

La actualización, una oportunidad para cambiar.

Violeta Romo de Muñoz.

Resumen.

Los programas de actualización se han visto como una estrategia para mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, los resultados ponen de manifiesto que las ofertas de actualización intentadas no han logrado, en la gran mayoría de los casos, propiciar cambios perdurables en la escuela. En este artículo se analiza la actualización como proceso constructivo que exige del facilitador ofrecer experiencias que respondan a los intereses y preocupaciones del docente, base, ésta, para una participación activa que lleve al sujeto a la construcción de una nueva práctica. Esta visión del proceso plantea la necesaria revisión de las ofertas actuales, en relación con las situaciones que se ofrecen al maestro y en relación con la actitud de quienes las conducen. El artículo finaliza con el esbozo de algunos principios orientadores de todo programa de actualización.

Summary.

In-service training programs are seen as a way of improving the quality of education. However, results show that so far the majority of such courses have not produced any lasting changes in schools. The article looks at in-service training as a constructive process in which the facilitator should offer experiences consonant with the interests and needs of the teacher; as being the basis for active participation and the construction of a new attitude. This concept of the in-service program necessarily implies a revision of existing courses, with regard both to what is offered to the teacher and the attitude of facilitators. The article concludes with an outline of some of the principles that should underlie every in-service program.

El arte de la Educación es como el de la medicina: un arte que no puede practicarse sin unos “dones” especiales, pero que supone unos conocimientos exactos y experimentales relativos a los seres humanos sobre los cuales se ejerce.

Jean Piaget

Se ha denunciado en repetidas ocasiones que los maestros no enseñan, que no contribuyen a formar a los futuros ciudadanos como sujetos activos, críticos y visionarios, que la escuela no enseña ni siquiera a leer y escribir. Sin embargo, estas denuncias o afirmaciones no se acompañan, en la gran mayoría de los casos, con un análisis serio acerca de las posibles causas de estas graves carencias de la escuela. Y creo que es en la búsqueda de estos porqués donde podemos encontrar una respuesta, una posible luz en este “sin futuro y sin escuela” como lo denomina Uslar Pietri (Uslar, A., 1996).

Es necesario preguntarse acerca de cómo los maestros llegaron a convertirse en tales, acerca de su historia y, en especial, acerca de cómo hemos venido actualizando a estos educadores. ¿Cuáles han sido las situaciones que hemos ofrecido a los educadores o a quiénes optaban por serlo? ¿Han sido estas ofertas, realmente, situaciones de aprendizaje para ellos? ¿En cuáles hemos tomado en cuenta sus saberes o sus preocupaciones? ¿En cuáles, la lectura y la escritura se han evidenciado como actos de pensamiento, de creación de mundos, de deleite, de respuestas, en sus preocupaciones o en sus intereses? En fin, en cuáles de las experiencias ofrecidas habrán podido encontrar las razones para iniciar un cambio, los cimientos para construir una nueva práctica.

En este artículo se intenta, en una primera parte, discutir acerca de lo que estamos entendiendo por actualización para luego tratar de sintetizar aquellos principios que deberían subyacer en los programas de actualización a fin de que éstos lleven a cambios permanentes en la escuela y por consecuencia a mejorar la calidad de la educación.

Desarrollo.

No puede desconocerse el esfuerzo que se ha venido adelantando en el país y en el continente para mejorar la calidad de la educación, en especial aquella que se imparte en los primeros niveles de la escuela básica. Sin embargo, los resultados de los programas de capacitación y actualización de los docentes plantean la necesidad de repensar estas acciones.

Cada vez que se piensa en la Educación y sus problemas se piensa en actualización. Cada cambio

de autoridad implementa un nuevo programa de actualización, que en la gran mayoría de los casos, no guarda relación con las preocupaciones o necesidades de los educadores, o con lo que se ha hecho anteriormente. El contingente que se actualiza, además, es cada vez más joven; muchos recién graduados.

