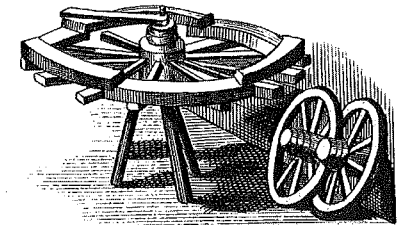


CAPÍTULO 6

Manual del capacitador

Capacitación docente, enfoque y método

Laura Pitman



Para cuando llegó a la conclusión de que debía sumergirse activamente en el mundo de la danza, persuadido por las figuras jóvenes que más valoraba en aquel ambiente, sorprendió a propios y extraños orientando su interés abruptamente hacia la danza occidental.

Dejó de ver danza japonesa [...]

Nada le resultaba tan agradable como escribir sobre ballet a partir de lo que sacaba de libros. Ese ballet que nunca había tenido ocasión de ver era un arte de otro mundo. Una ilusión sin rival posible, una lírica edénica.

Lo que consideraba una investigación seria era en realidad una fantasía sin control: su decisión de saborear los fantasmas de su imaginación danzante a partir de fotos y libros occidentales era como estar enamorado de alguien a quien nunca había visto.

Yasunari Kawabata, País de nieve

En este capítulo procuraremos centrarnos en algunos aspectos metodológicos de lo que, en nuestro lenguaje cotidiano, llamamos *capacitación docente*.¹ Es claro que no se trata literalmente de escribir un manual, pero sí de delimitar nuestro interés a las prácticas de capacitación y, eventualmente, de realizar algún aporte para orientarlas.²

Centrarnos en aspectos metodológicos no pretende eludir el acto de "explicitar el enfoque" en el que nos referenciamos o buscamos construir. Por el contrario, entendemos que en toda práctica subyace un conjunto de supuestos

1. Si bien en la introducción se realizan consideraciones acerca de las nominaciones "formación continua", "permanente" y "capacitación", nos parece necesario explicitar que en este capítulo consideraremos sinónimas ambas denominaciones, "capacitación" y "formación" (continua), en la medida en que preferimos privilegiar la relación entre el enunciado y "la cosa": cuando decimos "capacitación", todos entendemos de qué estamos hablando.

2. Es frecuente que los dispositivos de formación continua basados en materiales prediseñados incluyan un *Manual* (o *Módulo*) *para el capacitador*. Más allá del carácter más o menos instruccional que puedan asumir, ese es el espacio reservado para el diálogo con quien desempeñará la función de capacitar. Es ese sentido de ámbito para el intercambio entre quienes capacitan el que hemos querido adoptar aquí.

políticos/teóricos/ideológicos que la configuran. Sin embargo, pensamos que, en las condiciones actuales de las prácticas educativas, el riesgo que corremos no es el de eludir la explicitación de los enfoques que se sostienen, sino más bien el de limitarse a esta explicitación.

En este capítulo procuraremos entonces sistematizar algunas intuiciones construidas en la práctica de diseñar e implementar dispositivos de capacitación, en diálogo con el debate político. En ese contexto, sí nos parece necesario explicitar cuáles son las preocupaciones que han animado nuestra búsqueda: la necesidad de generar espacios de capacitación docente solidarios con prácticas educativas inclusivas. Ni más ni menos que el deseo de que disponer de una buena escuela para crecer no sea el privilegio de algunos, sino el derecho realizado de todos los chicos. Podrá parecer un propósito conceptualmente pobre, y es posible que así sea. Sin embargo, muchos de los capítulos más fecundos en materia de conquista de derechos en nuestro país han sido derivados de esta premisa. De hecho, creemos que por ahí pasan, hoy y aquí, las dos opciones políticas disponibles: la primera, una educación regulada por el mercado, que ya no segrega el acceso a la escuela pero que reserva mayores niveles de calidad de vida escolar a la capacidad de compra del servicio educativo. O bien una educación que realiza el derecho de aprender en la escuela lo necesario para participar activamente de la vida colectiva y para forjarse un destino personal pleno.³ La primera tiene como condición un Estado reducido y prescindente, que se limita a transferir recursos y evaluar resultados. La segunda requiere ser cuidada por un Estado que convierte la inclusión en programa, al tiempo que se sobrepone a su propia crisis. Así que esta será la primera recomendación de este manual: *poner a disposición de todos lo que "por defecto" sería privilegio de algunos* es un principio que funciona productivamente cuando se trata de pensar la intervención, generar proyectos y tomar decisiones. Prueben y verán.

En términos más pragmáticos, también queremos explicitar que suscribimos la idea de que toda intervención (también la capacitación) necesita derivar de un problema. En este sentido, sostendremos que, en esta etapa, el problema de la capacitación también pasa por la cuestión política y material de la regulación "de mercado". Una mirada a su historia reciente nos muestra que la formación continua se generaliza en tiempos de la sustitución del Estado por el mercado como gran regulador de la vida social. Así, la formación continua

3. "Diría que los países occidentales, al democratizar el acceso a la escuela, no han sabido simultáneamente democratizar el éxito escolar. Simplemente han abierto las puertas, pero, una vez que los niños que estaban excluidos de la escuela han entrado en ella, no se ha comprendido que quizás hacía falta modificarla para darles los medios para prosperar. Esto ha desembocado en una paradoja: aquellos que tradicionalmente eran víctimas de la exclusión escolar se han vuelto culpables de su propio fracaso" (Meirieu, 1998).

como requerimiento propio del trabajo docente muestra, desde su origen, la tendencia a estar cooptada por una lógica centrada en la relación costo-beneficio. No solo desde la lógica que construye la oferta de cursos y talleres, sino (lo que es más profundo y difícil de revertir) desde la demanda de maestros y profesores: la obtención de puntaje como único criterio de acceso, la exigencia de la aplicabilidad inmediata como criterio excluyente de evaluación de lo aprendido, el cálculo, el fin, como operación básica fueron, en definitiva, solidarios de la emergencia de un mercado de capacitación que tiende a satisfacer estas demandas. En este punto, la conjugación de una oferta que da poco (por su dudosa calidad) y exige poco esfuerzo para obtener la certificación, al tiempo que otorga beneficios significativos respecto del puesto de trabajo (por ejemplo, por el puntaje que otorga) es la peor situación posible: gana el prestador del servicio,⁴ gana el "cliente", pierden la escuela y los chicos, entre muchos otros. En nuestra opinión, esta situación requiere ser colocada como problema prioritario y objeto de políticas docentes, entre las cuales inscribimos la capacitación.

Sin embargo, no creemos que el pragmatismo sea un rasgo particular de los docentes: en las condiciones actuales, todos estamos regidos por esa racionalidad. La cuestión es si la ponemos o no en tensión con otras.

En el caso de la capacitación, nuestra impresión es que no tiene sentido oponer –y exigir– de nuestros destinatarios una posición orientada únicamente por perfeccionar sus prácticas y por completo desprendida de cualquier interés sobre sí. Hay que reconocer que las representaciones sobre los docentes a menudo oscilan entre la idealización y la culpabilización. Idealizarlos como apóstoles –o como víctimas, es lo mismo– o condenarlos como responsables de todos los problemas educativos es un obstáculo para pensar en políticas docentes, entre ellas las de capacitación. Si es verdad que la formación continua es un dispositivo en el que se configura una relación pedagógica entre adultos, hay que pensar en el destinatario como un trabajador –por lo tanto, sujeto de derechos– que ha hecho una opción profesional ligada a la transmisión del saber y la inscripción social de niños y jóvenes, y a quien le caben responsabilidades por las decisiones que toma, tanto en el aula como en la configuración de su propia carrera.

En un interesante trabajo sobre formación y capacitación en docentes de Nivel Inicial (Rivera, 2009), se caracterizan las percepciones de las docentes entrevistadas: "Parecen encontrarse frente a la paradoja de realizar cursos por el puntaje o realizar los que les servirían –según dicen– para ejercer mejor el rol pero que no son reconocidos a nivel estatal [...]. La necesidad de hacer

4. Que no necesariamente es un oferente privado.

cursos que otorgan puntaje las llevaría a seleccionarlos en función de este y no por los contenidos que en ellos se trabajan utilizándolos como estrategia, de modo de evitar quedar fuera/ascender dentro del sistema". Hemos destacado el "o" en negrita porque pensamos que en esa oposición es donde se arma la representación del docente como víctima. ¿Por qué naturalizamos la idea de esta disyuntiva? ¿Qué nos lleva a pensar que nada de lo que es interesante o mejora las prácticas ofrece puntaje? ¿O, lo que es lo mismo, que la formación que ofrece puntaje es necesariamente trivial? Aunque desafortunadamente nuestro país aún no cuenta con un estudio serio sobre oferta de capacitación pública y privada, es fácil advertir que esta es profusa y variada. Así, la cuestión está en salir de esa encrucijada, articulando la posibilidad de mejorar la situación laboral con la calidad de la formación que se decide realizar, y estar dispuesto a sostener una cierta exigencia académica, proporcional a la certificación que se recibe. Más adelante volveremos sobre este punto.

