

La elección de los docentes de educación media frente a la oferta de capacitación, en el distrito de La Plata durante el 2007 – 2008. Viejos y nuevos condicionantes

Capacitación, elección, participación, políticas públicas

Autor: Guillermo Almada
La Plata
guillermoalmada325@hotmail.com

Director: Martín Legarralde

La siguiente ponencia presenta el proyecto de investigación de mi tesis de maestría. La pregunta que orienta este trabajo es ¿cuáles son los aspectos que inciden en la elección de la oferta de capacitación que realizan los docentes del área de Educación Física pertenecientes al sector público del distrito de La Plata, en el periodo 2007- 2008, que se desempeñan en el nivel de educación media? Considero a su vez el interrogante de ¿Cómo es la participación de los docentes en las políticas de capacitación? De estas preguntas se deriva la siguiente hipótesis: la elección de la oferta de capacitación implica un papel activo por parte de los docentes en la reinterpretación de las políticas educativas que condiciona la configuración del mapa de la oferta y la constitución de las dinámicas de capacitación.

La metodología prevista supone un análisis cuantitativo y cualitativo, en relación con los datos que se prevén recolectar. En este sentido, se realizarán entrevistas a los actores involucrados en un estudio de casos y se construirá un mapa de la oferta de capacitación provincial.

La intención no solo es visualizar la elección de la capacitación a través de la incidencia de la normativa y el trabajo docente, sino considerar otros elementos que tal vez influyen en la elección, para aportar datos que permitan ajustar y mejorar la construcción de la oferta de capacitación.

El marco teórico que fundamenta el trabajo proviene del análisis del ciclo de las políticas públicas, en tanto una estructura que permite ver el lugar de los docentes en la capacitación. Al respecto voy a hacer algunas consideraciones sobre la participación docente en los modelos de formación continua en Latinoamérica y por último presentar algunos aportes de Ball.

La capacitación docente: viejos y nuevos condicionantes

Desde los inicios del sistema educativo argentino la capacitación fue una dinámica incorporada tanto al trabajo como a la carrera docente. Como señala Birgin (1999), históricamente entre las iniciativas que conformaron la oferta de capacitación se encontraban las conferencias pedagógicas referentes a cuestiones prácticas y doctrinales, la concurrencia a institutos superiores de pedagogía, los debates en revistas pedagógicas. Asimismo, los inspectores eran otra vía de capacitación legitimando su cargo con la difusión de un saber experto, así como también los grupos de docentes que se autogestionaban espacios de actualización motivados por sus propios intereses para abordar problemáticas específicas.

El desarrollo del sistema educativo generó la rápida expansión de una red burocrática que implicó la especialización para el desempeño de la tarea

docente y la certificación para el monopolio de esa especialización que en sus inicios estaba cargo del Estado. La conjunción de estos elementos implicó que en la producción de la fuerza de trabajo docente, se fuese configurando un conjunto de prácticas específicas que definen qué es ser un docente.

El “Estatuto del personal docente de la Nación”, sancionado en 1958, les daba a los docentes un tratamiento específico, que los diferenciaba del resto de los trabajadores. En particular, reglamentó la carrera docente estableciendo normas referentes al ingreso, la estabilidad, el ascenso y los destinos. El estatuto docente regula las relaciones laborales entre los docentes y el sistema educativo estatal. Así, sin dudas, la oferta de capacitación estuvo moldeada, entre otras cosas, por la normativa respecto al valor de la acreditación en el marco de la carrera docente, y por los cambios que atañen a la política educativa en lo que concierne a la implementación y el impacto de las reformas.

Frente a este antecedente, el discurso que acompañó a la oferta de capacitación en los noventa, encontró fuerte resistencia desde algunos actores como los sindicatos, que defendían el valor del saber docente en medio del continuo descrédito.

Considerando las coordenadas del trabajo y la carrera, el puntaje es percibido por los docentes como el primer aspecto a atender en la elección de opciones de capacitación, advirtiendo además que quienes acceden por primera vez a un cargo suelen hacerlo en los puestos que son rechazados por docentes con mayor antigüedad y puntaje. Esto produce una secuencia donde la capacitación otorga puntaje, y este puntaje posibilita, a quien lo acredita, desempeñarse laboralmente en espacios más cómodos en términos materiales y organizativos.

El segundo aspecto a considerar refiere a las características didáctico-metodológicas de las opciones de capacitación, ya que, al parecer, en la actualidad, la modalidad “curso” es la hegemónica. Algunos autores coinciden en señalar que estos cursos de capacitación poseen claramente una lógica escolar que ubica a los profesores en el lugar de alumnos frente al conocimiento experto que imparte un especialista (Martinis, 2006), es decir que reproduce las relaciones de poder propias del vínculo escolar. Al mismo tiempo, el sujeto de aprendizaje es el docente individual, lo que termina menoscabando a la institución como un ámbito de experiencias y aprendizajes compartidos, en las que cada cultura escolar aporta su particularidad.

