

PROYECTOS ESCOLARES Y FORMACION DOCENTE: UNA NUEVA OPORTUNIDAD PARA PENSAR VIEJOS PROBLEMAS

ALEJANDRA BIRGIN*

FLAVIA TERIGI**

Resumen

Las reformas en curso en los sistemas educativos de diversos países han construido un discurso oficial, en el que se realiza una fuerte apelación al trabajo colegiado de maestros y profesores, al privilegiar la elaboración de proyectos institucionales como herramienta de transformación de la cultura de las escuelas. La tradición de las reformas educativas sugiere que, para satisfacer los requerimientos profesionales específicos de la reforma en curso, se hace necesario diseñar y llevar adelante líneas de formación y capacitación docente, vinculadas con la elaboración de proyectos y el trabajo en el marco por ellos definido. En este artículo, se realizan aportes para considerar los requerimientos de formación y capacitación que supone, para maestros y profesores, el llamado trabajo en proyectos institucionales, desde una perspectiva que apuesta a los proyectos como espacios potenciales de reapropiación del sentido escolar, de construcción de autonomía y de intercambio colectivo de saberes.

Abstract

In several countries, current educational reforms have in common an official discourse that strongly recommends that elementary school teachers and secondary school professors work in a collegiate way. This is particularly evident in the emphasis given, by national administrations, to the construction of school projects as a tool for changing the school culture. Traditionally, educational reforms have been based on the assumption that pre-service and in-service teacher training in project design and development is needed in order to fulfill the professional requirements set by the reform. In this article, the authors suggest that these requirements should be reconsidered from a point of view that stresses that the school projects constitute a unique opportunity for a resignification of the purpose of schooling, for the construction of school autonomy, and for a collective construction and interchange of knowledge.

* Master en Educación (FLACSO).

** Asesora de la Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

1. Introducción

Vivimos un tiempo atravesado por la proliferación de discursos de reforma educativa. Y aunque se trata de distintos países, tradiciones y contextos, esos discursos de reforma contienen múltiples elementos comunes. En principio, pareciera que es un acuerdo generalizado que los sistemas educativos requieren transformaciones urgentes. Cuando se hace referencia a las transformaciones, se alude al mejoramiento de la **calidad** del sistema educativo, a la **descentralización** del sistema, a la **profesionalización** docente, a la necesidad de la formulación de **proyectos** educativos institucionales.

César Carrizales Retamoza (1991) se refiere a estos términos como conceptos estelares, como aquellos conceptos que permiten construir consensos (simulados) y procesos de identificación. Son palabras con aura, dice J. Contreras (Contreras, 1997). Por eso: ¿quién no estaría de acuerdo con mejorar la calidad de la educación? Pero en la medida en que se ahonde en el debate acerca de los significados y pretensiones de la calidad, aparecen los múltiples sentidos que construyen los sujetos para esos términos, desde sus diferentes posiciones y trayectorias.

El arco es muy amplio: desde aquellas concepciones para las cuales la calidad sólo se define asociada a la democratización de la escuela pública como derecho del conjunto de los ciudadanos, hasta otras donde el término calidad asume el contenido que dicho concepto tiene en el campo empresarial, con un sentido mercantil y cuantitativista, que sólo centra las discusiones en los estándares de eficiencia y productividad de las escuelas (Gentili, 1994).

También en el caso de la descentralización observamos múltiples significados. Algunos refieren a ella como una opción para la redistribución del poder, revirtiendo los elementos de burocratización y verticalidad característicos del sistema educativo, que actúan inhibiendo un desarrollo institucional democrático. Para otros, la descentralización es una estrategia de desresponsabilización finan-

ciera, que deja a las escuelas libradas a su iniciativa, depositando en ellas el conjunto de las responsabilidades para su subsistencia.

Los significados que se construyen para estos términos son no sólo múltiples sino contradictorios, albergan un amplio abanico de sentidos. Y en todos ellos subyace un debate, muchas veces no explicitado, acerca del lugar del Estado, de los sujetos, de los saberes, de los sentidos de las escuelas.

Es en este marco de discursos de reforma educativa en el que aparece como concepto estelar el trabajo por **proyectos**, planteado como una instancia de producción institucional escolar. El propósito de este artículo es aportar al debate acerca de la formación y capacitación relacionadas con la construcción de proyectos escolares, para lo cual comenzaremos por abrir algunos de los múltiples sentidos que adquiere ese término.

2. ¿De qué se habla cuando se habla de proyecto escolar?

Tomaremos aquí dos nudos, que tensionan particularmente el arco de sentidos del trabajo por proyectos como concepto estelar: en primer lugar, las cuestiones entre el control y la autonomía y, en segundo lugar, la tensión entre innovaciones y tradiciones.

En cuanto a la primera cuestión, los proyectos pueden concebirse como nuevas tecnologías de intervención en las escuelas (Birgin y otras, 1998) o como espacios de construcción de autonomía pedagógica.