¿Para quién es la capacitación? Funciones de la formación continua

¿Es para el docente o para el sistema? Es obvio que la respuesta políticamente correcta es "para ambos". Es lo mismo que preguntarse si capacitarse es un derecho o una obligación. Un docente capacitado tendrá mejores oportunidades profesionales y, al mismo tiempo, esto contribuirá a mejorar la enseñanza, etc. Sin embargo, hay que reconocer que se trata de *funciones* diferentes.

En este punto resulta interesante recuperar la idea de *función* del psicoanálisis. Esta perspectiva llama la atención sobre la diferencia entre la función y el sujeto que la ejerce.⁵ Particularmente respecto de la función paterna, esta se diferencia de la mera acción genitora: es posible haber tenido hijos y no ejercer la función paterna. La existencia del padre no implica la asunción automática de la función, y mucho menos su ejercicio efectivo.

Del mismo modo, en el tema que nos ocupa, la existencia de instituciones no garantiza que se cumplan las funciones que configuran la capacitación docente. Ahora bien, ¿cuáles son estas funciones? La pregunta del título remite a dos: la primera, vinculada clásicamente a la idea de perfeccionamiento, se orienta al sujeto docente, a la posibilidad de apropiarse de nuevos saberes

5. Perla Zelmanovich alude al "desabrochamiento entre la función paterna y la persona", que permite "abrochar la función pensando que puede ser encarnada por diferentes figuras sociales. [...] La dimensión lógica y estructural a la que alude la función nunca está subjetivamente dada por adelantado, sino que debe ser conquistada. Esta operación subjetiva de 'hacerse padre', de hacerse docente, de hacerse directivo, es decir, la posición particular de aquel que se ofrece a cumplir con la función, se apoya y toma su forma en cada construcción social y cultural particular" (Zelmanovich, 2008).

que acompañen su crecimiento profesional y, eventualmente, inciden en su trayectoria profesional. Así, la formación continua entendida en este sentido requiere estructuras institucionales permanentes, estables, autónomas, diversas, con vínculos fluidos con las agencias y los agentes de producción del saber pedagógico. En términos de instituciones concretas, es fácil advertir que los institutos de formación docente y las universidades tienen un importante (aunque no exclusivo) papel que desempeñar en este sentido.

Volviendo a la cuestión de la función propiamente dicha, y en términos de definirla con mayor precisión, esta consiste, en definitiva, en sostener el vínculo docente con el saber, y sobre todo, con el deseo del saber. Si es cierto que la enseñanza consiste en inscribir a niños y jóvenes en la cultura y en el colectivo social, es obvio que este es un asunto crucial. Es difícil enseñar sin apego a lo que se enseña y sin la voluntad de aprender sobre la función que se cumple.

Aunque esto podría parecer obvio, no lo es en las actuales condiciones en que se desarrollan las prácticas educativas. Como ya dijimos, hoy el gran regulador del intercambio social es el mercado, y el acto que funda nuestra vida en común es, *por defecto*, el consumo. "Por defecto" significa *de no mediar intervención en sentido contrario*. Esto fuerza, como ya dijimos, a vínculos cada vez más pragmáticos y basados en el cálculo de costo-beneficio en la relación que todos nosotros establecemos con el trabajo. En ese contexto, hacer posible el deseo de saber es, precisamente, *intervenir en sentido contrario* a esa tendencia.

La segunda función, vinculada, tal vez, a la propia idea de *capacitación*,⁶ remite a la necesidad de formar a los agentes educativos en diferentes saberes ligados a la intervención en el sistema, toda vez que cierto estado de cosas quiere ser alterado, modificado, renovado. Esta es la formación que típicamente se promueve cuando se impulsan diferentes políticas educativas. Hoy es difícil pensar líneas de acción a escala del sistema educativo que no requieran

6. La idea de *capacitación* (o más bien la palabra) viene siendo fuertemente resistida por el pensamiento pedagógico crítico. Desde nuestro punto de vista, este malentendido surge de la confusión entre las circunstancias históricas en que esta se generaliza con la función de capacitación que todo sistema educativo requiere. Entiéndase lo siguiente: una cosa es *esa* capacitación que fue, y otra es *la* capacitación. Si se tratara del campo curricular, esto equivaldría a impugnar el término currículum porque se asumió una actitud contraria a los CBC.

Advertir esta diferencia sería muy beneficioso, ya que nos permitiría "desbloquear" una expresión que tiene la virtud de nombrar con claridad la cosa a la que se refiere, y evitar expresiones farragosas y técnicas como *formación docente continua* o *desarrollo profesional docente*. Resulta al menos paradójico que quienes prefieren otras nominaciones parecen olvidar que *formación docente continua* fue el nombre de la Red Federal, y la expresión "oficial" de lo que se identifica como capacitación. Es verdad que, como se ha dicho muchas veces, la expresión *capacitación* tiene una etimología complicada en la medida en que remite a un sujeto del que se presume una incapacidad. Pero la verdad es que nuestra lengua (la de la "patria pedagógica" y la "natural") está llena de significados que se han alejado de la etimología. Y en definitiva, el campo pedagógico se mantendrá vivo en la medida en que consiga aportar más a la construcción de una escuela justa que a la justa expresión.

ser comunicadas y orientadas a través de acciones de formación: si se provee de equipamiento o recursos cuyo uso requiere alguna habilidad específica, no es de buena práctica prescindir de acciones de capacitación que muestren cómo usarlos; si se modifican los diseños curriculares, es difícil que los cambios lleguen a las aulas sin mediar una instancia formativa, y así podríamos seguir (poner en marcha y desarrollar programas educativos, mejorar la enseñanza de contenidos escolares, instalar nuevos roles en las instituciones, etc.).

Los cambios sociales y culturales también intervienen en el modo de comprender esta función, especialmente cuando se trata de generar políticas educativas inclusivas: las condiciones tradicionales de la escolaridad han sido alteradas por transformaciones observables en los planos económico, social y cultural, y las prácticas cotidianas de docentes y alumnos se han alejado de lo que las representaciones clásicas suponen.

Así, los saberes escolares son objeto de un permanente examen y una revisión frecuente; las familias se tornan más heterogéneas en su composición y la escuela debe encontrar nuevos canales y códigos de diálogo; los estatutos de la infancia y la adolescencia se han transformado, principalmente merced al papel del mercado y el consumo, y a la idea de los niños como sujetos de derecho, lo cual acorta las distancias entre niños y adultos; la seguridad se tornó prioritaria en la agenda social, y la escuela se ve a menudo afectada; las tecnologías de la información y la comunicación avanzan cada vez hacia públicos más extendidos y la institución escolar no puede darles la espalda a estos procesos, si pretende no renunciar a la transmisión de contenidos socialmente significativos; la exclusión social promueve cada vez más violencia y la escuela es a menudo su víctima; los medios de comunicación le disputan el protagonismo en la formación de los sujetos; solo por enumerar los principales fenómenos que han cambiado tan profundamente el paisaje escolar.

En este contexto, los especialistas coinciden en señalar que atravesamos un momento de encrucijada, en tanto el saber pedagógico, instituido y disponible, aún no consigue orientar la intervención respecto de los problemas de la escolaridad (Terigi, 2004). Esto nos lleva a la necesidad de proceder en sentido inverso al que históricamente concebimos aquí: cuando hablamos de esta función de la formación continua, no partimos de un saber académico acumulado, sino de los problemas de las instituciones educativas y la práctica docente. Para decirlo en términos prácticos: un proyecto de capacitación que se concibe a partir de la bibliografía existente sobre un tema clásico de la formación no es, hoy, un buen proyecto en este contexto. Si no identificamos el problema sobre el que queremos intervenir, si no damos todos los rodeos necesarios para definirlo con precisión, si no hacemos el esfuerzo de pensar cómo esto se expresa en el trabajo cotidiano de la escuela, si no tenemos claro cuáles son los posicionamientos de

los diferentes actores frente a la situación que caracterizamos como problemática, corremos el riesgo de reciclar lo existente, reduciendo lo existente al saber instituido. Creemos que es al revés: es desde el problema que convocamos a los saberes producidos, combinados a *su medida* (lo que tal vez nos desplace de los "temas" clásicos). Por otra parte, las fuentes del saber pedagógico se han diversificado y multiplicado. De manera cada vez más frecuente, necesitamos convocar a otras disciplinas y otros lenguajes, recurrir al análisis de experiencias (exitosas o no), o recuperar información de fuentes variadas (estadísticas, periodísticas, etc.). Lo que queremos decir es que la formación continua exige hoy una combinación de recursos más compleja y creativa que la mera recopilación bibliográfica. En definitiva, necesitamos hacer de ella un espacio de pensamiento e invención, ya que las respuestas a los problemas actuales no parecen estar totalmente alojadas en el campo académico.