¿Qué estamos entendiendo por actualización? La concebimos acaso como una experiencia de adquisición de información actualizada o de ciertas habilidades que llenan *posibles* carencias del docente y que le permitirán ser más efectivo como enseñante? ¿O por el contrario la concebimos como un proceso de cambio que requiere múltiples intercambios entre sujetos que tienen distintos conocimientos para reelaborar el hacer del aula?

Los programas de actualización se han evidenciado, en la gran mayoría de los casos, como situaciones de entrega de información cuando no de instructivos para aplicar en el aula; charlas sobre algún aspecto nuevo o, en el mejor de los casos novedoso, que se piensa necesario para mejorar la práctica, pero que no respondería a las necesidades vivenciadas por los docentes ni a sus preocupaciones. Estas experiencias, a pesar de que en ellas se ha insistido en el fracaso de las prácticas escolares y se han dado recomendaciones sobre cómo hacer en el aula, no han llevado a las modificaciones esperadas. Más bien, estas experiencias han perpetuado la dependencia de los maestros hacia quienes ellos perciben como depositarios del saber o de la responsabilidad del cambio en la escuela (Ferreiro, E., 1985). Según Smith (Smith, F., 1990) estudioso del proceso de aprendizaje y visionario en el trabajo de actualización, afirma que lo que los docentes necesitan para iniciar un cambio en su práctica no es que les digamos lo que deben hacer sino lo que deben saber.

Sabemos que toda práctica obedece a una concepción, aunque el sujeto que la realiza no esté conciente de ella. La insistencia sobre la deficiencia de las prácticas escolares trae consigo un estado de confusión; el docente no comprende por qué debe abandonar esas prácticas y tampoco comprende por qué debe realizar otras. Las actividades recomendadas se le presentan fuera de un contexto teórico que le permita entenderlas como provechosas para el avance de los niños, que le permita además, esperar posibles respuestas de los niños e interpretarlas. Como consecuencia, en la gran mayoría de los casos, estas actividades son abandonadas cuando no deformadas; sólo queda un discurso que más bien aleja al educador de la búsqueda de una mejor comprensión de su labor docente. Para iniciar un cambio en el aula es necesario estar imbuido en un cuerpo teórico que permita construir una nueva práctica.

Ahora bien, las experiencias de actualización que han pretendido dar acceso al conocimiento de investigaciones actuales, tanto en el área del lenguaje como en otras áreas e incluso en el campo del aprendizaje no se diferencian, en su gran mayoría, de las anteriores porque siguen viendo la

actualización más como una situación de entrega de información que como proceso de aprendizaje.

La información, dice Piaget, sólo se constituye en estímulo cuando existe una estructura capaz de asimilarla. Las ideas o teorías tenemos que presentarlas de tal manera que permitan a los otros reconstruir la realidad a la que hacen referencia, que permitan comprenderla. No se cambia sólo leyendo y oyendo sobre teorías nuevas, nuevos supuestos que explican o intentan explicar los fenómenos. La teoría no puede enseñarse como hecho dado, para comprenderla hay que reconstruirla y leer y escuchar sobre la teoría no siempre reemplaza esa experiencia, salvo para quienes esa temática se ha constituido en objeto de reflexión constante.

Se ha pretendido así, promover cambios en la práctica del aula sin ofrecer, primero, una experiencia que problematice al docente y lo lleve a tomar conciencia de las contradicciones entre sus intenciones y sus acciones, a dudar de la efectividad de su práctica, a tomar conciencia de la necesidad de cambiar. Si no se aprende porque no se comprende, menos aún podrán derivarse actividades para el aula sin deformar aquello recibido y por ello no podrán darse cambios permanentes. La actualización puede llevar a cambios dice Dubois (Dubois, M.E., 1996) cuando el saber se presenta como posible de ser construido en forma conjunta.

La actualización debe entenderse como un proceso de aprendizaje, que pueda generar una modificación de la práctica, tanto de lo que se hace como de la forma en que se hace. Llegamos a modificar lo que veníamos haciendo porque modificamos lo que veníamos pensando. En otros términos, la actualización en el campo de la enseñanza debe involucrar cambios en nuestras concepciones ya que éstas como dice Porlán “no sólo determinan nuestra manera de ver la realidad sino que ‘de hecho’ guían y orientan nuestra actuación en el aula” (Porlán y Marín, 1975). Cambios en nuestras concepciones referidas, no sólo a la materia u objeto de conocimiento particular, sino a nuestras concepciones sobre el aprendizaje y sobre nuestro papel como enseñantes.

