

Capacitación docente: nuevas exigencias sociales y nuevas formas pedagógicas

Sheila Mogrovejo

Responsable de la Línea de Capacitación Docente de TAREA

La capacitación de docentes es uno de los factores de mayor impacto en el mejoramiento de la calidad educativa. De aquí las objeciones a la política gubernamental de concentrar el gasto educativo en el rubro de infraestructura. Sin embargo la necesidad de calificar al personal docente demanda no sólo ejecución de programas nacionales o regionales sostenidos sino también nuevas concepciones y estrategias. Las reflexiones de Sheila Mogrovejo subrayan precisamente esta última exigencia cuando plantea la capacitación del maestro en función de nuevos objetivos, roles y competencias. Debemos anotar que estas reflexiones y propuestas son resultado de la experiencia del equipo docente de TAREA, y del trabajo de la autora en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).



La educación cobra importancia creciente como factor de desarrollo de los países del mundo. Las transformaciones de la sociedad moderna: la internacionalización creciente de la economía, el poder socializador de los medios de comunicación, el crecimiento exponencial de los contenidos, los nuevos paradigmas de la ciencia y la tecnología, evidencian que es la calidad de aprendizajes que una sociedad sea capaz de conseguir y masificar, lo que marcará las posibilidades de avance y desarrollo de ese país, y marcará el tipo de relaciones subordinadas o competitivas que establecerá con los otros países.

Exigencias para la escuela

La escuela tiene el reto de encontrar nuevas formas pedagógicas que respondan a las nuevas exigencias sociales.

Para responder a este desafío el maestro debe ejercer hoy una tarea sustantivamente distinta de aquella para la que fue formado: debe generar en sus alumnos las competencias (acción efectiva en lo intelectual, físico y afectivo) que les permitan desempeñarse exitosamente en la sociedad; competencias que les permitan acceder a una vida más digna y con mayor bienestar para sí y para los que lo rodean. La tarea educativa será exitosa si logra estrechar en la acción: conocimiento-desempeño-valor. El patrón transmisión-acumulación de contenidos, no tiene validez frente a esta exigencia.

Para lograr capacidad de acción competente, al docente se le pide renunciar al rol de maestro-enciclopedia y se le exige asumirse como el estratega que sabe crear situaciones de aprendizaje, como el estratega que sabe elegir las actividades que movilizarán habilidades de pensamiento. El maestro ya no puede ser más el disertador en el aula; se le pide poner en juego su iniciativa y talento para guiar el proceso de construcción del conocimiento de sus alumnos. La centralidad del proceso enseñar-aprender está en el sujeto de la educación, no más en los contenidos instruccionales.

El proceso que realiza el alumno para llegar al nuevo conocimiento, es decir su

manera de aprender, deviene tan importante como aquello mismo que aprende, pues influye de manera decisiva sobre la calidad del conocimiento adquirido y sobre la calidad del pensamiento del alumno.

El maestro está entonces comprometido no sólo con los contenidos que prepara para su clase; está especialmente comprometido con el proceso de elaboración del conocimiento, con el desarrollo de las habilidades para utilizar ese conocimiento y con la capacidad de crear nuevas interrelaciones y nuevos saberes a partir del conocimiento adquirido; ¡qué lejano y qué pobre resulta el modelo de repetición y memorismo!

Asegurar la comprensión del conocimiento supone partir del saber del alumno, de sus conocimientos previos, de sus códigos de entendimiento y comunicación; supone partir de su realidad y su cultura. No es posible un aprendizaje efectivo si la construcción del saber que guía el maestro no se sustenta en el mundo de significaciones que manejan sus alumnos. Lo que ellos saben, entienden y sienten, su manera de ser y de vivir, es lo que dará significación al nuevo conocimiento que les propone la escuela. Así mismo, se pide al maestro solvencia para comunicar a sus alumnos seguridad y confianza en sus capacidades intelectuales; se le pide acercamiento cordial para involucrarlos afectivamente en esta aventura educativa en la que ambos interactúan, construyen y resignifican.

Exigencias para la capacitación docente

Para asumir esta tarea de alta exigencia profesional el maestro requiere de una sólida preparación. Los que participamos en programas de capacitación docente, ¿aportamos a los maestros las habilidades suficientes para internalizar una matriz de comprensión de este nuevo rol que el país reclama? ¿Les aportamos las herramientas instrumentales que les permitan modificar las formas pedagógicas tradicionales?

Cuando se prepara una capacitación docente, en general, se piensa en la materia, en el curso que los maestros necesitan: ¿Matemática? ¿Lengua? ¿Administración?...



Estilo: Mesopotamia

se arma un cuerpo de contenidos, se selecciona la información reciente, se suma de aquí y de allá, se asegura coherencia en los contenidos y se entrega un paquete que se supone será útil en la práctica. Se piensa que para que la capacitación sea un logro, se debe constatar en la evaluación escrita que los contenidos, las técnicas y los métodos transmitidos en la exposición hayan sido asimilados.