En tanto nuevas tecnologías de control y desde una fuerte racionalidad técnica, los proyectos aparecen como una novedosa modalidad de gestión y administración, como una cuestión metodológica en un contexto de culto a la eficacia. Desde allí se acredita la idea de que el cambio es cuestión de contar con los métodos, técnicas y elementos necesarios para provocarlos (LeMouel, 1992). A partir de convertir a la eficacia en un criterio implacable de verdad, se des-

echa el debate por el porqué, con lo que se desechan las discusiones por el sentido y las finalidades. No se promueve, entonces, un desarrollo institucional escolar, lo cual requeriría debatir la relevancia social de los proyectos educativos y sus condiciones de posibilidad en un contexto específico. Se obvian así debates políticos y culturales, generales y situados, que atraviesan a las escuelas.

Por el contrario, desde una racionalidad instrumental, el eje está puesto en los requisitos técnicos que solicitan una particular combinación y organización de datos: por ejemplo, los problemas escolares se configuran como problemas de desempeño y rendimiento, expresables a través de escalas y tablas “objetivas”. Esta selección y tecnificación de la información ayuda a la construcción de determinado tipo de problemas y también excluye otros, desplazando el debate social y político. De hecho, opera como una delimitación externa de la agenda institucional, a través de la colonización del tiempo institucional por parte de la gestión central, lo que, en el marco del trabajo por proyectos, deviene en muchos casos en una colegialidad artificial¹ (Hargreaves, 1996).

En el otro extremo del arco, a los proyectos entendidos como nuevos dispositivos de intervención se opone la concepción que los entiende como espacios de construcción de autonomía, como procesos de construcción colectiva, como configuración discursiva de una voluntad común (Contreras, 1997).

En este sentido, la construcción de autonomía impugna las instancias y órganos de gobierno institucional vigentes en una estructura escolar que es claramente vertical. Desde allí, también es interesante recuperar los proyectos como la posibilidad de una construcción colectiva que amplíe y desplace los límites de lo público, lo cual

¹ Para Hargreaves, la colegialidad artificial reconstruye los principios cooperativos de la asociación humana entre los maestros en forma administrativamente reglamentada y previsible. Los aspectos de concepción y planificación se mantienen en gran parte al margen de la ejecución técnica (a cargo de los docentes).

implica no sólo construir espacios horizontales sino incorporar otros interlocutores, reconocer nuevos sujetos. Así, la escuela aparece como un espacio donde reconocerse como iguales y diferentes a la vez en la construcción de algo común. Cuanto más democrática es una institución, tantas más posibilidades ofrece a la confrontación de la alteridad y a la reconstrucción de la subjetividad mediante la comunicación y el conflicto, y más espacios dejará a sus miembros para la acción autónoma y cooperativa (Beltrán, 1996). Por eso, más que buscar diluir y regular el conflicto, se lo entiende como inherente a la vida misma, como parte constitutiva de prácticas autónomas y esencialmente democráticas.

En cuanto a la segunda cuestión, los proyectos también pueden pensarse como ámbitos fundacionales o de resignificación del espacio y la trayectoria institucional y comunitaria. En ese sentido, como históricamente ha sucedido en múltiples políticas de modernización de América Latina, muchas veces los proyectos institucionales son considerados como fundacionales, como espacios de imposición de lo nuevo y lo común, desconociendo la historia y las tradiciones inscritas en la memoria colectiva. Por el contrario, si los proyectos son entendidos como espacios de reapropiación institucional, requieren ser ámbitos de reconocimiento de la memoria y las trayectorias institucionales. Esto, por supuesto, no significa instalarse en la nostalgia del mito “todo tiempo pasado fue mejor”.

Partimos de considerar que los proyectos no se construyen desde el vacío. En educación, y más aún en las escuelas, siempre hubo proyectos, hayan sido o no explicitados o escritos, y sus memorias pueden ser múltiples y enriquecedoras. Baste recordar las experiencias desarrolladas por Jesualdo en Uruguay, o por Luis Iglesias en Argentina, o por la escuela de Warisata en Bolivia, como expresión históricamente visible de proyectos escolares.

Por eso, los nuevos proyectos requieren ser pensados desde la reconstrucción de las memorias pedagógicas. Las memorias oficiales, las alternativas, las comunitarias portan historias significativas

que dejan sus huellas. Apelar a la memoria (personal, institucional, comunitaria) no es alienarnos en el poder que en ella radica. Por el contrario, la posibilidad de historizar las prácticas permite recuperar y también cuestionar certezas, tradiciones, experiencias y, a partir de ellas, imaginar alternativas.

De los significados tensionados hasta aquí, nos ubicamos en una concepción de los proyectos como espacios colectivos desde los cuales trabajar en la recuperación y reconstrucción solidaria del sentido del trabajo escolar. Desde allí, entendemos que se trata de espacios de construcción identitaria, en tanto permiten a la vez que construir significados compartidos desde la gestión colectiva, el reconocimiento desde la mirada externa.

3. Cambio escolar y proyectos: entre tradiciones y novedades

Como es sabido, el surgimiento y desarrollo del sistema educativo moderno en América Latina ha sido producto del impulso fundacional del Estado y se realizó bajo la perspectiva de un modelo centralizado, que fue configurando unas formas históricas de gestión política del sistema educativo poco propicias para fortalecer la autonomía de las escuelas. Más frecuentemente, bajo este modelo se han desarrollado tradiciones escolares *individualistas* y *burocráticas*.

