



Formación Permanente del Profesorado. La capacitación, oportunidad para la promoción de la innovación y el cambio en las instituciones.

Margarita Bonetto

Integrante Comisión Directiva ADBiA. Coordinadora Filial N° 4. San Juan.

Email: margabonetto@speedy.com.ar

La formación permanente del profesorado también denominada formación docente continua se ha constituido en las últimas décadas en una estrategia de mejoramiento de la calidad educativa asociada a los procesos de reforma y enraizada en los movimientos críticos de profesionales docentes que reivindican, entre otras cuestiones, el lugar de los profesores en la producción del saber pedagógico y el derecho a ejercer su rol de manera autónoma y responsable.

Es así que las profesoras y los profesores deben afrontar los problemas y desafíos que plantea la evolución de las Ciencias Biológicas como campo de conocimiento, el desarrollo de la investigación en las áreas de la ciencia y la tecnología y los procesos de reforma curricular, entre otros muchos también relevantes, debiendo abordar el compromiso de "rediseñar" la propia tarea, dentro y fuera de las aulas escolares (Berzal, 2001).

El mejoramiento de la enseñanza y el desarrollo de innovaciones curriculares requieren de manera permanente procesos de actualización y perfeccionamiento de las competencias docentes. Todo proyecto curricular se propone metas superadoras que exigen para su cumplimiento la ampliación de las capacidades de los profesores (MCyE, 2000).

En consecuencia, una propuesta de perfeccionamiento ha de posibilitar a los educadores la reflexión sobre su propia práctica, el trabajo colaborativo en el que la investigación y la innovación estén estrechamente ligados en su rol de guías y de promotores de aprendizaje. Implica, además, desarrollar competencias y estrategias para analizar e interpretar situaciones y para proponer soluciones y alternativas viables, eficaces y efectivas de mejoramiento cualitativo.

Del resultado de la aplicación de los lineamientos de la transformación del sistema, vinculado con la consideración de la formación como proceso continuo, se incorporaron a la formación inicial en los Institutos de Formación Docente Continua (IFDC), las funciones de capacitación y de investigación.

La capacitación, perfeccionamiento y actualización docente son concebidas como el conjunto de acciones dirigidas a los educadores en actividad y a quienes deseen ingresar al sistema educativo. La capacitación permite adecuar, de forma permanente, el ejercicio profesional. El perfeccionamiento, profundizar el conocimiento y construir herramientas para generar innovaciones y procesos de transformación. La actualización, completa aspectos de la formación que aparecen como nuevos requerimientos.

Por otra parte la función de investigación, entendida como práctica sistemática de elaboración de conocimiento, permitirá avanzar en la profundización y comprensión de los fenómenos educativos y reconocer al docente como investigador de su propia práctica.

En consecuencia, ambas líneas se construyen orientadas al mejoramiento de la educación y a la profundización de los niveles de profesionalización de los educadores.

Un profesor autónomo, en el sentido descrito, no es el que se ciñe fielmente a pautas preestablecidas por los gestores de una innovación o de un proyecto de mejoramiento educativo diseñado sin su participación. Al contrario, es un sujeto capaz de efectuar un diseño propio, capaz de interpretar su realidad y su contexto, de tomar iniciativas, en síntesis, es un constructor de innovaciones.

Numerosas son las investigaciones que plantean la necesidad de aumentar la autonomía profesional de los profesores. Zeichner (1991) sostiene "no podemos tener buenas escuelas a menos que se capacite a los profesores para jugar un papel central en el desarrollo de las escuelas y de las soluciones de los numerosos problemas que tiene la escuela". Este papel central tiene que ver con la toma de decisiones en el diseño del currículum, en la gestión del mismo y en los diferentes procesos que se dan en los establecimientos.

Acerca de los planteamientos de la capacitación

Toda acción de formación está dirigida a producir transformaciones en las capacidades de las personas. Esta premisa general le plantea a la capacitación de profesores ciertos desafíos vinculados con la definición de los destinatarios.

El profesor ha sido y continúa siendo un foco de atención prioritario dentro de las temáticas de las ciencias de la educación y cada vez se torna más evidente su relevante papel en la calidad de la enseñanza y la educación en general. Aún cuando se rechacen aquellas posturas que centran toda la responsabilidad en el profesor. Debe admitirse que no se pueden realizar cambios en el currículo escolar sin contar con la evolución profesional y su participación (Berzal, 2000).