Al mismo tiempo, observamos que la generalización de la capacitación como hábito docente –que tiene ya varios años– viene teniendo como efecto no deseado un cierto "desgaste" de los propios dispositivos. Queda claro que un curso no cambia la vida de ningún docente ni produce la transformación inmediata de las prácticas escolares. Este hecho tiene, al menos, dos consecuencias sobre nuestro enfoque: el primero es que la capacitación ya no puede tener una orientación aplicacionista; por el contrario, necesita constituirse en *experiencia*, buscando incidir en la posición de los docentes frente a la escuela, a los alumnos y a su propia tarea. El segundo es que los ámbitos de formación, si apuestan a dejar alguna marca, requieren de la movilización de recursos no solo intelectuales de los maestros, sino también afectivos y actitudinales, tal como ocurre en el ámbito laboral.

Una última característica del enfoque seleccionado es la convicción de que los desafíos que cotidianamente encuentran los maestros no pueden ser considerados inherentes a su exclusiva responsabilidad individual. En tanto se trata de problemas que tienen una raíz política, y por lo tanto colectiva, merecen un abordaje del mismo tipo, es decir, político. Si las transformaciones sociales impactan en la escuela, maestros y profesores necesitan comprenderlas; si las políticas educativas son respuestas a los problemas del sistema, los docentes deben conocerlas y forjarse una posición personal frente a ellas. En conclusión, la dimensión política del trabajo docente necesita encontrar un espacio en los dispositivos de formación.

Philippe Meirieu (1998:70) afirma que es el educador quien es capaz de "movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a tales interrogantes... y los subvierta con respuestas propias". Del mismo modo, hemos

insistido en que la mejor capacitación es aquella que propicia que el docente se forje una perspectiva respecto de los asuntos de la educación, alejándose de toda pretensión de reducir la tarea de enseñar a un asunto técnico.

Políticas y dispositivos de capacitación: cursos, talleres

Tal como se caracteriza en la Introducción a este libro, a partir de la creación de la Red Federal Docente Continua, es posible reconocer políticas públicas de capacitación a escala nacional. La revisión de algunos rasgos que las caracterizaron y acompañaron el ciclo neoliberal en nuestro país será el primer punto de nuestro manual, ya que analizar lo ya hecho siempre deja un aprendizaje con alguna utilidad programática.

En el inicio de esa etapa, la capacitación se generalizó a través del formato más clásico: el curso. Los contenidos de la capacitación se definieron en torno de un diagnóstico claro: la falta de dominio de los contenidos de enseñanza por parte de los docentes. Si en el campo del currículum esto dio lugar a los Contenidos Básicos Comunes (CBC), a escala nacional, con un fuerte sesgo academicista, el de la capacitación se orientó a su implementación. Se establecieron circuitos de capacitación para los docentes de los diferentes niveles.⁷

No puede decirse que la lectura del escenario no fue consistente con la estrategia implementada: los docentes no dominan los contenidos → capacitación masiva sobre contenidos. Sin embargo, tal vez sea precisamente esa coherencia entre el diagnóstico y la estrategia uno de los factores que alimentan los diagnósticos negativos sobre esta etapa. La claridad en la formulación de objetivos y la coherencia con las líneas de acción es un caballito de batalla de la racionalidad instrumental, que se expresa en las versiones más tecnicistas del planeamiento y la gestión. Y precisamente muestra sus límites: en principio, porque devela que los factores políticos no pueden ser obviados. Pero, además, porque los problemas no son tan simples ni tienen soluciones tan lineales. Los problemas de la educación argentina no se reducían en 1995 a los contenidos curriculares,⁸ aunque es evidente que esto era un problema. Desde una mirada actual, lo más llamativo de esta etapa es la masividad alcanzada y la homogeneidad temática de los cursos, centrados en las áreas curriculares con mayor carga horaria. Del mismo modo, el *Circuito E* implementó una estrategia de formación de forma-

7. El circuito A para Nivel Inicial, el B para EGB 1 y 2, hasta el E, que cubría a los formadores de los profesores. El circuito F fue reservado para los directivos y el G para los supervisores. En estos dos últimos casos se privilegiaron los contenidos sobre gestión institucional y curricular.

8. Los cuales se atribuyeron, en parte, al "vaciamiento de contenidos" que había producido la dictadura (Tedesco, Braslavsky, Carcioffi, 1983).

dores en disciplinas, con expresa exclusión de las didácticas correspondientes y de toda temática pedagógica. En síntesis, problemas y líneas de trabajo fueron simplificados. Desde nuestro punto de vista, las políticas educativas necesitan recuperar la complejidad de las situaciones en las que intervienen y generar estrategias que guarden alguna fidelidad al problema que las origina.

La crítica al formato curso

Otro espectro de críticas que se han formulado a esta etapa (iniciadas ya en los primeros años de la Red) se centraron principalmente en el formato *curso*. Estas asignan a los cursos un carácter excesivamente "teórico" y plantean la necesidad de incorporar a la capacitación los requerimientos de la práctica docente. Contra esto se han ensayado distintas alternativas, que van desde cambios de denominación (se implementan cursos pero se los llama "taller", "seminario", "ciclo", etc.) hasta generar dispositivos que sitúan literalmente la capacitación en la escuela, buscando una incidencia efectiva en la enseñanza. Otra alternativa fue la de convertir la *práctica* y especialmente *el análisis de la propia práctica* como contenido de capacitación: se instaba a los docentes a convertirse en "prácticos reflexivos" y se abundaba sobre las bondades de tal procedimiento, pero no se analizaba ninguna práctica en particular.

En términos de nuestro manual, lo que tal vez convenga revisar es la idea de que lo problemático del curso es su formato. Cabe preguntarse si en la etapa que estamos analizando las dificultades se circunscribieron allí, o bien en el problema que fue punto de partida (como ya dijimos, la falta de dominio docente sobre los *contenidos* de la enseñanza): "Los docentes demandan y obtienen muchas más oportunidades de capacitación ligadas a metodologías y estrategias de enseñanza que a la actualización en contenidos disciplinares que les permitan comprender mejor los avances científicos y tecnológicos y los cambios sociales o los propios cambios en las características de los jóvenes y los adolescentes y sus producciones", planteaba críticamente Cecilia Braslavsky a principios de la década pasada (Aguerrondo y Braslavsky, 2002:25). Esa lectura implicó una decisión de enormes repercusiones, que pueden ponderarse cuando se analizan los factores que dejaron afuera: las condiciones de la enseñanza, sus aspectos subjetivos, las cuestiones didácticas y metodológicas, los problemas emergentes de la escuela, entre otros. Del mismo modo que la priorización de los nuevos contenidos soslayó las cuestiones didácticas, la propia capacitación no tuvo como prioridad generar sus propias estrategias. Aunque se señalaba que la formación continua implicaba capacitar a un adulto plenamente formado y era necesario poner en práctica una *didáctica de la capacitación*, no se

produjeron saberes sistematizados en ese sentido. No creemos que el formato curso sea *per se* una forma didáctica esencialmente teórica, sino que fue la forma que predominó en ese momento. Dicho de otro modo, la incorporación de la práctica a menudo quedó en *proclama*,⁹ en tanto esta encontró un espacio en la capacitación, pero de forma, paradójicamente, teórica.

