

SITUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS MAESTROS EN EJERCICIO EN LIMA METROPOLITANA*

*Carmen Díaz Bazo***

Actualmente, los cambios sociales, culturales, científicos y tecnológicos exigen que el maestro asuma nuevos retos y una permanente participación y compromiso en la educación de los niños y jóvenes de nuestro país.

El ejercicio profesional docente “pasa de tener un carácter de ‘funcionario’ en el sentido de cumplir normas y reglamentos para su implementación, a ser un profesional con autonomía y creatividad...” (Rodríguez Fuenzalida, 1992). En otras palabras, el docente deja de ser considerado un “profesor artesano” (Carr y Kemmis, 1988; Elliot, 1991), un “profesor objeto” para el cambio, “técnicos superiores” (Ferreres y Molina, 1995) o “instrumentos intermedios” (Elliot, 1990), para replantear una nueva definición de los papeles y funciones del docente, una nueva forma de “ser educador” y, por ende, una nueva definición de su formación.

* Esta comunicación es parte del trabajo de investigación “La investigación-acción: una propuesta de formación permanente de maestros para una cultura de paz”. (mayo 1998, Lima: PUC).

** Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Educación.

La formación se convierte en una actividad prioritaria en cuanto todo proceso de cambio necesita que los sujetos involucrados asuman nuevos roles y compromisos. Pero, ¿de qué formación hablamos? En la bibliografía actual existen numerosos enfoques y modelos de formación, desde aquellos que se reducen a la transmisión actualizada de contenidos y métodos para ser replicados en las aulas como las “recetas” que promoverán el cambio, hasta enfoques críticos y reflexivos que convierten al educador en “investigador de su propia práctica”, capaces de construcción y reconstrucción de la teoría y la práctica educativa. Nosotros nos adherimos a este último enfoque de formación.

En la investigación que realizamos se buscó responder a la siguiente interrogante *¿cómo se desarrolla la formación permanente de maestros en ejercicio en Lima Metropolitana?* Nos interesó conocer y describir el enfoque de formación permanente presente en las experiencias que se ofrecen en nuestra ciudad para plantear propuestas de formación basadas en estrategias de investigación-acción.

Para el análisis seleccionamos una muestra de 10 propuestas que estuvieran vinculadas con programas de formación de maestros en ejercicio¹.

Las variables de estudio fueron:

- * diseño de las propuestas
 - antecedentes
 - objetivos
 - contenidos de formación
 - estrategia de formación

1. Propuestas del Centro de Extensión Universitaria y Proyección Social de la Facultad de Educación de la Universidad de San Marcos, de Fe y Alegría, del Consorcio de Centros Educativos Católicos, del Taller Pedagógico Permanente, del Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico, de EDUCA, de “Educación y Cultura de Paz” del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú, del Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y Paz (IPEDEHP) de TAREA y del Centro de Estudios para la Paz (CEPPA- Perú).

* evaluación de las propuestas

- diseño de la evaluación
- número de usuarios
- logros y dificultades
- impacto de la formación

Para la recolección de información se hizo uso de la técnica de entrevista y análisis de contenido. Se elaboró una guía de entrevista estructurada y categorías para el análisis de las respuestas de los entrevistados. Se entrevistó a los responsables de las propuestas de formación.

1. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LAS PROPUESTAS

Seis propuestas presentan una línea abierta de formación de maestros trabajando una diversidad de temas, como veremos más adelante. En cambio, cuatro de ellas están orientadas específicamente a la temática de la educación para la paz, derechos humanos, derechos del niño y democracia en cuanto surgen como proyectos de desarrollo con las escuelas y trabajan con los maestros como uno de los sujetos importantes para llevarlos a cabo.

Las propuestas tienen experiencia de formación de maestros en ejercicio desde por lo menos cuatro años, atendiendo principalmente a maestros del magisterio nacional de sectores estatales y de zonas urbano-marginales. Por tanto, existe la voluntad de atender a los maestros de nuestro magisterio que más lo necesitan.

