporar la dimensión afectiva por ser una fuerza movilizadora para lograr aprendizajes significativos.

La estrategia

Un programa de capacitación centrado en la escuela y asumido como compromiso institucional

La docencia se ejerce en un espacio institucional que es la escuela, con una historia y un perfil propios (Rockwell, Mercado) y por lo tanto está condicionada por las circunstancias institucionales que pueden favorecerla o limitarla. De ahí que la capacitación docente deba ser planteada y asumida como un compromiso institucional, que comprometa a la totalidad de actores educativos. Una práctica nueva exige una escuela nueva en su conjunto: en el uso del tiempo y del espacio, en las relaciones interpersonales, en la organización, en la relación con la comunidad y el entorno, etc.

Necesitamos entender que la capacitación docente, como todo proceso formativo, es de carácter colectivo y acompaña toda la profesión como una forma de adaptación continua a nuevas situaciones, nuevas responsabilidades y nuevos descubrimientos.

De otro lado, es imposible pensar en un proyecto institucional si no

contamos con personal debidamente capacitado para el desempeño de sus funciones y comprometido con los objetivos propuestos.

Si bien la capacitación profesional es un deber y un derecho personal, es también responsabilidad institucional. La escuela se convierte así en un centro de formación permanente de su propio personal, desde un contexto concreto y con una perspectiva común. El director y el subdirector asumen un rol significativo en tanto conductores del centro educativo; sin embargo, es necesario contar con un equipo de trabajo pedagógico que comparta la gestión y descentralice funciones, encargado de planificar y diseñar el programa de capacitación, promover su desarrollo y evaluar los resultados. Conviene tener en cuenta:

- Las expectativas y necesidades del personal docente, directivo y administrativo que participará en el programa.
- Los problemas y las necesidades de los alumnos.
- Los problemas del centro educativo: relaciones humanas, organización, infraestructura, etc.

Entendida así, la capacitación docente abre nuevas perspectivas de socialización de experiencias y saberes, creando redes de centros educativos que comparten realidades comunes. El Proyecto de Innovaciones Educativas (PIEDI) que promueve la Coordinadora de Innovaciones Educativas en el distrito de Independencia, es un buen ejemplo.

El equipo como espacio de construcción de conocimiento

Es importante reconocer y promover el trabajo en equipo como facilitador de la capacitación entre pares, del intercambio de saberes y de la construcción de propuestas. Es aquí donde los proyectos educativos

institucionales cobran singular importancia para marcar el rumbo de la capacitación docente de acuerdo con sus propias características y propósitos educativos de manera coherente.

Merecen especial atención las jornadas pedagógicas que se han constituido en espacios de capacitación de muchos centros educativos, convirtiéndose en el lugar de encuentro profesional e interaprendizaje, mediante el intercambio de experiencias, el trabajo grupal, etc. Son muchas las demandas de atención a jornadas pedagógicas; sin embargo, aún se realizan en forma aislada, con ocasión de alguna fecha importante para el centro educativo, de manera eventual, no como parte de un programa que asegure su continuidad y comprometa su práctica. Es necesario potenciar y orientar estas iniciativas con un enfoque de formación permanente, continua y reflexiva.

Todo esfuerzo personal o colectivo debe ser promovido y potenciado desde el Ministerio de Educación, como principal responsable de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los niños y jóvenes.

Políticas justas para los maestros

Actualmente constatamos la falta de reciprocidad entre las exigencias y el reconocimiento social y económico a los maestros, situación que parece ser común a los maestros de América Latina, según lo señala Graciela Messina en su trabajo para la UNESCO. Ella afirma que "existe una ruptura significativa entre las demandas cada vez más diversas y múltiples que el sistema educativo hace a los maestros y la escasa disposición a aumentar la inversión en salarios y oportunidades de formación y carrera docentes". Los maestros peruanos no somos la excepción. Mas aún,

tanto las condiciones laborales como las condiciones salariales están muy deterioradas.