La identificación de los cursos con el exceso conceptual ha llevado a buscar otras formas didácticas, que, aunque no son las mayoritarias, han sido implementadas en diversos espacios como ateneos y laboratorios. Alguna vez hemos pensado que la modalidad taller nos protege de los excesos teóricos atribuidos al curso. Sin embargo, cabría preguntarse si el problema es el exceso de teoría, o bien, por decirlo de algún modo, la "calidad" de la teoría circulante. Hace ya años, Carr (1996:60) instaba a rechazar "la idea de que la teoría puede elaborarse y comprobarse con independencia de la práctica". Por el contrario, continúa Carr, "la teoría solo adquiere su carácter educativo cuando puede corregirse, perfeccionarse y evaluarse a la luz de sus consecuencias prácticas". Y más adelante agrega lo siguiente: "Cualquier teoría de la educación que tome en serio el objetivo de su actividad debe orientarse a aportar a los profesionales de la educación los recursos intelectuales que les permitan afrontar sus actividades con mayor seriedad". En otras palabras, la buena teoría nunca es elaborada al margen o con independencia de la práctica, no la elude ni en sus fundamentos ni en sus consecuencias. Entonces, insistimos con la pregunta: aun cuando aceptáramos la asociación curso-teoría, ¿es esto un problema? ¿O el problema es que la teoría que circula a menudo sostiene una conexión débil con las prácticas de maestros y profesores que las interpelan sin dejarse interpelar por ellas, o —en el caso más preocupante— que no se trata de teoría, sino de retórica?

Si a estas consideraciones les añadimos lo expresado en el apartado anterior en el sentido de un cierto desfasaje entre el saber pedagógico instituido y los problemas emergentes de la escuela y la educación, queda claro que nuestras dificultades en la formación continua no pasan tanto por la forma didáctica de los dispositivos. Tampoco por el exceso de teoría, sino —por el contrario— por la escasez de teorías con vocación y eficacia para hacer de las prácticas de maestros, profesores, alumnos y familias su fundamento y su consecuencia.

Dios y el diablo en el taller

Si el curso fue el formato dominante en la primera etapa de masificación de la formación continua, el taller lo fue en lo que podríamos llamar la "segunda genera-

9. Le debemos a Cecilia Braslavsky la posibilidad de diferenciar entre *proclama*, *proyecto* y *realización*.

ción de dispositivos". A esta altura, parece claro que la forma taller no es un remedio para conjurar los males del curso, si lo que nos ocurre es que nos equivocamos en diagnosticar la enfermedad. Aun así, detengámonos un momento en él.

¿Qué es un taller? Es un espacio de formación que se caracteriza porque los destinatarios realizan una producción, tal como ocurre en ámbitos productivos o artísticos.¹⁰ En torno de este rasgo es que se organizan las propiedades que habitualmente se le atribuyen, es decir, mayor nivel de participación de los asistentes, variedad de actividades para realizar y de habilidades para poner en juego, mayor presencia de trabajo cooperativo, etc. Entonces, un taller es un espacio en el que se produce "algo". Ni más ni menos preciso que eso. Puede ser desde un objeto hasta una planificación de clase o un proyecto.¹¹ Está claro que para producir algo es necesario desarrollar alguna clase de hacer, por ejemplo, escribir un informe, dramatizar una situación, construir una maqueta, analizar un caso y decidir la intervención, filmar un corto, diseñar un proyecto, armar un blog, realizar una investigación en terreno, producir un recurso de enseñanza, guionar un acto escolar, pintar un mural y, por qué no, hacer señaladores. Cualquiera de esos resultados sería aceptado como producción en un ámbito formativo, y cualquiera de ellos requiere desarrollar no una, sino muchas prácticas... Pero no necesariamente "la práctica", esa, la de educar y enseñar, y sobre la que esperamos incidir. La relación entre las prácticas desarrolladas en el taller y "la práctica" pedagógica es tan mediada e indirecta como en cualquier curso; que, a su vez, tampoco excluye *per se* la participación ni la actividad cooperativa, ni la variedad de actividades y habilidades requeridas, ni, en fin, la posibilidad de pensar y prefigurar la práctica.

Más allá de la forma: las prácticas educativas como método

Corolario: la práctica solo entra en la capacitación en forma práctica; no solo como contenido, sino como método. La cuestión no pasa tanto por la

10. Así definido, queda claro que el formato tradicional que tendríamos que identificar como opuesto al del taller no es el curso, sino la llamada "clase frontal", que puede desarrollarse tanto en la formación docente como en cualquier nivel educativo.

11. Me cuesta resistir la tentación de relatar una historia de tiempos estudiantiles: en el último año de la carrera de Ciencias de la Educación, tuvimos ocasión de cursar una materia que incluía asistir a un taller. Aunque no estaba nominado de ese modo y se trataba de un espacio sin un tema predefinido, la consigna indicaba que al final de la semana los participantes debíamos presentar un "producto". Corría 1985 y nuestro grupo, constituido por varios estudiantes con alguna sensibilidad política, dedicó ese tiempo a revisar y analizar la experiencia estudiantil en dictadura. Pasamos cinco días de intensos debates, no exentos de dolor. Llegó el viernes y solo teníamos "proceso" (en más de un sentido) para mostrar, es decir, fotografías y grabaciones de los intercambios de quince horas de trabajo. En el encuentro final, donde los grupos mostraban lo que habían realizado, se nos hizo notar con dureza nuestro exceso de proceso y nuestra falta de producto. Otro grupo, en cambio, cosechó comentarios más alentadores al presentar unos proljos señaladores con la leyenda "Caminante, no hay camino, se hace camino al andar".

forma didáctica elegida, sino por la secuencia de trabajo que proponemos. Pero ¿cómo hacerlo?

En nuestra opinión, lo primero es concebir, desde el momento de proyectar las acciones de formación continua, cuál es el problema sobre el que queremos intervenir. No un tema, no un asunto sobre el que sabemos mucho o recopilamos muy buenos materiales, no un recorte de contenidos, no una bibliografía muy interesante, sino un problema. Si no hay problema, no hace falta intervención. Si no hay problema, no hace falta capacitar a nadie. Y es desde ahí que convocamos los recursos de los que disponemos, es decir, contenidos, saberes, actividades, materiales de trabajo. En verdad, esta es una regla metodológica que nos ha resultado útil en muchas ocasiones.¹²

En segundo lugar, ya en el aula de capacitación,¹³ necesitamos representar ese problema, partiendo de las condiciones en las que tiene lugar. Es interesante notar que cuando hablamos de problemas educativos o ámbitos de intervención, hablamos de problemas *genéricos*, que se advierten a partir de observar ciertas recurrencias o fenómenos que se dan en una escala significativa (por ejemplo, la cantidad de años que en promedio les lleva a los adolescentes completar la escuela secundaria). Si el problema no es genérico, si es el de cada docente, no es la capacitación la herramienta para atenderlo, porque la formación continua siempre supone el trabajo con un colectivo de enseñantes. Sin embargo, se trata de trabajar sobre esa situación con docentes, cuya experiencia nunca es *genérica*; siempre es singular. Por eso, aun cuando se trata de una situación problemática identificada a mediana o gran escala, el punto de partida siempre necesita recuperar esa singularidad. Es desde allí que los saberes se tornan significativos. Aquí reside, entonces, el valor de los recursos capaces de producir esta transformación de lo genérico en singular. Por eso –y no porque “se usa”–, cobra sentido apelar a relatos, películas, obras de artistas plásticos, entre otros. También el uso de casos, situaciones o escenas resulta clave para construir ese punto de partida en el que las dimensiones del problema se despliegan para ser analizadas, revisadas, desafiadas y abordadas en el desarrollo del trayecto de capacitación.

Claro que no es sencillo disponer de estos recursos que tienen que ser pertinentes y convocantes. Pero la capacitación misma es un ámbito propi-

12. “Si lo que cuenta son las nuevas demandas de mercado, solo se tratará de amoldar lo que tenemos para que se corresponda con el imperativo emergente. De lo contrario, si lo que cuenta son los problemas y efectos que en cada territorio provocó el suelo social vigente, lo que procuraremos es encontrar los recursos para desanudar los problemas producidos y potenciar las posibilidades subjetivas” (Duschatzky, 2002).

13. La expresión “aula de capacitación” tiene un sentido figurado. En el ámbito estatal hemos capacitado en hoteles, bingos, *campings*, regimientos, teatros y comisarías. Nuestro sistema educativo ha alcanzado los más altos niveles de inversión de la historia, y una parte significativa de esa inversión ha sido en acciones de formación continua. Sin embargo, la dotación de espacios específicos para esta actividad sigue siendo una asignatura pendiente.

cio para generarlos. A modo de ejemplo, en el recuadro que sigue, incluimos una situación relevada en 2004. En aquel momento, en el marco del trabajo desarrollado en el área de Desarrollo Profesional Docente en el Ministerio de Educación de la Nación, iniciamos la construcción de un banco de situaciones escolares. A cada capacitador se le solicitaba que registrara al menos una situación relatada por los docentes que resultara significativa para la temática que desarrollaba.