Las propuestas que ofrecen una línea de trabajo específica son financiadas externamente con el apoyo de organismos de cooperación internacional, mientras que las propuestas más abiertas de formación se tienen que autofinanciar, aunque los costos señalados son mínimos, respondiendo a la realidad económica del maestro peruano.

2. DISEÑO DE LAS PROPUESTAS

2.1 ANTECEDENTES

La mayoría de las propuestas surge como una necesidad por mejorar la calidad del maestro peruano y para responder a las demandas de la educación, considerando que ella atraviesa por momentos difíciles, “se intenta responder a grandes vacíos en el mundo de la educación”.

Las propuestas que están orientadas a la educación para la paz o los derechos humanos o del niño, surgen para responder a la situación particular de violencia que vivía nuestro país en la década del 80 y para difundir una educación para la paz o una educación desde el enfoque de los derechos humanos.

2.2 OBJETIVOS DE LAS PROPUESTAS

Identificamos las siguientes categorías para analizar los objetivos de las propuestas:

- a) *aspectos sociales*: objetivos que se orientan a responder a problemas sociales o a necesidades de la comunidad.
- b) *aspectos personales / actitudinales del educador*: objetivos que se orientan a la formación personal del educador.
- c) *cambio / innovaciones de la práctica educativa*: objetivos que se dirigen al cambio o la propuesta de innovaciones promovidas por el mismo educador.
- d) *conocimiento / manejo / desarrollo de habilidades o destrezas*: objetivos que se orientan a conocer y aplicar técnicas o metodologías, desarrollar habilidades o destrezas para ser aplicadas en la práctica educativa.
- e) *reflexión y acción*: objetivos que se dirigen a la reflexión y al compromiso del educador, a la crítica y a la propuesta.

El 70% de las propuestas orientan sus objetivos al **conocimiento y manejo de contenidos y técnicas**. Estas propuestas están dirigidas a: “actualizar a los participantes en el manejo de aspectos curriculares y habilidades didácticas”, “hacer llegar a los docentes innovaciones

en sus áreas”, “conocer experiencias innovadoras que permitan realizar cambios en los objetivos, metodologías, técnicas”, etc., “capacitar en la propuesta de derechos humanos para que puedan modificar su práctica pedagógica”, “brindar herramientas que permitan potenciar habilidades y actitudes así como estrategias para el manejo de conflictos”.

Ellas consideran que el conocimiento de innovaciones motivará su aplicación en el aula y por lo tanto, el cambio de la práctica educativa. Sin embargo, nos preguntamos si el solo conocimiento y su aplicación motivará un cambio permanente y real en la práctica educativa.

Es interesante rescatar que hay propuestas que se inclinan por una formación personal del educador (vocacional-cristiana, actitudes, competencias de análisis y autoreflexión) y por aspectos sociales (contribuir a mejorar los niveles de vida de los sectores populares, elaborar propuestas para responder a problemas sociales más urgentes, etc.) y no sólo por una formación técnica-pedagógica, lo que demuestra un interés por “formar” y mejorar la calidad de vida de los educadores y de la comunidad.

2.3 CONTENIDOS DE LAS PROPUESTAS

Se identificaron los siguientes contenidos:

- a) *contenidos técnico-pedagógicos*: orientados a brindar elementos para el “conocer” o “cómo hacer” (didácticas, currículo, gestión, etc).
- b) *contenidos para el manejo de algún enfoque o propuesta*: ¿cómo aplicar o vivir en la escuela la propuesta?
- c) *contenidos para la formación personal* del educador.

La mayoría de las propuestas estaban orientadas a brindar contenidos técnico-pedagógicos de lo más variados: enseñanza de la biología, química experimental, danzas folklóricas, taller de padres altamente efectivos, técnicas para la resolución de conflictos,

didácticas, entre otros tantos. Se descuida, por tanto, contenidos que ayuden a la formación personal del educador, como desarrollo de su autoestima, ética profesional, rol del profesor, relación educativa, etc. Hay preferencia por el *qué enseñar* o *cómo enseñar*, y no por reflexionar sobre el *para qué* o *por qué* de las acciones pedagógicas.

