

La Formación docente como eje ideológico de las políticas educativas: Formación permanente v/s capacitación continua

Elsa Gatti¹

El presente texto, presentado recientemente por su autora en un coloquio sobre formación docente en Brasil, nos entrega una visión interesante para debatir acerca de cómo abordar el desarrollo profesional de los maestros, haciendo una importante distinción entre lo que debiera ser una formación permanente, contrapuesta a lo que en los últimos tiempos se ha impuesto como “capacitación continua”. Esta reflexión la hace a partir de lo que ha sido la formación docente en su país, Uruguay.

¹ Sub-Directora de Formación Docente del Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Coordinadora Académica de la Maestría en Psicología y Educación de la Universidad de la República. E-mail: elsa.gatti@gmail.com



La Formación Docente en el Uruguay de hoy

“La formación de enseñantes es el lugar de mayor concentración ideológica”.(Férry: 1987)

La dictadura cívico-militar que se instaló en Uruguay entre 1973 y 1983, hizo estragos en el ámbito educativo. En lo que refiere a formación docente, clausuró importantes instituciones formadoras, acortó la carrera, censuró el currículo e implantó un estilo de trabajo regido por la lógica militar. Los primeros gobiernos democráticos post-dictadura, políticamente restauradores de las normas democráticas de funcionamiento en las instituciones (aunque conservando algunos resabios autoritaristas) fueron continuadores de la línea económica neoliberal, impuesta desde los Organismos Internacionales de Crédito, los mismos que hoy cuestionan las leyes del mercado para salvar a la banca en crisis. A través de la bacanal de los préstamos (y por tanto del crecimiento exponencial de la deuda externa) se “aggiornó” la educación y en especial la Formación Docente, para acompañarla al ritmo impuesto por la globalización. Sin embargo, estas medidas contribuyeron a la

desprofesionalización docente y a la marginación de los actores centrales de la toma de decisiones.

En el año 2005, el Uruguay (fuertemente tradicionalista) sumido en una de las peores crisis de los últimos tiempos, se quitó el velo de los ojos, y apostó al cambio, votando masivamente al Frente Amplio-Encuentro Progresista, una coalición de izquierdas difícil de definir, porque es a la vez Partido y Movimiento. Esto le da una gran riqueza, pero a la vez una complejidad de funcionamiento, que vuelve por momentos difícil definir con claridad y con la celeridad necesaria, las políticas sectoriales. Centrándonos solamente en las políticas educativas, los vaivenes y las contradicciones al interior de la fuerza política son notorios. Un ejemplo claro de ello son las idas y vueltas que ha tenido la discusión de la futura Ley de Educación desde el momento mismo de la instalación del nuevo gobierno, que le ha impedido, a un año de cerrar el mandato, llegar a consensuar un proyecto, pese a la gran movilización que significó en el 2006 el Debate Nacional de Educación y su culminación en el Congreso Nacional de Educación “Maestro Julio Castro”².



² Integré la Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE) y he escrito varios artículos que han sido recogidos sobre todo en la revista Voces, del capítulo uruguayo de AELAC. En el N° 28, recientemente editado, se recoge una versión abreviada de la ponencia que presenté en el VII Encuentro del Grupo de Trabajo sobre “Educación, políticas y movimientos sociales”. CLACSO: Buenos Aires, julio 2008.

En lo que refiere a las autoridades de la enseñanza³, tanto desde la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como desde la Universidad de la República (UdelaR) hay una apuesta fuerte a superar las rémoras del pasado y cambiar las estructuras que traban el impulso renovador en educación. Baste señalar que la Ley Orgánica de la UdelaR tiene exactamente medio siglo de vigencia, y la Ley General de Educación que rige a la ANEP es conocida a nivel popular como “Ley de Emergencia” porque se elaboró con ese sentido a la salida de la dictadura; pero la emergencia lleva ya más de veinte años. Lo más positivo de esta etapa es que las dos instituciones públicas autónomas, que tienen tradiciones disímiles y celos históricos que les han impedido aunar esfuerzos en proyectos co-administrados tendientes a mejorar la calidad de la formación impartida, han iniciado un camino de diálogo y complementación del que saldrán beneficiados en primer lugar los estudiantes y docentes de todos los niveles, pero también y principalmente la sociedad en su conjunto, al integrarse la investigación y la extensión como faros que iluminan y orientan la inserción de las instituciones educativas en el proyecto de “país productivo con justicia social” al que se apostó en las últimas elecciones.

Por ser mi campo específico de actuación, me quisiera centrar en los cambios de orientación que están operando en la Formación Docente. La actual Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente decidió realizar una auto-evaluación en todos los Institutos de formación docente, en una apuesta que busca diagnosticar colectivamente las fortalezas y las debilidades del sistema, y a instaurar una nueva forma -participativa- de gestión.