Las reflexiones respecto de los destinatarios giran fundamentalmente alrededor del nivel de experiencia de los educadores y de la escuela como unidad de capacitación

La formación centrada en la escuela comprende el conjunto de estrategias que utilizan los formadores para responder a necesidades definidas por la escuela e incidir sobre el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje.

Esta modalidad de capacitación tiene la posibilidad de brindar apoyo y acompañamiento a los equipos institucionales en los procesos de contextualización de los diseños curriculares, procesos que requieren una tarea compartida de estudio, actualización, intercambio y construcción de acuerdos.

En cuanto a las estrategias que tienen como destinatarios a los docentes individuales, el supuesto básico es que existe una relación entre el desarrollo profesional personal del profesor y el mejoramiento de la tarea institucional de la escuela en la que se desempeña.

Los cursos, talleres, seminarios, jornadas a los que asiste el docente por interés deberían considerar de modo especial el carácter individual del destinatario y el valor del grupo como contexto de aprendizaje. Esto significa que las temáticas a trabajar deben centrarse en aquellos aspectos en los que el docente tiene márgenes personales de decisión, evitando aquellos otros que dependen de acuerdos institucionales.

La condición de profesor experimentado o experto, cuyas ideas e interpretaciones están fuertemente asentadas en su propia experiencia, plantean otros desafíos. Ellos requieren de modalidades de capacitación más vinculadas con la sistematización y el intercambio de experiencias y con la actualización disciplinar.

Una consecuencia de la capacitación de corte individual es que la acción de formación recae sobre el docente y no contempla las condiciones en las que se desarrolla la tarea. A menudo los docentes refieren a la poca factibilidad para poner en práctica las experiencias o los saberes adquiridos durante la capacitación, ya sea debido a la falta de apertura a las innovaciones en la escuela, ya sea por considerar a las propuestas poco adecuada a la realidad de la población con la que trabajan.

No obstante, a unos y a otros se les reconoce un rol fundamental: son actores de desarrollos curriculares. Así cobra gran importancia para el desarrollo e actividades de capacitación contemplar de manera diferenciada el particular vínculo que establecen los docentes noveles y los docentes expertos con los contenidos, las innovaciones y los materiales curriculares (MCyE, 2000).

Es válido destacar que cuando el docente es convocado a capacitarse exclusivamente en forma individual, se omite que las prácticas se configuran también en relación con las prácticas institucionales. Por lo tanto las ofertas de capacitación, además de atender el desarrollo profesional del docente, deberían ser complementadas con una oferta que atienda al desa-

rollo y fortalecimiento de los equipos docentes, en el contexto de las prácticas escolares particularizadas en instituciones concretas.

En relación con los *contenidos* que deben ser privilegiados en el perfeccionamiento de los enseñantes, es importante señalar un grupo de dimensiones que deberían orientar la capacitación: actualización en los conocimientos pedagógicos, científicos y tecnológicos; análisis del contexto social de escolarización; reflexión sobre la práctica en el contexto específico y el desarrollo de alternativas para la acción en la escuela y en el aula.

Desde esta perspectiva, la denominada "capacitación centrada en la escuela" refiere a la idea de que la escuela no es sólo el escenario en el que se desarrollan las acciones de capacitación sino que también es *contenido*, es decir, que a la vez es tema de análisis (MCyE, 2000).

En relación a las *alternativas metodológicas*, es dable destacar que en las acciones de capacitación es necesario incorporar dispositivos de trabajo coherentes con una propuesta centrada en la reflexión, el análisis crítico y la elaboración de prácticas de enseñanza de las disciplinas superadoras de las vigentes. Esto implica prever los dispositivos de acceso y tratamiento de la información que faciliten establecer relaciones entre los conocimientos que los docentes construyen en su experiencia cotidiana, y los aportes de la investigación didáctica y disciplinar que necesariamente, debe proveer todo proceso formativo.