Los registros de observación y la escritura de testimonios de los propios destinatarios también son un recurso productivo, aunque tienen la dificultad de exponer a los sujetos observados o a los autores de los escritos. Un recurso posible es componer “registros ficcionales” a partir de los reales, seleccionando los rasgos que nos interesan para trabajar. Es importante que el grupo esté al tanto del carácter ficticio, pero al mismo tiempo verosímil de la situación construida.

Situaciones escolares

La casa de la “seño” (2004)

En el Jardín de Infantes Municipal de una capital de provincia, se desarrolla el siguiente diálogo entre Andrea, la docente de la sala, y una alumna de 5 años de edad.

SABRINA: ¿Sabe, seño, que mi hermano está preso?

ANDREA: ¡No! ¿Qué le pasó?

SABRINA: Él “chorea” y lo agarraron justito cuando estaba haciendo de “campana”.

ANDREA: Ah, ¿sí? ¿Y cómo fue eso?

SABRINA: Mi hermano se queda afuera de la casa para ver si viene el dueño y los otros se meten adentro y roban cosas.

ANDREA: Ah... ¿y dónde estaba robando?

SABRINA: En el barrio “Viviendas para todos”.

La docente se queda callada, tratando de disimular su asombro: ese también es su barrio.

La niña lo percibe y agrega:

No, seño, no se asuste, porque mi mamá ya le dijo a mi hermano: ¡Ojo, no vas a ir a robar a la casa de la señorita del Jardín, que es buena!

Andrea se quedó pensando... ¿Será que el guardapolvo todavía me protege? Y a Sabrina y a su hermano, ¿quién los protege?

En síntesis, si sostenemos una escucha atenta, si formulamos las preguntas adecuadas, si nos tomamos el trabajo de registrar los relatos de los docentes en la capacitación y de reescribirlos para tornarlos comunicables a otros fines, podremos producir esos puntos de partida que permitan construir un diálogo productivo, capaz de articular la experiencia con el saber.¹⁴

La escuela y la capacitación: inscripción material, inscripción simbólica

Esta modalidad de capacitación cobró fuerza fundamentalmente a partir de las críticas al curso como formato dominante en la capacitación y los reclamos –muchos de ellos surgidos de los propios destinatarios y otros provenientes del campo académico– en el sentido de incorporar “la práctica” a la formación. Ya desde fines de los noventa se hicieron esfuerzos en la formación inicial de los docentes en este sentido: se generó un eje curricular *ad hoc* (denominado en varios diseños o lineamientos curriculares *campo de la práctica*), se acrecentaron las horas de formación vinculadas con la observación y práctica en contextos escolares, etc.

En el caso de la formación continua, esto dio lugar, entre los años 2000 y 2001, a una estrategia de capacitación en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación denominada Fortalecimiento de Profesional de Capacitadores (FordeCap). La experiencia, que combinaba la formación de los capacitadores con su inserción en escuelas en las que realizaban acciones de formación continua, naufragó con la crisis de los años 2001-2002. No nos extenderemos en el análisis exhaustivo de este dispositivo, ya que excedería los límites de este capítulo. Sí señalaremos su fuerte efecto formativo, identificable en la alta valoración por parte de quienes participaron de la experiencia. Y retendremos que, si bien se trató de una formación centrada en contenidos escolares, no se restringió a lo disciplinar, sino que incorporó claramente las didácticas específicas y las cuestiones ligadas a la enseñanza, así como la denominada *didáctica de la capacitación*. Por aquellos años, la Escuela de Capacitación de la Ciudad de Buenos Aires (CePA) iniciaba una experiencia en la que los capacitadores de la institución desarrollaban acciones de formación en la enseñanza de contenidos y en el análisis de situaciones cotidianas en las escuelas. Con el desarrollo de la experiencia se estableció que, después de un tiempo de trabajo en la institución, la capacitación devenía *asistencia técnica*.

14. Una experiencia que hizo huella en este tipo de construcción de saberes fue la aparición del libro *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*, de Alejandra Birgin y Silvia Duschatzky (2001). El libro contiene una serie de artículos escritos basados en escenas escolares.

En cualquier caso, lo que nos interesa aquí es abordar la cuestión de la capacitación “centrada en la escuela”, de manera genérica. ¿Qué significa que la capacitación se centra en la escuela? O, dicho de otro modo, ¿en qué no se está centrando? ¿En los alumnos, en los docentes, en el saber? ¿Con quién debate la perspectiva de la capacitación centrada en la escuela?

Más allá del enunciado, puesta en contexto, esta perspectiva debate con las modalidades tradicionales de capacitación, que se desarrolló en términos instrumentales y pedagógicos, pero exenta de discusión política. Como ya dijimos, las críticas se centran en el carácter teórico de las modalidades más arraigadas de formación continua y en su dificultad para reconocer las necesidades de la práctica docente. Así, la formación centrada en la escuela

se asienta en la idea de que la institución escolar es el espacio de trabajo donde surgen y se pueden resolver la mayor parte de los problemas. De este modo, se detectan situaciones reales y significativas para un determinado grupo de maestros, los que se convierten en objeto de reflexión y análisis (Vezub, 2007:13).

Lo interesante es que los dispositivos de este tipo sitúan la formación físicamente en la escuela, desplazando el enfoque hacia la localización. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que la presencia física en el espacio escolar no garantiza que los formadores adquieran las capacidades necesarias para escuchar, leer escenarios y ofrecer recursos. Si no tenemos esto claro, el riesgo es el de emprender estas iniciativas otra vez desde una perspectiva que hemos identificado con la *literalidad en la lectura de los escenarios educativos*: si la capacitación ignora la práctica, la llevamos físicamente allí donde la práctica tiene lugar. Sin embargo, no es necesaria una reflexión muy sofisticada para darse cuenta de que la inscripción simbólica de la práctica en la formación requiere de algo más que de la presencia física “en el lugar de los hechos”. Podemos estar allí y no tener más que libros y fotocopias para ofrecer. Podemos estar allí y sostener una representación idealizada o condenatoria de los docentes que nos impide siquiera establecer un vínculo de mínima confianza con ellos. Podemos estar ahí y, en fin, reproducir las mismas situaciones que hacen que la capacitación sea necesaria.

Por otra parte, la presencia en la escuela es mucho más exigente respecto del capacitador. Aun cuando se trate de formadores con experiencia en dispositivos clásicos, la tarea en terreno requiere ser pensada con cuidado y contar con algún entrenamiento específico: hay que responder demandas inmediatas, gestionar recursos, articular con diferentes actores, tener muy clara la situación de cada docente destinatario, etc. Difícilmente un dispositivo como este puede

obviar una instancia de formación de los capacitadores y queda claro que se trata de una apuesta que moviliza gran cantidad de recursos.

Implementada con todos los cuidados necesarios, esta modalidad conlleva un potencial interesantísimo en términos de diálogo entre el saber y el hacer, porque es cierto que, instalados en el terreno escolar, no es posible eludir los problemas y las necesidades de docentes y alumnos. Sin embargo, no nos parece conveniente sacralizar la modalidad (en gesto simétrico e inverso a la condena al curso) y pensar que es la única posible. No solamente porque es costosa en términos de recursos financieros, formativos y didácticos, sino (y fundamentalmente) porque "tener en cuenta los problemas y las necesidades de los docentes" es un proceso previo a la implementación de cualquier dispositivo de formación continua. Es desde una lectura política acerca de los problemas de escuelas, docentes y, sobre todo, de chicos y jóvenes desde donde formulamos políticas de formación. Si no los podemos anticipar de algún modo, estamos en dificultades. La escala de las políticas no supone *en sí misma* un desconocimiento de las realidades escolares, por el contrario. Es verdad que las manifestaciones específicas de los problemas genéricos son singulares y surgen en la conversación que establecemos con nuestros destinatarios. Pero eso ocurre *en cualquier dispositivo de capacitación*. Si no sabemos escuchar, si solo disponemos de saberes acuñados en un campo académico divorciado del mundo escolar, no hay presencia en la escuela que nos preserve.