Las culturas institucionales desarrolladas son *individualistas*, porque la enseñanza ha sido concebida más regularmente como asunto individual de cada maestro y profesor, y menos como función del conjunto de la institución (Ezpeleta, 1996). Aunque un sujeto escolarizado debe su experiencia educativa no a un docente en particular, sino a todos aquellos que han tenido alguna responsabilidad en su trayectoria educativa, las escuelas han desarrollado pocos dispositivos de trabajo tendientes a articular la experiencia educativa de su alumnado en un proyecto común, capaz de insertar la acción individual en un plano institucional. Este plano ha funcionado más como un nivel de normatividad y control, más pendiente de la ejecución

administrativa que de la construcción pedagógica, y por eso se sostiene que las culturas institucionales desarrolladas son *burocráticas* (Ezpeleta, 1996).

Desde luego, aún en tales contextos, siempre han existido escuelas y equipos docentes con capacidad para desarrollar el trabajo institucional mucho más allá de un funcionamiento burocrático, del mismo modo que, en contextos político-educativos más proclives a fortalecer la autonomía institucional, probablemente seguirán existiendo escuelas que desarrollen relaciones burocráticas hacia adentro y con el entorno.

Un aspecto central en el cambio² educativo consiste en convertir la enseñanza, y con ella todo el proyecto formativo de la escuela, en asunto institucional (Ezpeleta, 1996); esto es, en asunto que incumbe al conjunto de los maestros y profesores de una determinada institución, que expresa un sentido global y más profundo para las acciones individuales de los sujetos.

La simple afirmación de que la experiencia educativa de quienes asisten a la escuela en calidad de alumnos es el resultado de un trabajo institucional, aun si descansa en acciones individuales, contiene una idea aparentemente trivial que, tal vez por entrar en el terreno de lo obvio, es sistemáticamente desatendida. Concebimos el trabajo docente como trabajo individual, en tanto naturalizamos la experiencia educativa que tiene lugar en la escuela, de suyo una institución colectiva, que somete por tanto a todos sus miembros (docentes y alumnos) a su propia legalidad. En la escuela, el niño deviene alumno, el saber se transforma en contenido, el adulto se define docente. Aun si cree que, al cerrar la puerta del aula, inicia su particular imperio, el docente está definido por las reglas de la institución. Este aspecto institucional del trabajo docente, demasiadas veces referido

² Mientras reforma refiere a la movilización de los estamentos públicos, el concepto de cambio representa un intento por comprender la forma de interactuar de la tradición y las transformaciones mediante los procesos de producción/reproducción social (Popkewitz, 1996).

como constricción, como problema, como control coactivo, no deja de constituir la fuente de su potencialidad: la enseñanza es posible, la experiencia educativa de todos nosotros tiene lugar, porque se produce (explícita o implícitamente) la asunción institucional de un proyecto formativo.

Lo que los proyectos formalizados que impulsan las reformas pueden añadir, si se cuidan ciertas condiciones, es la oportunidad para hacer explícitas estas dimensiones institucionales de la experiencia formativa de los alumnos y del trabajo de los docentes. Cuando un equipo docente se reúne para establecer líneas de continuidad en la formación matemática de los alumnos año a año, o cuando debate las regulaciones internas de la convivencia, no está llevando a cabo una innovación: está reasignando sentidos compartidos a prácticas que, de otro modo, tal vez se perderían en el desempeño individual.

En esta perspectiva, la presencia de los proyectos, impulsada por las reformas, puede jugar un papel dinamizador en la vida institucional, desafiando a la construcción de acciones coordinadas parcial o globalmente. Pero ello no sucede automáticamente: intervienen lógicas que se intersectan, no sólo las de las gestiones político-técnicas sino las de las instituciones educativas y sus sujetos.

Es en el proceso de apropiación que realizan los sujetos e instituciones que se va construyendo el sentido de los proyectos. Y es allí, en el ámbito de su creciente especificación, donde se desarrolla el entrecruzamiento entre los lineamientos políticos, las diferentes dinámicas y tradiciones institucionales. Nos referimos a las tendencias tecnocráticas y burocratizantes.

Las tendencias tecnocráticas se manifiestan en demandas alrededor de los proyectos que sobredimensionan los aspectos metodológicos, que aparecen más centradas en cuestiones técnicas vinculadas a las formulaciones y a los medios puestos en juego que en la reflexión acerca de los fines. En este sentido, conserva huellas de la pedagogía por objetivos.

Las tendencias jerárquicas y burocratizantes, tan instaladas desde los orígenes de los sistemas educativos, no están ausentes y se manifiestan desde las exigencias de entregas en plazos perentorios, más vinculados con los de las gestiones que con los tiempos y espacios necesarios para cualquier construcción colectiva. En ese contexto, los proyectos, más que herramientas para el trabajo colectivo, son nuevos papeles que se completan como las viejas planillas y, como ellas, se guardan en algún cajón.

Quienes optamos por definir a los proyectos como espacios potenciales de reapropiación del sentido escolar, de construcción de autonomía y de intercambio colectivo de saberes, no creemos que se trate de una declaración de principios que engendra en sí misma una mejora. Consideramos que requiere de políticas públicas, que diseñen dinámicas de apoyo específicas que habiliten a las instituciones y sus actores para desnaturalizar lo obvio, para repensar sus problemas, construyendo una mirada situada que contextualice los saberes en juego. Esto supone una apuesta a la formación de grado y a la capacitación, como condiciones que pueden cooperar para que la construcción de proyectos se convierta en una oportunidad de replantear el sentido de la tarea escolar. Sobre esto nos extenderemos a continuación.