En esta línea de trabajo se procedió también a revisar los currículos de formación de Maestros de E. Primaria, Profesores de E. Media y Maestros y Profesores de E. Técnico-Profesional, a través de un trabajo en comisiones de las que participaron, a lo largo de todo un año, docentes y estudiantes de Formación Docente. De allí surgió un Plan Nacional Integrado de Formación Docente (Plan 2008) de cuatro años



“estamos impulsando una oferta sostenida de posgrados públicos y gratuitos, lo que significa revertir la tendencia a dejar este campo en manos del mercado”.

³ En Uruguay, hablar de Educación Pública Estatal no significa hablar de educación regida por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Nuestra tradición autonómica está consagrada constitucionalmente. Según el art. 202 de nuestra Carta Magna, la Educación Pública estará regida por uno o más Consejos Autónomos. Actualmente son dos: la Universidad de la República (UdelaR) y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) que rige toda la educación pre-universitaria y la Formación Docente. Está debatiéndose la creación de otros Entes Autónomos en el marco de la Nueva Ley que está discutiendo el Parlamento; entre ellos el que regirá la Formación Docente.



“La formación supone la posibilidad de tomar distancia de la acción, para pensarla, analizarla, criticarla y re-crearla...”.

de duración, post bachillerato, que está siendo instrumentado y evaluado en la marcha por una “Comisión de seguimiento” representativa de todos los sectores involucrados.

Este Plan Nacional tiene como novedades:

- a) Una fuerte apuesta a revalorizar e impulsar la investigación y la extensión como brújula de la formación.
- b) La creación de Departamentos (por disciplinas o áreas de conocimiento) que vinculan a nivel nacional a los docentes a través de proyectos compartidos, que procuran articular las tres funciones básicas de la Universidad occidental: enseñanza, investigación y extensión. Aunque no tenemos aún status legal universitario, la lucha actual, tanto de los docentes y estudiantes, como de las autoridades, está orientada en esa línea; y aspiramos a que la nueva ley dé respuestas a esta demanda.

En lo que refiere a la formación de pos-título estamos impulsando una oferta sostenida de posgrados públicos y gratuitos, lo que significa revertir la tendencia a dejar este campo en manos del mercado. En lo que respecta a la Educación Permanente (Actualización y Perfeccionamiento) se la ha redefinido, razón por la cual nosotros hablamos de “Formación Permanente... pero no continua”. Esta afirmación me obliga a precisar el alcance y el encuadre ideológico de los términos que estoy utilizando.

La Formación Docente: Políticas, orientaciones y procesos de formación

Cuando hablo de “formación permanente” y lo distingo de “capacitación continua”, estoy diciendo básicamente tres cosas:

I.- Que “formación” y “capacitación” no son términos asimilables ni en su acepción etimológica, ni en la significación que cada uno de ellos ha ido adquiriendo al insertarse en paradigmas que subyacen a las políticas y atraviesan los proyectos educativos concretos que han disputado la hegemonía en los últimos años en nuestro país, en la región y en el mundo.

Formación deriva de *forma*; y alude básicamente al proceso por el cual un sujeto se desarrolla y “se forma” o se da una manera peculiar de ser y actuar en el mundo, en la vida... y, en consecuencia, también en el aula. Parafraseando a Paulo Freire diríamos que: nadie forma a nadie, pero tampoco nadie se forma solo; nos formamos interactuando y a través de múltiples mediaciones. En esta línea de pensamiento, la formación del docente, como persona y como profesional, es básicamente un proceso de crecimiento en profundidad, que parte de re-conocerse, y que una vez iniciado no tiene un punto de llegada; por eso decimos que es **permanente**.

En cambio, la **capacitación** es un conjunto de acciones -necesarias pero no suficientes en la formación del docente- por las cuales éste adquiere destrezas y habilidades concretas e instrumentales para desempeñarse en el aula, según parámetros de eficacia y eficiencia. G. Férry (1996), diría que es lo que le permite al docente superar una **práctica empírica** incorporando una **idoneidad técnica**.

Sostiene J. Beillerot (1996) que la **formación** es mucho más que eso: es un aprendizaje de *savoir faire*⁴ y una adquisición de técnicas; pero también una adquisición de juicio y de marcos de pensamiento.

Lo que está en juego no es entonces un mero cambio de nombres, sino un cambio conceptual sustantivo, que implica pensar desde otra lógica: pasar de lo que Gilles Férry (1987) llama una concepción de la formación basada en las *adquisiciones* (de conocimientos, saberes y técnicas) a un modelo centrado en el *proceso* (de auto-formación) y en el *análisis* (de lo imprevisible y no dominable) de las situaciones en las que el docente se ve inmerso.