Al mismo tiempo, la detección de situaciones significativas para los maestros en capacitación, y la posibilidad de transformarlas en objeto de análisis, no necesariamente requiere de la presencia física en el espacio escolar. En otras palabras, toda capacitación implica una presencia simbólica de la práctica pedagógica, si pretende traducirse en algo más que puntaje. Estar físicamente en la escuela no es condición necesaria ni suficiente para que las necesidades de la práctica tengan lugar en la formación. Siempre hace falta escuchar, y sobre todo —no olvidemos el título de este artículo— es muy importante que sepamos comprender qué significa que los problemas que encontraremos en la escuela son singulares.

Singular e individual no son lo mismo. Desde "afuera" de la pedagogía, podría decirse que lo singular alude al modo en que el otro encarna en el sujeto; lo singular implica que el sujeto está atravesado por el discurso, la historia, lo social, la condición de época.¹⁵ En el contexto de lo que, en este artículo, desde "adentro" de la pedagogía queremos decir, es que, en la mayoría de los casos, lo que escuchamos en la capacitación no son circunstancias únicas, no son problemas que nos resultan extraños e incógnitos, no son diferentes en cada una de las 50.000 escuelas de nuestro país. Las necesidades y demandas

*Capacitar, ¿no es lo mismo que dar clase?
De capacitadores, profesores, asesores*

"Capacitar no es lo mismo que dar clase". La verdad es que me pareció bien cuando lo escuché. Los docentes no son niños, los adultos requieren otra cosa.

Años más tarde me arrepentí y abandoné aquel enunciado: para capacitar hay que saber, y cuando se sabe se da clase. Y si se sabe mucho se da cátedra.

Buenas clases, claro, las mejores: esas que hacen que tu cabeza trabaje a mil mientras el profe habla, las que te hacen brillar los ojos mientras escuchás. No importa si estás de acuerdo o si discutís con él, pero sentís que algo del que habla produce algo en vos. Sentís que es una suerte estar ahí. No prestando atención. Más bien entregándola, porque ya sabés que esa atención se transformará en una idea que te va acompañar por largo tiempo. De hecho, uno de los bienes más escasos hoy en día es una atención tensa, en diálogo con un problema en común.

Sin embargo, algo no cerraba en este argumento, porque un docente en ejercicio, sentado en un aula de capacitación, no es un alumno cualquiera: le pasan cosas distintas, tiene requerimientos diferentes de, por ejemplo, alguien que se está preparando para ser docente en el futuro.

Entonces, alguien me dijo:

Yo no soy un tallerista, soy un profesor.

Y tenía razón. ¿Por qué vale la distinción? Porque en la capacitación también se juega una figura triangular, como en la relación pedagógica básica, fundante, originaria (docente, alumno, saber). También hay un docente y un alumno, un capacitador y un destinatario. Siempre hay una asimetría. Si no hubiera diferencia entre capacitador y destinatario, no habría autoridad pedagógica para definir el rumbo de la tarea: seleccionar contenidos, determinar consignas de trabajo —y esperar razonablemente que otros las realicen—, y mucho menos evaluar su producción. Pero hay algo que diferencia a nuestro triángulo capacitador: el vértice que falta no es un saber. Es un problema. Por supuesto que hay saberes en juego, pero capacitador y destinatario son ambos adultos y profesionales: los saberes en juego son atributo de los sujetos. A condición, claro, de que esos saberes difieran; insistimos en si quien asume la función de capacitar a otros no sabe algo diferente, entonces es un par.

15. Agradezco a Mónica Torres sus sugerencias en este punto.

relevantes, que justifican una acción de capacitación, son las que podemos reconocer e inscribir en nuestros saberes y representaciones, y asignar a una cierta escala de instituciones.

Más aún, en ciertas condiciones, o para ciertas temáticas, resulta más productivo tomar alguna distancia de "la práctica" para poder "constituirla en objeto de análisis". Particularmente cuando se desarrolla en condiciones muy críticas, la escuela "aturde", recarga de demandas y sobreexige al docente a tal punto que lo peor que podemos hacer es sumarle un esfuerzo más.

En cualquier caso, lo que vale la pena advertir en términos metodológicos es que los dispositivos que tienen lugar en la escuela son mucho más exigentes para el formador que otros.¹⁶ Una diferencia crucial es el modo de incorporar la práctica. En los formatos más conocidos, estas formas son variadas y se canalizan a través de la presencia de las prácticas docentes en las presentaciones del capacitador y en los textos que se leen, así como en actividades, escritura de experiencias, uso de casos, relatos, etc. De cualquier manera, la participación de la práctica en la capacitación clásica tiene dos características:

1. Ha entrado a la capacitación como "enfoque", es decir, como un modo particular de abordar la formación continua. La insistencia en la necesidad de incorporarla se debe, precisamente, a que es posible eludirla.

2. Es una presencia indirecta, siempre mediada por el capacitador, el destinatario o los materiales.

En los dispositivos situados físicamente en la escuela, en cambio, la práctica no es un enfoque, sino que forma parte de la estructura misma del dispositivo, en la medida en que se trabaja en paralelo con la tarea cotidiana, se observan clases, se asesora en la elaboración de las herramientas de trabajo, se analiza las que se producen. En otras palabras, la presencia de la práctica es directa y, por lo tanto, ineludible.

Otra característica de estas modalidades es que hay una mayor proporción de trabajo "uno a uno", es decir, del formador con docentes individuales (aun cuando se sostenga el trabajo grupal con los equipos docentes). En tanto que en las modalidades clásicas, en cambio, predomina la interacción con grupos de maestros o profesores.

Este hecho tiene una consecuencia que no debe ser soslayada a la hora de considerar estos dispositivos: en las modalidades más tradicionales, las horas de dictado son horas de cursado. Esto permite la misma economía de esfuerzos que permitió el formato escolar de la clase frontal, fundante de la institución escolar. La formación en la escuela, al incrementar la interacción con docentes individua-

El vértice que falta, entonces, es un problema. Si un profesor transmite un saber, un capacitador interviene en una situación problemática. Puede ser un problema didáctico, puede ser la necesidad de incorporar en la enseñanza un nuevo contenido o enfoque, o de adecuarla a un sujeto particular. Pero es siempre la existencia de una zona irresuelta en la práctica docente –como en cualquier actividad humana– la que justifica la acción de capacitación.

En este punto, la figura del capacitador se acerca a la del asesor. ¿Qué hace un asesor? Básicamente, cuando alguien nos asesora (por ejemplo, para comprar un auto, alquilar una casa o tomar una decisión importante), hace suyo nuestro problema, aunque no sea el problema de él. Más aún, lo mejor es que no sea su problema. Eso es lo que le permite ver las cosas desde un lugar más desapasionado, y lo habilita para ver muchas posibilidades que nosotros no vemos. Y un ingrediente más: un buen asesor no le teme al problema; más aún, su convicción de que se puede lidiar con el problema es lo que lo distingue como buen asesor.

Este último punto –si se quiere una cuestión de actitud– es lo que distingue una posición responsable en la capacitación de los dos extremos de los que se aleja. De un lado, el monólogo autorreferenciado en el propio saber como única brújula (entiéndase que esta posición no es reprochable en sí misma; lo es en situación capacitadora). Del otro lado, la prescindencia "basista", la pura escucha sin palabra orientadora, que deja solo al destinatario con su problema. El que solo "coordina" la "puesta en común" juntando lo que producen los otros, sin aportar nada propio.

Entonces, un buen capacitador es alguien que sabe algo distinto de lo que sabe el maestro, de lo que sabe el profesor. Pero también sabe cómo hacer propio el problema de ese que llamamos destinatario. Contractualmente si se quiere, en el tiempo limitado de ese encuentro, durante el cual el problema sobre el que se asienta la intervención constituyó ese algo en común, que prefigura toda experiencia.

Nótese que el problema como algo en común no existe hasta que no se arma voluntaria y deliberadamente allí. Y nótese también que la asimetría se hace sentir, porque esa voluntad deliberada depende más de la decisión del capacitador que del destinatario. Nuevamente, responsabilidad, diferencia, ética, oficio.

16. En lo que sigue, este apartado retoma aportes realizados a la escritura de la Clase n° 18 del *Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares* (Ministerio de Educación de la Nación).

les, requiere más horas de trabajo del capacitador o acompañante. Por lo tanto, estos dispositivos necesitan una mayor inversión financiera.

Por último, también se debe tener en cuenta que, en las modalidades más habituales, el propio dispositivo delimita contenidos, materiales y, ocasionalmente, actividades y evaluación, por lo que la *performance* del capacitador resulta más previsible. Por el contrario, el desempeño del acompañante didáctico es menos predecible, ya que debe poder poner a disposición un número más indeterminado de saberes y recursos, según los emergentes que se presenten en el terreno.