4. Formación de grado y proyecto escolar: ¿es necesaria una formación específica?

La pregunta por la formación tiene un primer nivel de respuesta más o menos evidente: las propuestas de formación de grado que se formulen estarán íntimamente relacionadas con la concepción de proyecto a la que se suscriba. Si se sostienen los proyectos como tecnologías de control técnico escolar y la actividad profesional es concebida como la resolución individual e instrumental de problemas, lo que hace falta es transmitir un cúmulo general de metodologías y técnicas más o menos validadas científicamente, para que el docente

se autoabastezca. Y esto hasta puede resolverse incorporando una nueva asignatura en el plan de estudios. Con esa racionalidad técnica, legitimada por el conocimiento experto, las políticas públicas quedan fuera del debate, al quedar fijadas como razones científicas o técnicas (Contreras, 1997).

Para nosotras, la respuesta debe plantearse en otro plano. Si lo que nos preocupa y ocupa no es el formato proyecto, sino este aspecto más sustantivo de la recuperación del sentido de la experiencia escolar y la reconstrucción del nivel institucional de actuación docente, entonces la pregunta dejará de ser qué saberes nuevos (técnicos o no) hay que incluir en la formación para que los futuros docentes puedan formular proyectos y trabajar en su marco. La pregunta será más bien qué clase de trabajo formativo es necesario realizar con quienes aspiran a desempeñarse en el sistema como maestros y profesores, para que la pregunta por el sentido se instale y se despliegue y para que el trabajo colegiado sea la vía para su elucidación.

Si la posibilidad de trabajar por proyectos en las escuelas es la de trabajar la construcción de autonomía como proceso colectivo, esta propuesta interpela directamente a la formación de grado y le exige cambios sustantivos. De acuerdo con lo que venimos planteando hasta aquí, al menos tres serían esas exigencias:

- Se requiere plantear, desde el comienzo mismo, una perspectiva institucional y no individual del trabajo docente.
- Se requiere construir una perspectiva comprensiva de la situación educativa y del proyecto social de escolarización, que permita seguir el hilo del sentido, restituirlo y recrearlo.
- Se hace necesario generar un tipo de relación de los futuros docentes con el conocimiento, que habilite para la construcción de una mirada, a la vez que compartida con el conjunto del sector, situada.

Nos referiremos brevemente a cada una de estas demandas sobre la formación de grado.

4.1. Se requiere plantear, desde el comienzo mismo, una perspectiva institucional, y no individual, del trabajo docente

Históricamente, la pedagogía de la formación estaba basada en la concepción del docente como un funcionario individual y obediente, con baja autonomía. Esa matriz, básicamente, se mantiene en la región.

Las propuestas de producción y gestión colectiva escolar implican invertir la lógica de la formación de grado, pensada en su conjunto como formación para una tarea individual, que se autoabastece, sólo preocupada por los modos individuales de llevar a cabo la enseñanza en el aula. Habilitar a los docentes para la tarea colectiva implica, por un lado, apostar a la transformación de la cultura escolar y, por el otro, generar capacidades y experiencias para ello.

Pero también implica repensar la estructura y la cultura de la misma institución formadora. Porque la gramática de la institución de formación es en sí misma una propuesta formativa, donde se aprende el contenido de la forma, parafraseando a White. Una institución que promueva la reflexión compartida y la toma de decisiones conjunta, que reconozca el conflicto y la necesidad de la negociación, que otorgue a todos los grupos el derecho a hablar por sí mismos y que albergue voces disidentes y promueva el diálogo entre ellas, es una institución que construye una cultura de colaboración democrática y, con ella, incrementa las posibilidades de su aprendizaje.

Si tomamos como ejemplo los dispositivos de las prácticas y residencias, éstos están planteados como espacios individuales de resolución de la tarea de enseñanza, así como mecanismos individuales de adaptación a las escuelas. Por eso, las prácticas y residencias se localizan fundamentalmente en las aulas y se limitan a aprender a “dar clases” a un grupo. Las demás situaciones de trabajo propias del ámbito escolar (desde las reuniones con padres hasta las de personal docente y/o las gestiones con supervisión), en general están fuera de la agenda de formación del practicante, salvo ex-

cepciones ligadas a modificaciones locales que se realizan en ciertas instituciones.

4.2. Se requiere construir una perspectiva comprensiva de la situación educativa y del proyecto social de escolarización, que permita seguir el hilo del sentido, restituirlo y recrearlo

La formación de grado necesita poner, en el centro, preguntas cruciales para el trabajo docente. Para qué sirve la escuela, es una pregunta que se obvia, que se evita en los procesos de formación. Sin embargo, interrogarse por lo obvio es impostergable para la formación, porque, por un lado, implica desnaturalizar, recortar a la escuela del paisaje y visualizarla como construcción histórica y humana. Por el otro, porque es recuperar la discusión por el sentido. Y, entonces, habilita a abrir nuevas preguntas. Desde esta perspectiva, la formación debe desarrollar un saber reflexivo, que se pregunte por las razones, por las condiciones, por las contingencias y las causalidades de los hechos, propuestas y tecnologías que se transmiten. En fin, una formación que enfatice los porqué y los para qué. Esto implica incluir los debates contemporáneos, que permitan comprender la situación socio-histórica, cultural e institucional en la que se desarrollan las escuelas. Sólo así adquirirán otra significatividad las preguntas por el sentido.