Entonces, el puntaje incide en el acceso y permanencia en el puesto de trabajo. La presión que esto ejerce, produjo la constitución de un mercado de cursos. Un mercado heterogéneo, que, en el contexto de la reforma de la década de 1990, incluyó distintos oferentes: universidades, institutos de formación docente, organizaciones privadas, editoriales y sindicatos que ofrecieron cursos de variadas temáticas, de carácter gratuito o con distintos niveles de arancelamiento (Diker, G., Terigi, F., 1994).

A pesar de los aspectos negativos que acabo de señalar sobre la modalidad “curso” como una opción de capacitación, conforma una parte de la oferta fuertemente consumida. Parece que, de algún modo, este tipo de oferta responde en mayor grado a las necesidades e intereses que los docentes poseen (Serra, 2004), por lo cual me interesa indagar su grado de incidencia en la elección de la oferta de capacitación.

Un tercer aspecto a considerar, al referirme a los docentes del área educación física pertenecientes al sector público, es el lugar de trabajo donde se desempeñan. En este sentido, hay docentes que trabajan en escuelas públicas que atienden a estratos bajos y/o a estratos medios (es usual que trabajen en ambos ámbitos), por lo que un elemento a indagar es: si la incidencia de la trama de la desigualdad educativa (actuando sobre la configuración de la cultura escolar), incide en el significado que los docentes le atribuyen a las actividades de capacitación que eligen.

Un último elemento que me interesa sumar al análisis es el peso de la influencia de los accidentes en clase, advirtiendo que en este campo en particular la regulación sobre la responsabilidad civil ha influenciado el curso de las capacitaciones consumidas. El trabajo del profesor de educación física está condicionado por el régimen de responsabilidad civil, por lo cual conocerlo y capacitarse sobre sus pormenores parecería ser una necesidad, de modo que el interrogante sobre: ¿cómo actuar ante un accidente en clase? podría estar condicionando la elección de las ofertas de capacitación.

Algunas consideraciones sobre los modelos de formación continua

Considerando a la capacitación docente en el marco de la política pública, me interesa hacer una consideración sobre los modelos de formación continua, en relación con la participación docente. Para esto, Silvia Finocchio y Martín Legarralde (2006) ofrecen una mirada panorámica sobre las políticas de formación continua en algunos países latinoamericanos, brindando coordenadas útiles para el análisis que aquí se plantea, advirtiendo que en la región las reformas educativas tuvieron orientaciones similares, aunque estuvieron atravesadas por culturas políticas, institucionales e históricas específicas, dando como resultado configuraciones diferentes en las reformas de cada país. Es importante marcar que estos autores describen una perspectiva de la evolución de las reformas hasta el año 2006, analizando la participación docente en las actividades de capacitación, lo que resulta significativo para este abordaje.

Respecto a los actores de la formación continua, la reforma de la década de 1990 implicó la descentralización educativa y la consecuente redistribución de las responsabilidades educativas entre el nivel nacional y subnacional del estado (las provincias). La institucionalización de la formación continua se constituyó a partir de la Red Federal de Formación Docente Continua, lo que implicó una diferenciación entre la responsabilidad política y la oferta de las acciones de formación docente continua.

Es decir que se estableció una diferenciación entre responsables y oferentes en donde el Estado podría cumplir el rol de oferente pero además se encargaría de regular la oferta, acreditando a las instituciones oferentes, de modo que cada provincia reconocía los cursos de formación continua a través de un sistema de puntaje que se encuentra asociado a la carrera docente, en lo que respecta al acceso a los cargos y a la promoción escalafonaria. De este modo el modelo de formación continua quedaba estructuralmente configurado por regulaciones a la oferta, pero con flexibilidad a la demanda por sus contenidos, ya que permite a los docentes elegir las opciones de capacitación

de acuerdo a la metodología y a la temática que abordan¹. Esto se diferencia de otros modelos que son típicamente por oferta, como el de Uruguay y otros, donde las temáticas de la capacitación no dependen de la elección del docente. Así en nuestro país hay una regulación estatal de quiénes están habilitados a ofrecer capacitación, pero no se regulan “todos” los contenidos. Las líneas de capacitación donde el estado nacional o provincial es el oferente, están determinadas por una oferta centralizada. El resto de los oferentes participa de definiciones de distinto tipo, y generalmente las universidades, los gremios, los privados, entre otros, definen los temas a partir de la demanda.