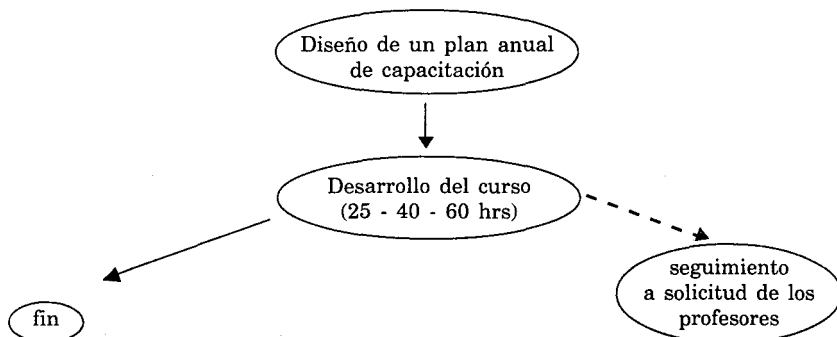
En todos los casos los contenidos han sido seleccionados previamente por la institución, pero teniendo en cuenta las expectativas, demandas, necesidades o problemática de los maestros. En ningún caso, los contenidos surgen a iniciativa de los maestros. No hemos encontrado alguna experiencia donde el maestro plantee sus necesidades de formación a partir de la problematización de su práctica.

2.4 ESTRATEGIAS ADOPTADAS EN LAS PROPUESTAS

En el análisis de las estrategias utilizadas, hemos podido identificar tres formas de encarar la formación permanente:

La primera, la *formación técnica o academicista* (40% de las propuestas estudiadas) sólo desarrolla un curso o taller de 20, 40 ó 60 horas de capacitación. No definen seguimiento y señalan que eventualmente lo pueden hacer a solicitud del centro escolar o de los participantes. Estas propuestas priorizan objetivos relacionados con el conocimiento y aplicación de técnicas o metodologías y centran sus contenidos en lo técnico-pedagógico.

Gráficamente, el proceso de formación se realiza de la siguiente forma:

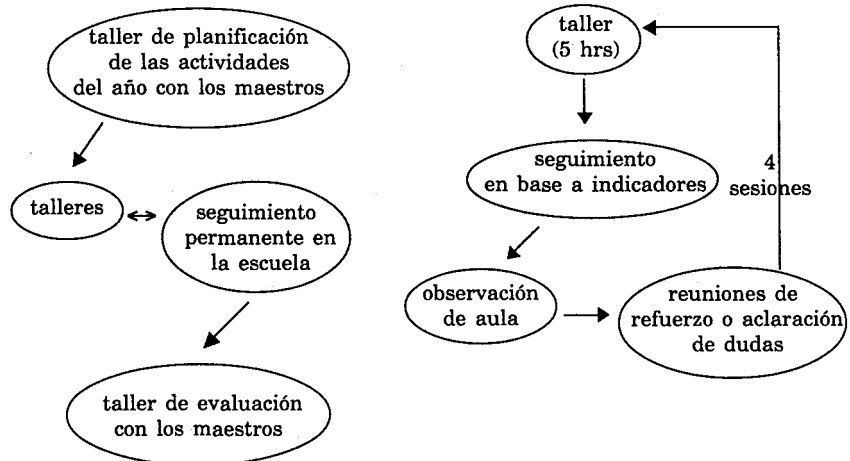


Esta es una de las formas más comunes de realizar la capacitación. No siempre tienen seguimiento ni se evalúa el impacto o los cambios surgidos a partir del curso o taller. A pesar de reconocer como importante el seguimiento, no lo realizan por dificultades en su implementación (cantidad de participantes, costos, recursos humanos, tiempo, etc.).