Por último, es necesario considerar que la escuela no cuenta de manera "natural" con tiempos en los que el colectivo docente disponga de tiempo en servicio para esta finalidad. Cabe preservar, entonces, un repertorio variado de dispositivos presenciales o virtuales no dirigidos a docentes individuales sino a instituciones, en los que sea posible integrar a todo o parte del equipo de cada institución.¹⁷

Algunas sugerencias para capacitadores

En este punto cabe formular una advertencia al lector: los apartados que siguen no son más que una colección algo inconexa. Un conjunto de criterios contruidos en la práctica de gestionar capacitación, procurando desarrollar una práctica *pensada*, con fidelidad al enfoque asumido. También se trata de asuntos habitualmente no considerados o relegados a lo instrumental, pero que han sido recurrentes en nuestra experiencia, por lo que cabe suponer que resultarán de alguna utilidad a otros colegas.

Trabajo grupal/individual y certificación

Habitualmente, los espacios de capacitación docente combinan la producción de los destinatarios en modalidades individuales y en grupo. Cualquiera que tenga una mínima experiencia en este ámbito habrá enfrentado alguna protesta cuando se capacitan docentes que trabajan juntos y se indica un trabajo individual. Los argumentos a favor de la producción grupal son muchos. Desde nuestro punto de vista, el más importante es que la tarea en una institución escolar es

17. Por ejemplo, entre los años 2004 y 2007, desarrollamos, en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, dispositivos de capacitación presencial en los que el destinatario era la institución escolar: con la asistencia de una parte del equipo docente, se organizaban diferentes espacios. En algunos, el equipo debía dividirse (y así se favorecía la interacción con otros equipos docentes y se accedía al trabajo con distintas temáticas) y en otros debía reunirse, socializar lo trabajado por cada uno y cruzar estos aportes con las problemáticas institucionales.

siempre en equipo, de manera que la producción conjunta en situación de capacitación fortalece el trabajo compartido en la escuela o en el ámbito laboral del que se trate (por ejemplo, un equipo técnico). Entonces, ¿debería la formación continua excluir la producción individual? La respuesta a este interrogante puede ser múltiple. Sin embargo, nos interesa detenernos en un aspecto habitualmente relegado, pero con consecuencias sobre el sistema educativo: la certificación de la capacitación y el vínculo de esta con el trabajo que se certifica.

Gracias a que la trayectoria influye en el acceso a cargos por distintas vías, la certificación es algo más que una simple cuestión burocrática. La posesión de un certificado –bien lo saben los docentes– puede dirimir un concurso de antecedentes. La certificación, en definitiva, institucionaliza el trabajo del destinatario en el trayecto realizado. Da fe de que esa persona ha cumplido una serie de reglas de juego, cuyo cumplimiento supone que se genera un saber. Desde el punto de vista de la institución que lo otorga, cuidar que la relación entre la tarea realizada y la certificación que se extiende sea genuina es cuidar el valor de la función que se cumple. Y si se trata de una institución estatal, esto cobra mayor importancia porque lo que está en juego es la calidad de la oferta pública, que no es nuestro patrimonio personal o grupal.

Ahora bien, la certificación nunca es grupal. Así que si damos fe de que una persona realizó tal o cual trayecto formativo y esto tiene un impacto en su trayectoria individual, es razonable que en algún momento la producción también lo sea. Dicho de otro modo, si la certificación es personal, es razonable que el trayecto incluya algún trabajo que muestre el avance *personal* en la tarea. De manera que en este manual recomendamos combinar ambas modalidades de trabajo.

La capacitación como exceso

Cuando se instauró la Red Federal de Formación Docente Continua se estableció un mínimo de 40 horas reloj para la duración de los cursos. En aquel momento se buscaba desalentar la realización de cursillos breves, sobre temas muy puntuales –a menudo ofrecidos por algunas editoriales como difusión de sus libros de texto–, que no permitían profundización alguna y otorgaban puntaje, aun cuando fueran de dudosa pertinencia respecto de la tarea docente. El formato de curso de 40 horas se convirtió, así, en un clásico de la formación continua en el país.

También es cierto que en aquel momento muchos pensábamos que una mayor carga horaria era un factor de calidad de las propuestas. A mayor tiempo invertido, mayores posibilidades de realizar la tarea con rigurosidad. Sin

embargo, a medida que los tiempos se fueron extendiendo, fuimos tomando conciencia de que esta relación no es automática, y que muchas veces un tiempo limitado contribuye a seleccionar más rigurosamente el contenido y las actividades por desarrollar.

Con el tiempo y, especialmente, con la incidencia creciente de la capacitación en la trayectoria profesional, lo que llamamos "mercado de capacitación" (constituido por la demanda y la oferta de espacios formativos) se amplió y diversificó de manera notable. En la actualidad, el fenómeno emergente son los trayectos de alta carga horaria, incluidos los postítulos docentes reglamentados en el año 2000 con una carga mínima de 240 horas.

En los casos más preocupantes, se generan ofertas de larga duración o alta intensidad, con baja exigencia, que terminan siendo convenientes para oferentes y destinatarios, pero perjudiciales a escala del sistema. La renuncia a contar con criterios nacionales para la acreditación de certificaciones desde que la Red Federal de Formación¹⁸ fuera disuelta por la implementación de la Ley de Educación Nacional contribuye, en nuestra opinión, a reforzar esta situación.

En otras palabras, el tiempo en la capacitación es un recurso que necesitamos cuidar y que siempre es escaso. De lo contrario, generaremos una sobreoferta que terminará por devaluar los espacios de formación que promovemos.

Catarsis/relato

Todo lo que vimos en la primera parte de este artículo muestra que la capacitación ya tiene historia. Y también jerga. En la jerga de los capacitadores, todos entendemos a qué llamamos *catarsis*. Se trata de un momento inicial, en el que los docentes, frente a una consigna clásica como la de relevar expectativas, describen de modo crítico su quehacer cotidiano. Cuando hablamos de catarsis, hacemos referencia a una situación de descarga, identificada con la queja: se caracterizan situaciones en las que nunca hay una implicación del sujeto, que asigna responsabilidades a los otros, a las autoridades, al sistema, a los alumnos, a las familias, o en versiones más recientes, a los planes sociales que instalan en la escuela a alumnos que no quieren o no están preparados para estar allí. A menudo percibimos este momento como un obstáculo. Los capacitadores más duros o rígidos hacen lo posible por evitar esta situación, mientras que los más tolerantes lo admiten como una condición inevitable para, una vez sorteado el escollo, comenzar la tarea propiamente dicha.

18. Red que había sido profundamente transformada en sus funciones, sus orientaciones políticas y sus procedimientos en su último período.

Sin embargo, con frecuencia es en esa situación que se describen las condiciones en las que se desarrolla la actividad de maestros y profesores.¹⁹ En esos casos, es posible que la escucha atenta sea mejor que la tolerancia, porque es probable que ese momento nos dé pistas acerca del problema sobre el que debemos intervenir. Por supuesto que no se trata de contribuir a cristalizar la queja, sino más bien de ayudar a los docentes a percibirse como parte de la situación que describen y a transformar esa queja en una narrativa sobre las condiciones de su práctica.

El docente como espectador del debate

Las discusiones del campo pedagógico no deberían ser un privilegio de analistas educativos. Los docentes tienen derecho a conocer, tomar posición e intervenir en los debates que se producen en el campo. Y la capacitación es un espacio propicio para ello. De hecho, la formación en sí misma es un espacio de encuentro entre el mundo escolar y el saber pedagógico instituido.

Sin embargo, lo que no debiera ocurrir es que la formación sea una arena en la que los sectores académicos discuten entre sí, instituyendo a los enseñantes como espectadores. Dicho de otro modo, la disputa entre enfoques no puede tener más espacio que las orientaciones hacia la tarea de enseñar (de hecho, esas discusiones a menudo cubren cierta escasez de orientaciones disponibles). Quienes tengan algún entrenamiento en la lectura de diseños curriculares habrán observado casos en los que las fundamentaciones contenían más argumentos de crítica al enfoque adversario que sugerencias específicas hacia las prácticas de enseñanza. Cuando esto ocurre, la consecuencia es que la capacitación cede en el ejercicio de su función. Por eso creemos que estas controversias deberían transformarse en contenidos de la formación continua solo en la medida en que aporten efectivamente a la tarea del destinatario y se derive de ellos alguna orientación hacia la tarea que los docentes desempeñan.