Cabe remarcar que las temáticas que se abordan se definen independientemente a que los modelos de capacitación sean pensados desde la oferta o desde la demanda. De modo que puede haber una capacitación por oferta pero situada (por ejemplo, la capacitación centrada en la escuela de 2000 – 2001) o una capacitación a demanda pero estandarizada (por ejemplo los cursos privados que se venden en cantidad).

En relación a esto sería importante a los fines de este trabajo plantear y discutir que los sistemas por demanda, pueden ser más proclives a una capacitación como apoyo, o situada, aunque no necesariamente. De hecho, en la práctica, muy pocas veces los cursos de los privados que son el modelo máximo de capacitación por demanda, se adecuan a las características situadas de la práctica docente.

Una referencia al abordaje teórico

Para comprender la participación docente en las actividades de capacitación Stephen Ball (1989) aborda la política educativa discutiendo las contribuciones del abordaje del ciclo de análisis de las políticas públicas². Su mirada destaca la vinculación entre los procesos macro y micro políticos, en relación a la política educacional estatal y a la acción de los docentes como así también a la influencia de los diferentes contextos.

Ball y Bowe (1992) caracterizan el proceso de la política en tres fases: 1) una propuesta política referida a política oficial y a las conexiones entre el gobierno y los asesores, los departamentos educacionales y los burócratas encargados de implementar las políticas. 2) la política de hecho constituida por los textos políticos y legislativos que dan forma a la política propuesta y son las bases iniciales para que estas políticas sean colocadas en la práctica. 3) la política de uso referida a los discursos y a las prácticas institucionales que emergen del proceso de implementación.

Del proceso de formulación e implementación de las políticas, Stephen Ball y Richard Bowe retoman para su análisis dos estilos de textos considerados por Roland Barthes, un tipo de texto donde el lector es un consumidor inerte y otro donde el lector es un intérprete creativo, advirtiendo que la política no está hecha y finalizada en un momento legislativo. De acuerdo a esto es en el

¹ Además de la temática y el puntaje hay otros factores asociados a la elección de las temáticas de capacitación que no se considerarán en este trabajo, tales como el costo, el prestigio de la institución oferente, etc.

² Este trabajo se inscribe dentro de la perspectiva de análisis de las políticas públicas, “entendido como un conjunto de técnicas, conceptos y estrategias que provienen de distintas disciplinas –la ciencia Política, la Sociología, la Teoría de la Organización, la Psicología y la Antropología, entre otras, que intentan mejorar la calidad del proceso de transformación de recursos en impactos” (Manuel Tamayo Sáez 1997: 281). En este sentido, el análisis de las políticas públicas es investigación para la acción

contexto de la práctica donde la política está sujeta a interpretación, donde la política produce efectos y consecuencias que pueden representar cambios y transformaciones. De modo que para estos autores el punto clave no es solamente la implementación, ya que en el contexto de la práctica es donde las políticas son interpretadas y recreadas.

Los datos obtenidos en este trabajo y su análisis se orientan a generar un aporte para la elaboración del diseño de la oferta de capacitación, que permita dinamizar y ampliar el espacio de capacitación docente, advirtiendo que no se trata solo de renovar la agenda sino de repensar la estructura de formación continua considerando el lugar y incidencia de la participación docente en la política pública definida en los modelos de formación continua.

Bibliografía:

Ball Stephen, (1989) *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona. Paidós

Bañón, Rafael y Carrillo, Ernesto (comp.) (1997) *La nueva administración pública*. Alianza Universidad, Madrid.

Birgin A. (2006) “Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo” En Teriggi, Flavia (comp): *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Fundación OSDE. Siglo XXI Editores.

Birgin A. (1999) “El empleo docente una mirada/ hacia un Estado que cambia” en: Birgin Alejandra. *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires. Editorial Troquel S. A.

Diker, G., Terigi, F., (1997), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Paidós, Bs. As.

Finocchio S. Legarralde M. (2006) *Modelos de formación en América Latina*. Centro de Estudios en Políticas Públicas.

Finocchio S. (2006) *La formación de maestros mexicanos en clave ProNap (1996 - 2006)* Centro de Estudios en Políticas Públicas.

Martinis, P. (2006): *Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”* en Redondo, P., Martinis, P:(comps): *Igualdad y Educación: Escrituras entre (dos) orillas*, del Estante Editorial, Buenos Aires.

Mainardes Jefferson (2006) *Abordagem do ciclo de políticas uma contribuição para uma análise de políticas educacionais*, en Educ. Soc. vol.27 no.94 Campinas Jan./Apr.

Serra J. C. (2004) *El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Miño y Davila. Buenos Aires.