Este modelo mide el impacto de la capacitación en el traspaso de los contenidos. Considera que el conocimiento es como un bien que se entrega y pasa de mano en mano; no compromete al que lo enseña con el proceso del que aprende, no lo compromete con la manera como es recibido el conocimiento; supone que lo que se enseña se aplica mecánicamente en la acción individual y colectiva.

En la Línea de Capacitación Docente de TAREA afirmamos que la formación docente debe centrarse en el sujeto-maestro. Se trata de calificar al maestro en servicio para una función distinta a la que realiza; se quiere posibilitar que los maestros asuman responsabilidades cualitativamente diferentes, socialmente útiles y eficientes, frente a las nuevas exigencias sociales.

Se intenta conseguir dos **objetivos** centrales:

- La modificación del rol docente elevando la capacidad **profesional** de los maestros y
- El mejoramiento de la calidad de los aprendizajes en el aula.

Entre las **competencias** que se ejercitan en el Programa de Capacitación, consideramos relevantes: la autoobservación, la explicitación de la mediación docente, el compromiso actitudinal y el compromiso institucional.

Autoobservación

La capacitación se asocia íntimamente a la práctica concreta del maestro. Se parte de la riqueza de la experiencia cotidiana. El maestro registra en una hoja un procedimiento reciente. El propósito es convertirlo en ocasión para mirar el propio desempe-

ño, para descubrir: ¿Qué estoy haciendo? ¿Por qué lo hago? Es ocasión para reflexionar y descubrir cuáles son las ideas implícitas que moldean el propio comportamiento profesional: ¿Qué concepto de educación, de escuela, de aprendizaje me mueve? ¿Qué rol asigno al alumno, al propio maestro, al director? ¿Cuáles son las fuentes que han dado consistencia a esta comprensión de mi mundo educativo?

En la autoobservación aparecen los distintos aspectos del hecho educativo. Se reflexiona sobre una clase determinada, por ejemplo Ciencias Sociales, y se abordará currículo; se describe el procedimiento empleado, por ejemplo «empecé, proponiendo una dramatización sobre el racismo», y se entrará a revisar la metodología; se explicita el tipo de participación de los alumnos, ejemplo, «fastidian todo el tiempo» y se tocará interrelaciones en el aula; se detallan las interacciones de la escuela en lo organizativo, administrativo, etc.

Desde la autoobservación se quiere sustancialmente cambiar la forma de hacer la enseñanza, transformando el subyacente esquema conceptual que está presente en el maestro y que determina su práctica en el aula.

Con la autoobservación la práctica adquiere valor formativo en la medida en que se la asocia a la reflexión. El cambio que se pretende en el aula es casi imposible si no se ejercita la autocritica y la reflexión conjunta.

Explicitación de la mediación docente

Los registros de autoobservación ponen en evidencia que los maestros llegan a entendimientos distintos frente a la misma enseñanza. Esto significa que «no hay transmisión lineal y mecánica, que no todo lo que se enseña se aprende con el mismo significado».

Los contenidos transmitidos, la propuesta de cambio presentada, llegan a los maestros que forman un conjunto de alta heterogeneidad. Los maestros muestran diversidad frente al cambio, diversidad en la formación recibida, diversidad de esquemas



mentales, diversidad en el conocimiento experiencial, diversidad de códigos culturales, diversidad en la forma de aprender.

Cada maestro posee un potencial cognitivo y afectivo, y una red de significaciones, fruto de su biografía particular, que condicionan el aprendizaje. El maestro no es un mero receptor de contenidos; el conocimiento no es un objeto que pasa de una persona a otra; el maestro ejerce una mediación que determinará la calidad del conocimiento adquirido.

Es explicable que cada maestro interprete el nuevo contenido en el contexto de su marco conceptual, del conocimiento que le ha brindado su experiencia. Por eso es explicable la recurrencia con la que el maestro vuelve a sus esquemas tradicionales, tratando de reubicar allí las propuestas innovadoras.

Así mismo es necesario considerar que el aprendizaje no es sólo un proceso de pensamiento; la construcción del saber que realiza el maestro se da en la interacción con su formador o capacitador. La valoración mutua de estos dos actores afecta el intercambio y pone condiciones al aprendizaje.

Si no se da la reflexión, si no se crean espacios de confrontación y análisis colectivo sobre lo ocurrido en la acción docente, el cambio resulta extraordinariamente difícil. Explicitar la mediación docente es paso imprescindible en el proceso de capacitación.

Compromiso actitudinal

En el intento de modificar el rol docente, se percibe que el maestro se enfrenta a múltiples interacciones que van definiendo no solamente el quehacer laboral sino que van construyendo un proceso más profundo de identidad social. Al maestro se le pide trabajar no sólo el dominio del hacer; se le reclama afectar el dominio del ser.