Creemos que la mejora en las condiciones de trabajo profesional y de vida de los maestros constituye un importante elemento a ser tomado en cuenta, pues la dispersión de muchos de ellos en dos y hasta tres centros de trabajo repercute negativamente en su desempeño diario, aun en contra de su voluntad. Además es necesario reconocer que la capacitación requiere también de una inversión, tanto de tiempo para una mejor dedicación como de recursos económicos.

En síntesis, creemos que una capacitación docente significativa supone lo siguiente:

- Que sea asumida por la institución escolar, comprometiendo activamente a todos sus miembros en el marco de su proyecto educativo.
- Que responda a situaciones concretas de una realidad, a las características personales y profesionales de los docentes.
- Que recupere y valore los saberes y las experiencias previas de los docentes para promover el desarrollo del saber pedagógico, el pensamiento crítico y creativo.
- Que apunte a cambios en el desempeño en el aula y en la manera de organizar y gestionar la escuela.
- Que incentive la creatividad y promueva alternativas ante los problemas educativos del centro.
- Que desarrolle la autoestima personal y profesional de los maestros.

Capacitación docente y cambios curriculares en el nivel primario

El Ministerio de Educación viene desarrollando programas de capacitación para los profesores involucrados en el Programa de Articulación Inicial-Primaria, mediante el Plan Nacional de Capacitación Docente

(PLANCAD). Los años 1995 y 1996 convocó a los maestros del primer grado y el presente año incorporó a los maestros del nivel inicial a cargo de niños de cinco años.

TAREA, como miembro de la Coordinadora de Innovación Educativa (CIE) participa en la capacitación de docentes de los distritos de Independencia y el Rimac desde 1996. Esta experiencia nos compromete a seguir reflexionando y buscando propuestas que optimen los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación en la escuela pública, por ser la que concentra a la mayoría de niños y adolescentes peruanos.

Es importante reconocer que este plan de capacitación docente a nivel nacional se realiza después de casi tres décadas de abandono, ya que desde la reforma educativa de los años 70 no se han desarrollado esfuerzos de esta envergadura para responder a los desafíos y las demandas sociales de la época y del país.

También es importante que el Ministerio de Educación haya convocado a instituciones educativas con experiencia en capacitación docente para anuar esfuerzos y alcanzar los objetivos propuestos. Asimismo que valore y recoja experiencias innovadoras para elaborar un nuevo currículo que busca superar deficiencias como el divorcio entre niveles, un enfoque de transmisión de contenidos y una práctica rutinaria en la escuela. Todo ello, asumiendo y proponiendo un enfoque constructivista que modifique cualitativamente la práctica educativa.

Consideramos que la estrategia de capacitación que incluye el desarrollo de dos talleres intensivos al año (marzo-agosto), seguimiento en aula, sesiones de reforzamiento, formación de núcleos de maestros para favorecer el interaprendizaje, entrega de materiales y reconocimiento de viáticos (pasajes, alojamiento y refrigerio, según



el caso) genera expectativa y pone de manifiesto el interés y la disposición de los maestros para el cambio, actitud que debe traducirse en prácticas pedagógicas que favorezcan los aprendizajes significativos, las relaciones democráticas en el aula, la formación en valores, la afirmación de la identidad y la autoestima, etc.

Sin embargo, con el ánimo de que este esfuerzo se consolide y se constituya en un elemento permanente en la política educativa, es necesario señalar que hay factores que interfieren y que deben ser considerados en las reflexiones y en la toma de decisiones.

Un factor clave es la situación de contratados de muchos docentes, situación que genera inestabilidad laboral y emocional en el aspecto personal, y que a su vez interfiere con la capacitación misma de diferentes formas. La primera es la inasistencia al taller intensivo de marzo, promoviendo la improvisación en el trabajo por parte de quienes se incorporan en el mes de abril y aun mayo. Otra forma de interferencia es la falta de continuidad entre el primer y segundo grados, pues la situación de contrato no lo garantiza. Esto significa no sólo pérdida para el grupo de niños y el centro educativo, sino además de inversión en la capacitación, ya que nadie garantiza que los maestros capacitados serán asignados en el primer ciclo de primaria.