Por otra parte, los aprendizajes necesarios para un trabajo solidario y cooperativo requieren de un abordaje pluralista, no sólo en el respeto y reconocimiento de la opinión de los otros, sino también en la inclusión de diferentes perspectivas y tradiciones de pensamiento. Cuando estas perspectivas se despliegan, entre otras cuestiones, las diferencias son evidentes y se hace necesario poner en juego la capacidad argumentativa para lograr una construcción colectiva. Así, no se trata de la búsqueda ingenua de pequeñas comunidades armónicas, con “acuerdos totales”. Por el contrario, se trata de espacios donde el debate, la aceptación del conflicto y las múltiples perspectivas están presentes.

4.3. Se hace necesario generar un tipo de relación de los futuros docentes con el conocimiento, que habilite para la construcción de una mirada compartida con el conjunto del sector y situada

Al apartarse de la perspectiva de la racionalidad técnica, que entiende la práctica docente como un proceso de selección de los medios más adecuados para la solución de problemas, el eje se desplaza hacia la construcción de los problemas. Esta construcción no se resuelve con ningún paquete de soluciones predefinidas, sino que exige un intercambio y una reflexión que permitan visualizar la compleja articulación de fenómenos que concurren en la conformación de una situación problemática específica (Tiramonti, 1998). Para eso, la formación necesita reponer tanto los conocimientos y debates más generales como preparar para la construcción de una mirada situada y flexible, que reconozca el contexto inmediato y específico de intervención. Esto significa, en fin, apartarse de miradas homogeneizantes y trabajar en el delicado juego entre lo universal y lo singular.

Pero, además, muchas veces la formación de grado se presenta como continente de todo el saber, como formación inicial y final a la vez. Las discusiones, entonces, se circunscriben a los listados de contenidos. Sin subestimar este debate (crucial porque es el debate por una selección cultural determinada), también vale preguntarse por los vínculos que se establecen con esos contenidos. Y particularmente, si se trabaja tanto su carácter histórico (variable, mutable) como su carácter social (construido y arbitrario) (Da Silva, 1997). Sólo desde ese vínculo con los conocimientos escolares se aporta a la construcción de autonomía cognitiva y ésta resulta imprescindible para la construcción de la autonomía pedagógica en la tarea cotidiana.

5. Capacitación situada: imprescindible pero insuficiente

Si en el terreno de la formación de grado se llevaran adelante líneas de trabajo vinculadas con las cuestiones que hemos sugerido,

quedaría pendiente el desafío de acercar a los maestros y profesores, que ya se han titulado, alternativas de capacitación que contribuyan a instalar los mismos enfoques que se señalaron para la formación de grado de los futuros docentes. Dicho de otro modo: en lo que se refiere a los docentes en ejercicio, en tanto éstos se han formado y han trabajado en marcos institucionales que signaron el trabajo docente como una tarea individual y centrada en la enseñanza, participar del cambio cultural hacia unas formas de trabajo colaborativas requiere una construcción, o cuando menos una consolidación, de una perspectiva diferente sobre el propio trabajo.

En este aspecto, como en tantos otros, la capacitación no es la llave maestra que abre todas las puertas; pero es un espacio específico, situado, más contingente, al que puede demandarse su aporte peculiar. Una opción fácilmente disponible es promover una capacitación tecnocrática, que se proponga la transmisión de reglas y procedimientos más o menos formalizados para la “elaboración” y “redacción” de los proyectos, para su “seguimiento” y “ajuste”, para su presentación en tiempo y forma cuando de él depende la obtención de subsidios, etc.

En línea con el enfoque más general que hemos dado hasta aquí a la cuestión de los proyectos, consideramos necesario evitar estas formulaciones tecnocráticas y realizar una apuesta a una capacitación que, si lo requiere (y aún esto debería ser evaluado con más cuidado), presente a las tecnologías como instrumentos, herramientas, útiles sólo si se inscriben en un debate distinto del propio equipo docente: un debate contextualizado, en el que los miembros de una institución se plantean problemas que contribuyan a desnaturalizar, a construir nuevas visibilidades en torno a lo obvio. Para qué sirven las escuelas, para qué sirve esta escuela, para qué queremos que sirva, son preguntas claves en cuyo marco debe inscribirse la capacitación, si aspira a proponer alguna contribución al cambio cultural de las escuelas.

Ahora bien, las instituciones no actúan en un vacío de experiencia. Por eso, sus proyectos no parten de la nada. En ese sentido, traba-

jar en la reconstrucción de la memoria permite hacer rendir a las experiencias la significación de las que son portadoras. Porque visitar el pasado no es sólo un gesto reconstructivo, sino prospectivo. No dice solamente *esto se hizo*, sino *esto pudo (y puede) ser hecho* (Sarlo, B. “La historia contra el olvido”, en Revista Punto de Vista 1995, pp. 11 a 13). Los proyectos tienen que expresar la transmisión de la memoria, que es también despedida/ruptura/recreación de tradiciones y mandatos.