La discusión colectiva de la práctica escolar compromete el mundo afectivo del maestro. La reflexión, por ejemplo, sobre contenidos curriculares como autoestima, familia, historia... invaden su intimidad y

ponen a flote no la erudición al respecto sino el sentido profundo que encarnó en su vida y que les produce frustración o realización personal. Es el momento de la iluminación para el maestro; es el momento del deslinde entre poseer información y construir un sentido.

Este tipo de encuentros aproximan, relacionan, crean vínculos; abren un proceso de ruptura con el aislamiento, con el miedo a la confrontación colectiva, con el temor a la evaluación, con la inseguridad y la desconfianza. Necesitamos encontrar una estrategia que nos permita no sólo establecer espacios para reflexionar sobre la subjetividad comprometida en el desempeño profesional; necesitamos afectar los estereotipos, los moldes y las estructuras de relaciones vigentes en la escuela.

Compromiso institucional

La intervención en el propio centro educativo permite contextualizar el programa de capacitación con la realidad concreta de la escuela, permite adentrarse en la historia y las expectativas de esa institución. Cada escuela tiene un perfil muy propio, a cada una la anima una dinámica distinta. Hay colectivos en los que prima la externalidad de intereses y la escuela es sólo un centro de trabajo. Las consecuencias son evidentes en el desempeño profesional, en las prioridades que refleja la organización escolar, en el tipo de relaciones al interior y fuera de la escuela, en las condiciones laborales y en la carencia de identidad institucional, que terminan haciendo inviable cualquier proyecto.

Se percibe que el aporte que viene de la biografía particular de cada maestro se articula con el bagaje cultural que posee la escuela. Es un especie de personalidad colectiva que decide y dicta lo que vale y lo que no vale, lo que se debe hacer y cuándo hacerlo, lo que toca o no a cada uno, lo que está permitido o censurado.

En la escuela, todos los encuentros –no importa si fortuitos o establecidos– sirven para el intercambio entre pares: «¿Cómo lo hiciste?» «¿En qué estás?» «Préstame tu material» «¿Tu entiendes?» «Yo no sé bien cómo es eso» «¿Te enteraste que ...?» «Mira



Greca

mi unidad», etc. La comunicación es fluida y permanente, no hay secreto que no entre en el torrente de la escuela. Es allí donde se levantan paradigmas que se legitimarán en los hechos; es allí donde se consolidan el saber docente y la cultura de la escuela.

Creemos que en la capacitación debemos conseguir claridad de conciencia sobre la fuerza del colectivo, corresponsabilidad del conjunto sobre el destino de la institución escuela, voluntad de acción par vincular los saberes del maestro y de la escuela, con la propuesta de innovación a fin de llegar a la alternativa que cada realidad concreta amerita.

Se requiere un trabajo sostenido y sistemático que consiga asumir la escuela como un proyecto propio, un proyecto de centro educativo, en el que todos y cada uno resultan protagonistas de su diseño, su construcción y su reconstrucción permanente.

La **estrategia** del programa considera cuatro fases:

- **Fase intensiva.** Concentraciones en el mes de marzo para docentes, capacitadores y directores. Presentación del marco referencial para la comprensión de la propuesta pedagógica. Elementos teóricos, curriculares y metodológicos que aporten una matriz para entender el hecho educativo; organizadores que permitan posteriormente, ubicar cada parte en el todo. Definición del compromiso con las escuelas y los contenidos del programa.

- **Fase práctica.** Intervención, con una propuesta de Ciencias Sociales, en once centros educativos de Lima de 1º a 6º grados. Presencia quincenal en la escuela con dos modalidades. Primera modalidad: talleres mensuales, con suspensión de clases, para todos los docentes del centro educativo; autoobservación, discusión y análisis de las acciones del quehacer pedagógico; ocasión para aprender sobre los propios aprendizajes. Segunda modalidad: seguimiento mensual por grados para reforzar la nueva comprensión y estimular un modo autónomo de responder en el aula. Esta fase busca el impulso del trabajo en equipo y la comunicación horizontal, hacia la realización del Proyecto de Centro Educativo.

- **Fase teórico-reflexiva.** Los talleres de esta fase propician el encuentro entre directores, entre escuelas, entre docentes de la misma localidad. Se quiere generar condiciones que apunten a la autonomía institucional: Proyecto de Centro Educativo; que apunten a la formación de núcleos educativos y a la corresponsabilidad comunal: Redes por conos. Esta fase obedece a la voluntad de crear espacios para el distanciamiento, la objetivación y la revisión del proceso de capacitación; busca una mirada prospectiva y un refuerzo de las razones para cambiar.

- **Fase evaluativa.** Aplicación de instrumentos para medir los efectos del programa: prueba de entrada y prueba de salida; lista de cotejos de la conducta de los maestros; registro de jornada evaluativa.