2.- Que el docente alterna momentos de acción y momentos de reflexión sobre la práctica, que le permiten, a través de múltiples mediaciones, aprender a *tomar decisiones en situaciones prácticas caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto* (Sanjurjo: 2004).

Dice Férry que es ilusorio pensar que uno se está formando mientras trabaja en la clase. La forma-

“formación” y
“capacitación” no son
términos asimilables,
ni en su acepción
etimológica, ni en la
significación que cada
uno de ellos ha ido
adquiriendo al insertarse
en paradigmas que
subyacen a las políticas”.



⁴ Habilidad o destreza para hacer bien cierta cosa (Diccionario María Moliner).



ción supone la posibilidad de tomar distancia de la acción, para pensarla, analizarla, criticarla y re-crearla. Esa distancia puede llegar a necesitar un apartamiento hasta físico del lugar de la práctica y la generación de un encuadre diferente que permita mirar en perspectiva, abarcando todas las variables que inciden en el trabajo docente, e integrando otras voces y miradas, de colegas que trabajan en disciplinas o en contextos diferentes y que con sus interrogantes nos ayudan a repensar las prácticas que hemos “naturalizado” y ya no podemos cuestionar. Por eso decimos que la formación no es continua, hay momentos de formación y momentos de acción. Pero, la generalización de ciertos discursos, tomados de las corrientes de la investigación cualitativa (investigación-acción, investigación participante, investigación etnográfica) a los que se vacía de su fundamento teórico-metodológico, ha llevado a muchos docentes a creer erróneamente que mientras trabajan están siempre investigando y formándose. Esto es banalizar la investigación y la formación.

Como señala Barco (2006): “Las reflexiones sobre la propia práctica son co- construcciones no sumativas sino integradoras, con sus síntesis parciales, con recurrencia a situaciones tratadas anteriormente sobre las que hay que volver profundizándolas, que comportan la construcción de una mirada diferente sobre lo habitual, una mirada desnaturalizadora que no se ejerce ante una orden ni se sustenta

“La capacitación es también un instrumento de control social; por eso es a corto plazo y de rotación rápida”.

porque conceptualmente se la pueda definir, sino que se genera en un ejercicio permanente de análisis diversos. Es una tarea erizada de dificultades. Además, como las “matrioshkas”, es una tarea dentro de otra y otra. En primer lugar porque es una práctica después y a propósito de otro tipo de práctica” (p.8).

Féry (1996) hablaba de un **nivel praxiológico** al que se debería acceder en los procesos de formación docente. Este nivel implica un trabajo del docente sobre sí mismo, la búsqueda de los pilares, a menudo no evidentes, que sustentan su proyecto didáctico. Pero este trabajo no es ni puede ser continuo, ya que -como dijimos antes- el docente alterna momentos de acción y momentos de reflexión (individual o grupal) en los que, tomando distancia de la actividad, puede mirar y mirarse, bucear y encontrarse, entenderse y aceptarse, como ser condicionado pero no determinado; como ser libre y responsable.

Sí puede y debe ser permanente, entendiendo la permanencia como la entiende Barco, como un proceso recurrente, que una vez iniciado se extiende a lo largo de toda la vida profesional, y que permite al docente integrar nuevas miradas “en un ejercicio permanente de análisis diversos”.

3.- Que no es casual que en la década de los 90' se hablara tanto de “capacitación continua”. G. Deleuze (1991) observa que en las “sociedades de control”, que sucedieron a las “sociedades de encierro” o “disciplinarias” que describió Foucault, la fábrica como modelo de producción y paradigma de organización fue sustituida por la “empresa”, cuyo discurso y cuyo ethos nos atravesamos como un gas y nos conforma, sin que a menudo seamos conscientes de ello.



Y bien: en la lógica de la empresa, el “control” de las personas es menos visible pero más continuo; por eso, la escuela, el hospital, la cárcel, van siendo sustituidas por “formas ultra-rápidas de control al aire libre” (Virilio). La **capacitación** es también un instrumento de control social; por eso es “a corto plazo y de rotación rápida”. Y es, o debe ser **continua**, ya que “en las sociedades de control nunca nada se termina” (Deleuze: 1991). El individuo está sometido constantemente a una exigencia de actividad y rendimiento que se traduce en que hay que estar reciclándose continuamente.

Esta sed de capacitación tiene como característica el ser un proceso inducido desde afuera; de ahí que los “capacitadores” son en su mayoría “expertos” (no necesariamente docentes) que enseñan “cómo hacer” bien las cosas. La *pedagogía del cómo* sustituye a la *pedagogía del qué y el para qué*.