Es preocupante el hecho de no haber considerado en el plan de capacitación a los maestros del segundo grado. Como lo señalamos anteriormente, la convocatoria genera expectativa y resulta motivadora, pero requiere de mayor profundización para lograr convicción y compromisos que vayan más allá del cumplimiento de normas y directivas, para generar una corriente pedagógica innovadora capaz de ir dando respuestas oportunas y adecuadas a

los desafíos que hoy se plantean a la educación, con mirada prospectiva.

Si bien este plan de capacitación compromete a los directores y subdirectores de centros educativos para que faciliten y apoyen el trabajo de los docentes, no ha logrado comprometer al conjunto de la comunidad educativa. Este vacío implica esfuerzos aislados, muchos incomprendidos y hasta criticados. Es necesario que las instancias educativas correspondientes (USE, ADE) asuman la responsabilidad de informar y orientar sobre el nuevo enfoque curricular y sus implicancias a los docentes de otros grados y niveles a través de las jornadas de capacitación que desarrollan, como una forma de superar resistencias, dudas y críticas algunas veces infundadas.

Aspectos de carácter operativo como entrega tardía de materiales de capacitación (estructura curricular 97) y documentos de trabajo (evaluación) crean situaciones de malestar, retrasan o dificultan la labor docente. Es conveniente tomar en cuenta el factor tiempo, evitando interferir con el período vacacional de los maestros, situación que crea malestar por múltiples razones. Finalmente, es muy importante que la capacitación supere un enfoque que privilegia el "cómo hacer" y promueva una formación profesional que vincule la teoría y la práctica, la acción y la reflexión.

Esperamos contribuir significativamente a este esfuerzo colectivo, desde el trabajo con los maestros en talleres y jornadas de capacitación, así como desde la elaboración y socialización de propuestas institucionales como el *currículo por competencias*, cuyo eje articulador es el desarrollo de la identidad, los *proyectos educativos institucionales*, la *propuesta de gestión de centros educativos*, la *educación ciudadana* y la elaboración de materiales educativos diversos, tanto para los docentes como para los niños.

BIBLIOGRAFÍA

- DE LELLA, Cayetano
1990 "Hacia un enfoque innovador de la formación docente. Los seminarios de introducción a la docencia universitaria", en Escurra, Ana María *Formación docente e innovación educativa*. Buenos Aires: REI Argentina, Instituto de Estudios y Acción Social, Aique Grupo Editorial.
- EDWARDS, Verónica
1993 "Hacia la construcción del perfeccionamiento docente", en revista *Tarea* N° 32, Lima, TAREA.
- HUBERMAN, Susana
1994 *Cómo aprenden los que enseñan: la formación de los formadores*. Buenos Aires: Aique Grupo Editorial.
- MESSINA, Graciela
1996 *La formación inicial de los maestros: oportunidades y procesos. Documento Base*. Presentado en noviembre de 1995 durante el Seminario regional de formación inicial de docentes de educación básica, Unesco-UPEL. Lima: INFOCAD.
- MOGROVEJO, Sheila
1994 "Capacitación docente: nuevas exigencias sociales y nuevas formas pedagógicas", en revista *Tarea* N° 34, Lima, TAREA, noviembre.
- ROCKWELL, E. y otros
1993 *La práctica docente y la formación de maestros*. Colombia, 1993.
- TORRES, ROSA María
1996 "Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa", en *Perspectivas* vol. XXVI, N° 3.
- VALDERRAMA, Hortensia
1992 *El modelo reflexivo en la formación de profesores para el siglo XXI*. Documento de trabajo 60/92, Santiago: CPU.

Nota

1. Citado por Hortensia Valderrama en *El modelo reflexivo en la formación de profesores para el siglo XXI*. Documento de trabajo N° 60. Concepción, CPU. 16.