Otra estrategia trabajada en las propuestas de formación es la que realiza acciones de seguimiento o acompañamiento de los docentes después del curso o taller: *formación con seguimiento*. Es decir realizan visitas y observaciones de aula (seguimiento presencial); entrevistas o trabajos de grupo posterior para analizar la práctica, aclarar dudas o para llegar a acuerdos o compromisos; o envían material escrito que sintetiza lo trabajado en los talleres.

Es interesante notar que las experiencias que consideran seguimiento en su estrategia son las que trabajan con un número determinado de escuelas, realizan formación centrada en la escuela y cuentan con financiamiento externo o donaciones. Ellas afirman que es muy importante el seguimiento porque “si no, no se consigue nada”.

A continuación presentamos dos gráficos que nos muestran dos formas de realizar la formación con seguimiento:

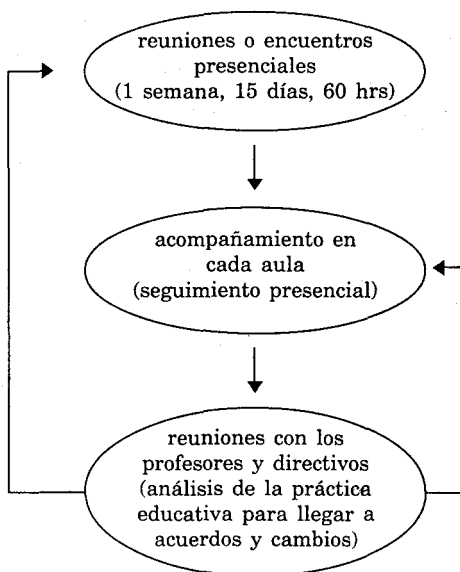


Hay algunos casos que dentro de esta estrategia están considerando la formación de equipos de maestros capacitados para acompañar a otros profesores en su proceso de formación. Esta parece ser una alternativa interesante donde unos maestros acompañen a otros convirtiéndose así en efecto multiplicador y encargarse de trabajar actividades de seguimiento en sus colegios.

Finalmente, hemos encontrado algunos elementos de una tercera forma de llevar a cabo la formación. A esta la llamamos *formación reflexiva* y está basada en la investigación-acción. Ella está orientada a que el docente reflexione sobre su práctica educativa para mejorarla. Más allá de aplicar conocimientos, el docente se convierte en investigador de su práctica.

Si bien, ninguna propuesta sigue explícitamente una estrategia de investigación-acción (problematización-acción-reflexión), encontramos algunas que incorporan la reflexión del educador y el compromiso por el cambio.

Esa experiencia, la podemos graficar así:



En este sentido, hay que diferenciar un seguimiento que busca comprobar la aplicación de lo aprendido en un taller o curso, de aquél que busca recrear la práctica a partir de la reflexión y el compromiso del educador. Se busca que el maestro reflexione sobre sus propias concepciones, sobre su rol y concepciones educativas.

3. EVALUACIÓN DE LAS PROPUESTAS

La tendencia encontrada sobre la evaluación se ubica en la evaluación de los talleres o cursos (contenidos, metodología, especialistas, organización, etc.) realizada por los participantes al finalizar el curso o sesión de trabajo. Algunas instituciones realizan la evaluación de la propuesta (logro de objetivos, impacto, problemas, tendencias) generalmente al final del proceso y por el equipo ejecutor. Sólo en un caso se realizó la evaluación por un equipo de evaluadores externos. Por tanto, notamos que no hay una práctica clara de la evaluación de los resultados o de impacto de las propuestas.

Sin embargo, se plantean resultados de la evaluación los cuales resultan ser bastante subjetivos por no contar con un proceso de evaluación sistemático de la propuesta.

Los logros expresados por los entrevistados se dirigen, principalmente al maestro: “maestros que gozan y se sienten realizados”, “aprende a trabajar en equipo”, “comprometidos y reflexivos sobre su práctica educativa”, “comprometidos en el desarrollo de la propuesta”, “más autónomos”, “mejor autoestima”, “motivados a seguir formándose”, “creativos”, “mejoramiento de las relaciones interpersonales”, etc. Como vemos, se perciben logros a nivel de cambio personal de los profesores, a pesar de que en la mayoría de las propuestas los objetivos y los contenidos no apuntaban al cambio personal del docente. Cabe destacar que estos logros se presentan, principalmente, en las propuestas que tienen seguimiento y acompañamiento de los profesores.