Pero, ¿cuáles son los aspectos críticos de la definición de formas de capacitación, adecuadas a los contextos de colegialidad y de interrogación sobre el sentido que se proponen? Sin pretensiones de exhaustividad, señalaremos cuatro:

- La consideración de la capacidad de aprendizaje de las instituciones educativas.
- La priorización de los equipos docentes como sujetos de la capacitación.
- El desarrollo de formas específicas de capacitación, que combinen aspectos de la formación, el asesoramiento y la investigación.
- Hacer factible el trabajo colectivo de maestros y profesores.

Nos referiremos a cada una.

5.1. *La consolidación de la capacidad de aprendizaje de las instituciones educativas*

Como toda institución, la escuela tiene potencialidades para el cambio, que descansan en las capacidades de sus equipos docentes para desarrollarse como tales y para aprender. Pero estas capacidades pocas veces resultan visibles para sus propios actores. En este sentido, en tanto la tradición de las escuelas es individualista, muchas experiencias valiosas permanecen desconocidas aún para colegas que trabajan en la misma institución, porque no se comunican y porque, en muchos casos, suelen valorarse sólo como un modo parti-

cular de resolver un problema también particular y no como una alternativa pedagógica que vale la pena sistematizar (Diker y Terigi, 1997). “El aislamiento significa dos cosas. Las grandes cosas que hagan o puedan hacer los enseñantes individuales pasan desapercibidas y las cosas malas que se hagan quedan sin corregir. Muchas de las soluciones a los problemas de la enseñanza están de algún modo ‘ahí’, pero son inaccesibles. No las vemos” (Fullan y Hargreaves, 1997:32).

El desarrollo de nuevos modos de plantearse el sentido de la experiencia educativa y el fortalecimiento de la función pedagógica de la escuela, se apoyan en las *capacidades de aprendizaje* de cada institución. La enseñanza y el aprendizaje institucionales funcionan, en esta perspectiva, como soporte y marco del impacto potencial de la capacitación.

El cuidado por una creciente pertinencia pedagógica, junto con una responsabilidad cada vez más acentuada de cada institución en lo que se refiere a definir lo que debe contar como experiencia educativa valiosa, genera, tanto a las escuelas como a sus docentes, la necesidad de realizar aprendizajes en un itinerario que, seguramente, resulta de complejidad y compromiso progresivos. Es esperable que surjan dificultades para conceptualizar qué es lo específicamente pedagógico que necesita ser atendido, en qué sentido se relaciona con pero se diferencia del trabajo tradicionalmente desarrollado. Pero este reconocimiento de los asuntos pedagógicos constituye un punto de anclaje, para articular un proyecto formativo pensado específicamente para la población que atiende cada escuela.

Estas capacidades de aprendizaje, además de tematizadas, necesitan ser *fortalecidas*, sobre todo porque se desarrollan al mismo tiempo como *condición* de los cambios institucionales y pedagógicos que se pretende iniciar, como un *componente* privilegiado de esos cambios, y como un *producto* de los mismos. Esta triple condición hace del aprendizaje institucional un asunto de la mayor importancia estratégica.

En esta línea de reflexiones, proponemos que las acciones de perfeccionamiento docente pueden promover el fortalecimiento de las capacidades de aprendizaje de cada escuela, en tanto: partan de la recuperación de la memoria pedagógica; propicien un *ámbito de reflexión y construcción colectiva del conocimiento*; ofrezcan dispositivos para la *objetivación* de la práctica docente a partir de intercambio entre pares; propongan la *planificación en conjunto* y el *análisis de las acciones y de sus resultados*, con el fin de poner en juego actitudes cooperativas que apunten a la sistematización; favorezcan la *confrontación* de las prácticas con *elaboraciones teóricas* para avanzar en la conceptualización.

5.2. *La priorización de los equipos docentes como sujetos de la capacitación*

En franca continuidad con lo que sucede en la formación de grado, es tradición de los sistemas educativos que las acciones de capacitación, cuando existen, se planifican y definen tomando, como destinatario privilegiado, el docente individualmente considerado. Razones ligadas a las modalidades de ascenso en la carrera profesional se cruzaban con la tradición individualista, de forma tal que no parecía necesario instalar la capacitación en otro plano.

Pero el acento tanto en la autonomía de las instituciones escolares como en el papel de los profesores en la construcción del currículum, en tanto formula una apelación al trabajo colectivo, requiere desarrollar formas de capacitación que tomen como sujeto a los equipos docentes de las escuelas.

La reflexión en torno a esta cuestión lleva al “rechazo a una formación permanente individual, en la que el profesor recibe una formación al margen de su contexto específico, y ha potenciado una formación permanente en representación de la institución (de efecto dominó o en cascada), en la que el profesor se inscribe en un grupo de pertenencia que actúa en una práctica educativa determinada, di-

ferenciada de otras incluso de características semejantes” (Imbernón, 1994:76).

Experiencias desarrolladas en acciones de capacitación en temas emergentes de los nuevos contextos políticos y culturales en que está inmersa la educación, muestran que la mayor eficacia de la capacitación está estrechamente ligada a la apelación al cuerpo docente, al colectivo profesional, de una escuela determinada.