En estricto sentido, las estrategias de perfeccionamiento deberían estar en estrecha vinculación con los objetivos que se pretende lograr: indagar y resolver problemas, actualizar conocimientos, especializar en un tema determinado, capacitar para el desarrollo de una acción específica o para la ejecución de un determinado proyecto, capacitar para el uso de determinados medios o recursos, implementar una innovación, entre otras tantas.

Dentro de un programa de desarrollo profesional son dables de destacar entre otras, la metodología de estudio de casos, la supervisión clínica, el aprendizaje experiencial, los seminarios, los foros, el diario de clase, entre otras.

Durante largo tiempo, la estrategia más utilizada ha sido el curso de perfeccionamiento, el que bajo esta determinación genérica, ha ofrecido respuestas a demandas o problemas de supuesta ocurrencia general, sin considerar la realidad ni el medio en que los docentes ejercen su labor, sin tomar tampoco debida cuenta de su heterogeneidad, de sus expectativas o intereses.

La escasa incidencia que este tipo de cursos tiene en la práctica docente ha sido denunciada profusamente.

Cuando estos cursos son dictados de manera puntual, esporádica y descontextualizada no logran modificar las prácticas docentes puesto que sus destinatarios difícilmente llegan a incorporar en su repertorio pedagógico nuevas estrategias o comportamientos, aún cuando el curso haya sido diseñado y desarrollado de manera adecuada.

Marcelo (1994) señala las ventajas y desventajas de este tipo de estrategias, las que son susceptibles de asimilar a nuestro contexto. Entre las ventajas, destaca: puede aumentar los conocimientos, puede mejorar las destrezas, los profesores pueden elegir lo que se les ofrece, proporciona una oportunidad para reflexionar sobre la práctica profesional, pueden permitir cualificaciones ulteriores, y en el caso nuestro, específicamente, permiten acumular puntaje para un reconocimiento remunerado.

Entre los inconvenientes o desventajas: pueden ser demasiado teóricos, las opciones son determinadas por los organizadores, pueden no reflejar las necesidades del docente o de su escuela, pueden no tener aplicaciones prácticas en la clase, ignoran el saber hacer del docente, entre otras.

En relación con la *modalidad para implementar la capacitación* existen, en nuestro país, una larga trayectoria en la búsqueda de las más adecuadas para aportar el desarrollo profesional y mejorar, a través de ella, la oferta educativa de las instituciones y el rendimiento escolar de los alumnos.

Las distintas modalidades se pueden agrupar atendiendo a diferentes criterios. Por la forma y la frecuencia de las interacciones entre capacitador y capacitando, la modalidad de capacita-

ción puede ser presencial, semipresencial o a distancia. Estas dos últimas han sido pensadas para dar respuestas a varias situaciones que afectan las oportunidades de capacitación de los profesores. (barreras geográficas, sobreempleo, etc). Ellas generan una mayor autonomía de los educadores en sus procesos de capacitación, mediante la autoadministración de sus tiempos y materiales de trabajo.

Asimismo ambas modalidades deben prever un buen diseño de los sistemas tutoriales con que se brinda apoyo y contención a los docentes, y de la calidad y pertinencia de los materiales que se les proporciona

Sin embargo la tendencia actual de capacitación está focalizada en el desarrollo de cursos, preferentemente presenciales sin detectarse, como ya se ha expresado anteriormente, cambios significativos en las prácticas docentes o las instituciones.

La capacitación "a distancia" sólo se realiza en pequeña escala y presenta dificultades en la constitución de equipos profesionales con excelencia académica para la elaboración y producción de materiales. Si bien presentan un elevado costo en el inicio de las acciones, se amortigua con el correr del tiempo, teniendo en cuenta la gran cantidad de docentes que incorporan.

Respecto de las *jornadas*, dos son los motivos más frecuentes para su implementación: la presentación de algunas perspectivas innovadoras o la capacitación en horario de trabajo

Las conferencias constituyen una modalidad centrada en el expositor. Sus propósitos se limitan a proveer información, o a comunicar hallazgos de la investigación educativa, o a sensibilizar sobre cuestiones prioritarias de la enseñanza.