También se expresan logros obtenidos por la demanda a los cursos que se ofrecen o por el prestigio obtenido a nivel magisterial o por la aplicación de lo aprendido en aula o colegio.

Volvemos a insistir que al no haber una práctica evaluativa sistemática, los logros pueden ser percibidos y sentidos por el entrevistado y no necesariamente recogidos intencionalmente por la institución.

A nivel de dificultades, la mayoría expresa que el seguimiento intencional y la continuidad del trabajo de formación, así como el financiamiento son dificultades por las que atraviesan estas propuestas.

Se plantea, también, la dificultad de sistematizar la experiencia –práctica poco usual en este tipo de programas– y que es importante considerar para difusión, replicación o transferencia de experiencias positivas de formación de maestros.

A nivel de impacto de la propuesta, se enfatiza la valoración o buena acogida de las propuestas por los maestros, por los colegios y por la comunidad. En algunos casos ha permitido establecer relaciones entre colegios e instituciones regionales o locales; o entre la institución y el Ministerio de Educación, creándose coordinaciones entre la sociedad civil y el Estado.

ALGUNAS REFLEXIONES Y RETOS PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL MAESTRO

El Estado a través de la Constitución (art. 15) y la Ley del Profesorado N° 25212 (art. 13) asegura la capacitación, profesionalización, perfeccionamiento y especialización profesional del maestro. Actualmente está en vigencia el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) promovido por el Ministerio de Educación como el mecanismo principal de capacitación de docentes en servicio dirigido a mejorar la calidad del trabajo técnico-pedagógico implementando a los docentes en el manejo de técnicas y recursos que optimicen su labor educativa. En este caso la capacitación docente está ligada a la implementación de la Reforma.

Dentro de este marco y a partir del análisis de las propuestas de formación permanente que se desarrollan en nuestro medio planteamos las siguientes reflexiones y retos:

- El enfoque de formación que se está privilegiando, tanto en el PLANCAD como en otras experiencias de formación es el técnico o academicista centrado en los contenidos y los procedimientos. Se piensa que la educación puede mejorar si se utilizan unas técnicas demostrables como buenas. Sin embargo, hay estudios en otros contextos que han demostrado que este tipo de formación no ha logrado el cambio. En todo caso, se hace necesario evaluar dichas experiencias y difundir sus resultados, efectos e impacto para el cambio educativo.
- Algunas de las instituciones que plantean sus proyectos o programas de formación permanente no tienen claridad en el enfoque de formación que subyace en sus acciones. Hay una tendencia en el “hacer”: atender a más maestros, trabajar más contenidos, dar herramientas para que el maestro las aplique; pero sin una reflexión previa del paradigma de formación que se está manejando.
- No existen experiencias comunicadas de formación de maestros en ejercicio que incorporen la investigación-acción. Es necesario plantear, evaluar y sistematizar experiencias de formación reflexiva centrada en la escuela que incluyan una dinámica de problematización, acción y reflexión.
- Las propuestas de formación deben responder a las necesidades reales de los maestros a partir de la problematización de su propia práctica. Consideramos que deben crearse estrategias que permitan que los maestros participen en el diseño de sus propios planes de capacitación, acompañados o no de profesionales externos. Ello permitirá revalorar la figura del educador, quien pasaría de ser un mero aplicador de técnicas consideradas como buenas por otros a ser un investigador de su propia práctica.
- No contamos en nuestro medio con *investigaciones* difundidas acerca de la formación permanente del docente. Urge, por ello, que las instituciones que vienen realizando experiencias innovadoras de formación permanente las evalúen, las sistematicen y las difundan para continuar creando conocimiento sobre este tema.