Es claro que proponer que el equipo docente de una escuela sea concebido como destinatario de las acciones de capacitación, no sólo no descalifica la posibilidad de coexistencia de otras formas de perfeccionamiento de corte tradicionalmente más individual, sino que resignifica su valor, en tanto aporta e incrementa las capacidades de la institución para albergar distintas experiencias formativas de sus miembros y diferentes tipos de saberes.

Por otra parte, debe tenerse en cuenta que la constitución del equipo docente como sujeto de la capacitación no se satisface simplemente porque los profesores de una misma escuela se capaciten en un mismo curso. No pocas veces esto sucede y, sin embargo, los profesores no tienen por ello una experiencia institucional de la capacitación. Además de hacer materialmente posible el encuentro, de lo que se trata es de evitar las definiciones prematuras de los contenidos de la capacitación, colocando como eje de trabajo los saberes y prácticas vinculados con los temas y problemas que el equipo mismo ha logrado significar como prioritarios.

5.3. El desarrollo de formas específicas de capacitación, que combinen aspectos de la formación, el asesoramiento y la investigación

Este es un punto sensible de todo el planteo. Si lo que está en juego es el aporte que una acción externa a la propia escuela (como es la capacitación) puede realizar a procesos que son internos, se hace necesario extremar la capacidad para diseñar y desarrollar for-

mas de capacitación que respondan de manera específica a este cometido.

Así como la atención prioritaria al docente individual resulta un contrasentido en relación con la expectativa de que este docente desarrolle luego prácticas colaborativas, el planteo tradicional de cursos generales, con temáticas definidas desde un organismo central, resulta inadecuado e insuficiente para la expectativa de que la colaboración se desarrolle en torno a problemas pedagógicos específicos de cada escuela.

Unos contenidos generales, válidos por igual para todas las escuelas, resultan aceptables sólo si los sistemas de perfeccionamiento complementan los cursos diseñados desde esta perspectiva con otras alternativas que resulten de nuevas formas de determinar los contenidos, modalidades, responsables y destinatarios de la capacitación. Un equipo docente que ha logrado construir una visión compartida acerca de la situación educativa en la escuela y que ha avanzado en la determinación de algunas prioridades para el trabajo pedagógico del conjunto, puede ver desalentados sus avances por unas acciones genéricamente concebidas, poco pensadas para su situación específica y, por tanto, incompetentes para encontrarlos y asistirlos en el punto en que se encuentran.

No estamos proponiendo una capacitación “a la medida de”, sino la consolidación de las experiencias institucionales mediante formas de capacitación, que se hagan cargo de las demandas específicas que se generan en un equipo docente que acepta la apelación al trabajo común pedagógicamente orientado. Hablamos de consolidación, porque llegar a formular demandas específicas de capacitación implica haber discutido colectivamente los sentidos atribuidos por el equipo docente a la acción pedagógica, haber construido problemas situados y específicos y haber construido “una integración negociada de las contribuciones de los profesores” (Stenhouse, 1991:242).

Los saberes que se van adquiriendo desde esta capacitación para y en el desarrollo del proyecto son situados, sin que por ello pierdan

su potencialidad para otras situaciones; por el contrario, puede suponerse que aumenta su disponibilidad.

Los aspectos más tradicionalmente ligados a la función formativa de la capacitación (en especial la comunicación de nuevos saberes) necesitan ser reintegrados en dispositivos que acerquen la intervención de los capacitadores a la asistencia técnica, a un asesoramiento profesional a un equipo de trabajo que genera su propia demanda formativa. En este sentido, la capacitación no puede planificarse totalmente por afuera de la institución: la situación que se requiere se asemeja más a aquella en la que un grupo de profesionales determina un aspecto de su trabajo en el que requiere aportes externos, y formula entonces una demanda específica hacia un profesional o unos profesionales externos a la institución, quienes realizan un diseño específico atendiendo a sus propias capacidades de respuesta y a la situación planteada por la escuela.

Como muchas de las cuestiones que preocupan a las escuelas y que suscitan el pedido de asesoramiento externo han sido objeto de trabajo poco sistemático en el campo pedagógico y responden además a la peculiaridad del contexto específico de la institución, es probable que la capacitación, aun definida en este modelo más cercano al asesoramiento, no pueda dar respuestas inmediatas y sea, entonces, necesario generar situaciones de mediano plazo más cercanas a la indagación. En esos casos, el trabajo colaborativo del equipo docente se actualiza en la puesta en juego de alternativas, cuya potencialidad se quiere evaluar, al mismo tiempo que se espera ir contribuyendo a resolver la situación de partida.

5.4. La construcción y consolidación de condiciones institucionales y políticas, que hagan factible el trabajo colectivo de maestros y profesores

Todo lo que se ha dicho hasta aquí resulta inviable sin un proceso firme de construcción y/o consolidación de condiciones institucionales y políticas, que hagan verosímil la apelación al trabajo colegiado de maestros y profesores.

Como se ha señalado, “el problema del aislamiento está profundamente enraizado. Con frecuencia, la misma arquitectura lo respalda. El horario lo refuerza. La sobrecarga lo mantiene. La historia lo justifica (...) Simplemente, los docentes no tienen suficientes oportunidades ni bastantes estímulos para trabajar juntos, para aprender unos de otros y mejorar su dominio conjunto de las materias, en cuanto comunidad” (Fullan y Hargreaves, 1997:27).