Atendiendo al criterio de la duración, las ofertas de capacitación incluyen cursos breves, cursos de larga duración, jornadas, conferencias entre otras. Los cursos de no más de 40 horas, generalmente atienden a aquellos destinatarios que hemos caracterizado como docentes individualmente considerados. Estos constituyen la oferta más frecuente en nuestro país. Cuando esta modalidad se combina con aquella centrada en la escuela, requiere que el recorte de

contenidos sea en función de las necesidades prioritarias de los proyectos institucionales o innovaciones curriculares.

Los cursos de larga duración tienen la ventaja de incluir mayor cantidad de temáticas y ampliar las experiencias formativas.

Por otra parte, en relación con los *contextos de capacitación*, si bien pueden ser muy variados, cuatro de ellos son los que permiten desarrollar instancias de capacitación: las universidades, los institutos de formación docente continua, los centros de capacitación, las escuelas; cada uno de ellos se singulariza por algún aspecto.

Si, por una parte, la complejidad de la tarea docente, los avances científicos, la actualización disciplinar y didáctica, la revisión crítica de la propia práctica son, sin duda, los motivos más compartidos para fundamentar la necesidad de la formación continua y, en consecuencia, para considerar a la capacitación como una dimensión sustantiva del rol profesional de profesores.

Por la otra, es dable destacar el rol que las asociaciones de profesores cumplen en la formación permanente del profesorado. En este sentido la ADBiA plantea con carácter prioritario el desarrollo de sus miembros dentro del campo laboral específico, propiciando la reflexión crítica y la participación en los procesos de transformación educativa.

La Asociación actúa como nexo y canal de comunicación entre sus asociados, procurando aproximar la investigación al aula y contribuyendo a instaurar en el profesorado un clima de confianza y una actitud positiva ante la investigación y la innovación

Tanto es así que, la ADBiA se constituye en un foro de debate de las problemáticas relevantes de la Educación en Ciencias y de las estrategias para su abordaje y solución. También actúa como nexo entre los especialistas y profesores en Biología de los diferentes niveles del sistema educativo, cooperando a fin de que los educadores asuman un rol protagónico en la construcción de un nuevo conocimiento profesional, que implique su participación activa en los procesos de innovación e investigación educativa (Berzal, 2000).

En el marco de esta apretada síntesis acerca de concepciones y modalidades de capacitación vigentes en la actualidad, las diferentes propuestas ofrecidas por la Asociación, más allá de sus logros y factibilidades, no pueden dejar de considerar un conjunto de necesidades que desafían a las acciones de capacitación de profesores.

A modo de conclusión, la literatura en torno a los enfoques, prioridades, organización y estructura del perfeccionamiento continuo o en servicio de los agentes educativos, con miras a que su acción sea más efectiva, eficaz y eficiente, es amplia y ha sido largamente analizada y discutida, en las últimas décadas, a la luz de las necesidades y de los imperativos sociales de diverso tipo. Esto, porque en todo proceso

de reforma, de cambio o de renovación en la educación, los docentes desempeñan un papel protagónico, considerándoseles los promotores o inhibidores de tales procesos de transformación.

La formación continua es la construcción y el fortalecimiento de los esquemas de decisión de los enseñantes frente a las necesidades que le plantea su práctica profesional, práctica que, por otro lado, se convertirá en eje de la formación, como objeto de estudio y transformación. Se está planteando la necesidad de una formación constante a través de "un modelo de desarrollo profesional y no como una táctica para suplir carencias" o por la sensibilidad que plantea estar en la cresta de las reformas (Gimeno Sacristán, 1997).

Bibliografía

- Berzal, M. 2000. La investigación, la innovación y la formación docente: El papel de la A.D.Bi.A. en su promoción y difusión. *Revista de Educación en Biología*, 3(1):6-12.
- Berzal, M. 2001. La promoción de la investigación y la innovación en la enseñanza de las ciencias en el marco de los programas de una asociación de docente: el caso ADBiA. *Memorias - V Jornadas Nacionales de la Enseñanza de la Biología*: 93-94.
- Marcelo, C. 1994. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MCyE. 1998. Curso para Directores y Supervisores de Instituciones Educativas. Módulo 2: Capacitación e Investigación. Buenos Aires.
- MCyE. 2000. Primer Seminario Nacional de Fortalecimiento Profesional de Capacitadores. Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán, J., 1997. *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*, Morata, Buenos Aires.
- Zeichner, K.M. 1991. *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Morata, Madrid.