En cambio, el proceso de formación implica un trabajo sobre sí mismo que dura toda la vida, pero no es continuo; la “formación continua” es un mito. Por eso decimos que la formación docente, si se encara realmente como formación, y no meramente como capacitación, **debe ser permanente, pero no puede ser continua**.

Mirando en perspectiva

Estamos planteando la tarea de formación como un proceso de deconstrucción, que propicia el tránsito del sujeto-sujetado por los discursos instituidos, al sujeto crítico que construye su propio discurso. Al viabilizar esa des-sujetación, la **formación permanente... pero no continua**, favorece la construcción

“¿Seremos capaces de proyectar una formación docente permanente que escape a la lógica del modelo de las adquisiciones en el que nosotros nos formamos?”.



de una autonomía y una identidad profesional lúcida-mente asumidas, con fundamentos teóricos, técnicos y axiológicos.

Una identidad que le permite al docente -según palabras de María Saleme- dejar de ser un mero peón de la cultura que otros producen:

“... Si un peón de ajedrez no sabe que puede neutralizar al rey, no lo jaquea. Un docente con oficio de peón de cultura no domina estrategias de conocimiento, si bien en el terreno concreto de su acción resuelve pragmáticamente situaciones. No enseña más que lo que le enseñaron y tal como lo aprendió. No toca la raíz problemática de su campo. Si estuviera preparado para hacerse preguntas en lugar de perseguir respuestas, podría interpelar al objeto de conocimiento y al conocimiento mismo en tanto éste es objeto de conocimiento, sin abandonar por ello la tarea específica, ni la condición docente” (Saleme; en Edelstein: 2004, p.53).



Si tenemos en cuenta que nuestro sistema educativo es nieto de la Modernidad e hijo del Positivismo, tenemos derecho a sospechar que nosotros podemos estar transvasados por la racionalidad instrumental que criticamos cuando se presenta -como sucedió en los 90- en su versión más directa y descarnada. De ahí que sigamos reproduciendo en las prácticas educativas y en las demandas concretas de formación -sin ser plenamente conscientes de ello- la misma lógica que rechazamos a nivel discursivo. La pregunta es, entonces, si nos atreveremos -como dice Saleme- a "*modificar la marcha a contrapelo de la historia y de la racionalidad en la cual está empeñado en mantenerse el sistema de enseñanza*" (p. 53).

Llevado al tema concreto que hoy nos ocupa, el de la formación permanente de los docentes, este interrogante se desdobra en otros:

- ¿Seremos capaces de proyectar una formación docente permanente que escape a la lógica del modelo de las *adquisiciones* en el que nosotros nos formamos?

- ¿No se habrá naturalizado o incluso idealizado en el imaginario colectivo ese modelo, impidiéndonos soñar y pensar desde otro lugar?

El análisis de las demandas de Especializaciones y Posgrados que llegan al Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores que actualmente dirijo, hace pensar que el cambio que se nos propone desde las organizaciones sindicales y técnico-docentes, por ejemplo, es recuperar lo que antes se tuvo y hoy se idealiza, sin animarse a proyectar futuros inéditos.

Lo que para María Saleme constituye el punto de partida, *qué se puede hacer*, es entonces el gran desafío. Pero en este desafío hay que incluir, no sólo el enfrentamiento a las estructuras de poder que ya sabemos que se van a oponer a los cambios, sino también la superación de las resistencias que oponen las estructuras de pensamiento consolidadas en los colectivos docentes y que nos impiden -como quería Paulo Freire- ser "locamente sanos y sanamente locos" a la hora de proyectar y hacer los cambios. Única forma de hacer algo que valga la pena.

Referencias bibliográficas

- Barco, S.** (2006): "Prácticas y residencias docentes: viejos problemas, ¿nuevos enfoques? Historias de Matrioshkas". Ponencia en: 2º Encuentro de Prácticas de la Enseñanza". UNSur (Argentina); inédito.
- Beillerot, J.** (1996): La formación de formadores (entre la teoría y la práctica). Buenos Aires: UBA- Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie Los documentos N°1.
- Deleuze, G.** (1991): "Posdata a las sociedades de control". En: Ferré, Ch. (comp.): El lenguaje literario. T. II. Montevideo: Nordam, 1991.
- Férry, G.** (1987): El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós, 1990.
- (1996): Pedagogía de la Formación. Buenos Aires: UBA- Novedades educativas. Formación de Formadores. Serie Los documentos N° 6, 1997.
- Saleme, M.** (s/f): Decires. Córdoba: Narvaja, 1997. Citado por: Edelstein, G. (2004): "Problematizar el qué y el cómo en la relación de los docentes con el conocimiento. Un desafío prioritario en la formación de docentes". En: La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. Santa Fe: UNL.
- Sanjurjo, L.** (2004): "La construcción del conocimiento profesional docente". En: La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. Santa Fe: UNL.