Las apelaciones al trabajo colectivo hacen genuina la aspiración a que, en un futuro no demasiado lejano, la inserción institucional de todos los docentes se acercará a una situación más adecuada para el trabajo colegiado. No puede dejar de advertirse que, a pesar de ser genuina, esta aspiración dista de parecer plausible, toda vez que, en las actuales condiciones de ajuste estructural, los Estados parecen poco proclives a invertir en una modificación estructural de las condiciones de trabajo de maestros y profesores que no vaya en dirección a su precarización.

De persistir las apelaciones al trabajo colectivo sin modificaciones en este difícil terreno, pueden anticiparse dos situaciones complementarias. Por un lado, las aspiraciones de cambio efectivo se estrellarán contra la dura realidad de la gramática de la escuela (Tyack y Tobin, 1994). Por otro lado, se producirá una intensificación del trabajo de maestros y profesores (Apple y Jungck, 1990), en el sentido de un sobreañadido de exigencias laborales con el argumento del trabajo colaborativo que, bajo tales condiciones, se vuelve cínico o, cuando menos, demagógico.

Apuntes para concluir

Para el debate alrededor de los proyectos escolares y la formación docente vale la pena recuperar el “círculo hermenéutico”: se hace lo que se puede con lo que se tiene a mano o se conoce, con lo que se ha tenido y se ha conocido antes, con las experiencias y los

saberes acumulados. Las experiencias que se insubordinan frente a lo vigente han sido producidas por otras insubordinaciones o aceptaciones (Sarlo, 1996).

Sabemos que las escuelas cuentan con diferentes trayectorias y tramas de articulaciones sociales que organizan sus identidades y generan condiciones muy diferentes para la reconfiguración de las prácticas institucionales. Estas experiencias y condiciones no sólo son diferentes, sino fuertemente desiguales.

Y en un contexto como el que atravesamos, de creciente pobreza y exclusión social, si los proyectos escolares son concebidos como estrategias que dejan a las escuelas libradas a sus propios recursos (materiales y simbólicos), el riesgo de fragmentación social se incrementa.

Desde esta perspectiva, el desafío para la construcción de políticas públicas democráticas hoy implica al menos dos cuestiones: a la vez que el diseño de prescripciones y espacios habilitantes, que fomenten experiencias divergentes y proporcionen espacios de formación alternativa, una severa preocupación por proporcionar los recursos diferenciados que amplíen las disponibilidades locales y contribuyan a la equidad. En la búsqueda del cambio escolar, quizás una de las potencialidades de la formación y la capacitación docente en el marco de los proyectos (junto a otras herramientas) sea proporcionar insumos y ampliar horizontes, comunicar otros saberes, habilitar nuevas mezclas que, a la vez que estén situadas, se preocupen por el espacio público común.

Bibliografía

Apple, M. y Jungck, S. (1990). "No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula". En: *Revisita de Educación*, N° 129. Madrid. 149-172.

- Beltrán Llavador, F.** (1996). “La comunicación y el conflicto, condiciones de posibilidad de las organizaciones escolares como espacios públicos”. Universidad de Valencia: mimeo.
- Birgin, A.** (1997). “Las regulaciones del trabajo de enseñar: vocación, estado y mercado en la configuración de la docencia”. Tesis de Maestría en Ciencias con Mención en Educación, FLACSO.
- Birgin, A.; Dussel, I. y Tiramonti, G.** (1998). “Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y Proyectos” en: Revista *Propuesta Educativa*, N° 18, FLACSO, Buenos Aires: Novedades Educativas. 51-58.
- Carrizales Retamoza, C.** (1991). *El filosofar de los profesores*. México: Caos.
- Contreras, J.** (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Cullen, C.** (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Da Silva, T.T.** (1997). “Cultura y currículum como prácticas de significación” en *Revista de Estudios del Currículum (REC)*, Vol. 1, N° 1, Buenos Aires. 59-76.
- Diker, G. y Terigi, F.** (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Ezpeleta, J.** (1997). “Reforma educativa y prácticas escolares” en Frigerio, G. y otros (Comp.) *Políticas, instituciones y actores en educación*, Buenos Aires: Novedades Educativas y Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- Fullan, M. y Hargreaves, A.** (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en las escuelas?*, Sevilla: Kikiriki.
- Gentili, P.** (1994). *Proyecto neoconservador y crisis educativa*, Buenos Aires: CEAL.
- Le Mouel, J.** (1991). *Critique de l'efficacité*, París: Du Seuil.
- Popkewitz, Th.** (1996). *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid: Morata.
- Sarlo, B.** (1996). “Retomar el debate”, en *Revista Punto de Vista*, N° 55, Buenos Aires.
- Stenhouse, L.** (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Tercera edición. Madrid: Morata.

- Tiramonti, G.** (1998). “Orientaciones para la formación de funcionarios públicos en el área de educación”, Seminario Formación de Recursos Humanos para la Gestión Educativa en América Latina, Instituto Internacional de Planificación Educativa. Buenos Aires: mimeo.
- Tyack, D. y Tobin, W.** (1994). “The “Grammar” of Schooling: Why has it been so Hard to Change? En: *American Educational Research Journal*, Volume 31, number 3. Fall.