Al César lo que es del César

Al igual que en el caso anterior, hemos observado otro caso de "desplazamiento" discursivo. Nos referimos a cuando poner en práctica las orientaciones que ofrecemos supone un nivel de decisión que los docentes no tienen. Un caso que en el pasado venía siendo bastante habitual era la apelación al uso de herramientas informáticas en la escuela: por mucho que insistiéramos, y por más que

19. Tal vez por eso notamos que en los últimos años esos momentos catárticos ya no son tantos ni tan intensos como hace diez años.

los profesores aceptaran que esto enriquecería la enseñanza, si no se disponía del equipamiento necesario, poco sentido tenía mostrar en la formación las bondades de estos recursos. Del mismo modo, inducir el uso de laboratorios si no hay laboratorios solo conduce a aumentar la sensación de impotencia.²⁰ En síntesis, la formación es un espacio en el que podemos potenciar importantes procesos de renovación, teniendo en cuenta el amplio margen de decisión del que un docente dispone para desarrollar su tarea, pero no podemos sobrecargar a nuestros destinatarios con demandas cuyo cumplimiento son responsabilidad del nivel político.

No obstante, y más frecuentemente –debemos decir–, cuando la formación es abordada desde lo que podríamos denominar una cierta perspectiva crítica, son numerosos los ejemplos en los que los capacitadores parecemos equivocarnos al destinatario de nuestros planteos. Por ejemplo, cuando intentamos convencer a los docentes de que es necesario cambiar “la gramática escolar”, o alterar por completo la distribución de tiempos escolares, o introducir radicales reformas al currículum, o desarrollar tareas que requerirían contar con horas institucionales o modificar la normativa.

Sabemos que en este punto nos encontramos en terreno resbaladizo, pero no queremos eludir la cuestión. En definitiva, se trata de ser cuidadosos en el lugar que le asignamos, en el aula de capacitación, a nuestra *opinión personal* acerca de los asuntos educativos. Es obvio que no estamos procurando tornar asépticos los espacios de formación. Todo lo contrario. Solo decimos que en ese difuso punto en el que el aporte de saberes y recursos –que definen la función del capacitador– se desliza hacia el plano de la opinión, el espacio necesita tornarse horizontal. Si se trata de opinión, la nuestra vale tanto (en influencia y en tiempo dedicado) como la de los destinatarios.

Y si se trata de desarrollar una posición crítica frente a algunas cuestiones, por supuesto que es válido hacerlo, siempre y cuando estemos alertas acerca de otro riesgo: desarrollar una cierta posición *demandante* frente a los docentes. Cuando pensamos en la demanda en este contexto, solemos ubicarla en el destinatario, que demanda más recetas, más materiales, más participación, más adecuación de la propuesta a su contexto, etc. Sin embargo, también es posible ubicarse en esta posición como formador. Detengámonos un momento aquí.

Abad y Cantarelli (2010) señalan que la demanda no es aquello que se vincula con una necesidad que requiere ser satisfecha, sino con una posición subjetiva refractaria de toda satisfacción. Un sujeto colocado en posición demandante es aquel que invoca sus derechos como si su sola mención obligara

20. Afortunadamente, estas temáticas son hoy contenidos ineludibles, en la medida en que la inyección de recursos pedagógicos en las escuelas públicas desde 2003 hasta la fecha está sacando al sector educativo de la situación de pobreza estructural en que históricamente se encontró. No estamos seguros de que este cambio esté siendo cabalmente percibido por todos los actores educativos.

a su cumplimiento, que siempre está a cargo –por completo– de un tercero. Así, el demandante no se vincula con ninguna representación acerca del deber ni de la propia responsabilidad. Del mismo modo, cuando trasladamos a los destinatarios de la capacitación la interpelación que cabría dirigir al nivel político en espacios de debate, crítica o requerimiento, nos aseguramos de que la demanda nunca será satisfecha. Y eludimos la responsabilidad, evitando construir junto a los docentes un proyecto que incluya nuestra propia participación en la realización de los derechos invocados.

Operaciones

Hemos procurado hasta aquí compartir algunos criterios metodológicos consuetudinarios a lo largo de algunos años de desarrollo de experiencias de capacitación.

Pero también hemos querido mostrar que contribuir a que maestros y profesores implementen estrategias de enseñanza variadas sobre contenidos estimulantes no es solo una tarea técnico-pedagógica, sino también política.

Mariana Cantarelli (2007) identifica como operaciones propias de una subjetividad responsable la historización, la articulación y la imaginación. Nada más cercano a la invitación que hemos querido realizar aquí a nuestros colegas capacitadores: está en nuestras manos, en cada aula de capacitación, transformar la queja en relato, articular nuestras necesidades en torno de un problema común e imaginar los modos de hacer activos los recursos a nuestro alcance, y de conquistar otros nuevos. Si sostenemos esa apuesta en torno de un proyecto educativo que busque multiplicar las buenas escuelas, los docentes apasionados y los alumnos deseosos de aprender, entonces los colegas habremos devenido compañeros.

Referencias bibliográficas

- ABAD, Sebastián y CANTARELLI, Mariana (2010), *Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales*, Buenos Aires, Hydra.
- AGUERRONDO, Inés y BRASLAVSKY, Cecilia (2002), *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro*, Buenos Aires, Papers Editores.
- BAVARESCO, Patricia; GAMARNIK, Raquel; MARTURET, Margarita y SANTOS, Adriana (2011), “Formación continua para armar: ¿por dónde empezamos?”, *Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares*, clase nº 18, Ministerio de Educación de la Nación.
- BIRGIN, Alejandra y DUSCHATZKY, Silvia (2011), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*, Buenos Aires, Manantial.
- CANTARELLI, Mariana (2007), “Instituciones en construcción”, *Media Revista. Revista Cultural para Profesores de Escuelas Medias*, sección “Ensayos”, año 2, nº 2.

- CARR, Wilfred (1996), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.
- DAVINI, Cristina y BIRGIN, Alejandra (2003), "Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones", en AA.VV., *Políticas y sistemas de formación*, Buenos Aires, Noveduc.
- DUSCHATZKY, Silvia (2002), *¿La gestión de la escuela o gestionar la escuela?*, Posgrado en Gestión de las Instituciones Educativas, FLACSO-Argentina.
- FELDFEBER, Myriam (2009), "Formación y trabajo docente en perspectiva histórica: del modelo tecnocrático del desarrollismo de los '60 al modelo de la profesionalización en los '90", *Revista Nuestra Idea* (AMSAFE), año 1, n° 1.
- FINOCCHIO, Silvia y LEGARRALDE, Martín (2006), *Modelos de formación continua en América Latina*, Centro de Estudios en Políticas Públicas (CEPP).
- LACLAU, Ernesto (2010), "La deriva populista y la centroizquierda latinoamericana", *Nueva Sociedad. Democracia y política en América Latina*, Fundación Friedrich Ebert, n° 205.
- MEIRIEU, Philippe (1998), *Frankenstein educador*. Barcelona, Leartes.
- ORCE, Victoria; CORTÉS, Marina y LÓPEZ, Claudia (1998), "La capacitación docente: ¿motor de cambio o simulacro?", *Revista Versiones*, Programa La UBA y los profesores (Facultad de Filosofía y Letras), n° 10.
- RIVERA, Laura (2009), "¿Formación o capacitación? Tensiones en el trabajo docente", *e-Eccleston. Temas de Educación Infantil*, Instituto Sara C. de Eccleston, Ministerio de Educación (GCBA), año 5, n° 12.
- SERRA, Juan Carlos (2004), *El campo de capacitación docente: políticas y tensiones en el desarrollo profesional*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- SERRA, Juan Carlos y DIKER, Gabriela (2008), "La cuestión docente. Argentina: las políticas de capacitación docente", *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas-FLAPE*. Disponible como e-book en: <www.foro-latino.org>.
- TEDESCO, Juan Carlos; BRASLAVSKY, Cecilia y CARCIOFFI, Ricardo (1983), *El proyecto educativo autoritario*, Buenos Aires, FLACSO.
- TERIGI, Flavia (2004), "La enseñanza como problema político", en FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires, CEM-Novedades Educativas.
- VEZUB, Lea (2007), "La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 11, n° 1.
- ZELMANOVICH, Perla (2008), "La escuela y los profesionales del niño", ponencia presentada en el 7° Coloquio del Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (LEPSI), *Formação de profissionais e a criança-sujeito*, San Pablo, USP. Disponible en: <www.proceedings.scielo.br>.

Experiencias alternativas de formación docente. Trabajo en redes y colectivos de educadores

Miguel Ángel Duhalde