En esta visión de la actualización como proceso constructivo no puede esperarse que las personas cambien, por ejemplo, su concepción sobre el aprendizaje sólo leyendo y discutiendo sobre psicología genética o sobre epistemología; ellas requieren, también, ser consideradas aprendices, es decir, requieren participar en situaciones en las que puedan pensar, indagar, formular hipótesis, ponerlas a prueba, equivocarse, intercambiar con otros, rehacer lo realizado. Estas vivencias permiten ir construyendo estructuras cada vez más inclusivas, más complejas para descubrir que se aprende activamente cualquier realidad y que ello requiere un tiempo y oportunidades de aprender.

El análisis y la reflexión conjunta sobre estas experiencias también propician el surgimiento de los postulados teóricos que subyacen en todo el proceso de aprendizaje, como la afirma Paulo

Freire (Freire, P., 1994). "La teoría emerge de la discusión crítica de la práctica. Es aquí, entonces, donde el material teórico se hace significativo, ya que se trata acerca de la propia experiencia; los sujetos pueden predecir e inferir más fácilmente y por tanto la comprensión se hace más próxima a lo tratado por los autores. Pero además, estas experiencias posibilitan la creación de formas de trabajo más acordes con la manera en que los sujetos aprenden porque nos exigen redefinir, también, nuestra labor como enseñantes: ¿de qué se partió, cuál fue la respuesta del enseñante, cuál fue la importancia del grupo, por qué esos temas y no otros? Estas experiencias son, en otras palabras, oportunidades para poner en evidencia estrategias metodológicas posibles.

Desde una visión de la actualización como proceso constructivo, en el que se dan avances o aproximaciones, retrocesos y desaciertos o respuestas alejadas de lo esperado, ¿podrán evaluarse las respuestas con criterios que suponen que cada interrogante debe tener una respuesta inmediata y que, además, hay una y sólo una correcta?, ¿o por el contrario, las respuestas deben ser analizadas dentro de un proceso de cambio individual que necesita tiempo y oportunidades de intercambio?

Las respuestas de aquellos educadores que están confundidos por las contradicciones encontradas, temerosos, no pueden evaluarse como erradas; al igual que las contestaciones de aquellos que han comprendido en forma más próxima a lo que esperábamos deben ser consideradas respuestas estrechamente ligadas al conocimiento previo y a las estructuras de pensamiento que posee el sujeto. No estoy afirmando con ello, que debemos aceptar todas las respuestas como correctas. Eso sería entender equivocadamente la idea de respeto; estaríamos dándole a entender que no nos importa lo que piensa, que cualquier respuesta tiene el mismo valor, que cambiar de idea es algo fortuito, por último, que no esperamos que sea capaz de avanzar, de cambiar. Respetar al sujeto como ser pensante nos lleva a entender sus respuestas como fruto de su forma de pensar y de sus conocimientos actuales, y a emplear dichas respuestas como pautas para crear situaciones que les lleven a avanzar, es decir, a buscar explicaciones más coherentes con la realidad analizada.

Ahora bien, es posible, porque se ha dado en múltiples ocasiones, que estas vivencias hagan surgir en los docentes una gran preocupación por lo que han venido haciendo en el aula, por la forma como han venido presentando los temas de estudio a los niños. En otros casos surge el interés por conocer, ya sea a través de la lectura o a través de la conversación, otras experiencias en el aula que puedan contestar sus dudas. La solicitud por parte de los docentes de ejemplos prácticos no pueden ser concebidos como frutos de la pereza mental *-quieren una receta-*, sino como fruto de la imposibilidad de construir, en ese momento, una nueva práctica. Parecen éstos los momentos cruciales para un cambio, para un avance y parece ser crucial también nuestra respuesta. Ya sea para compartir la lectura de textos que respondan a las interrogantes o para

compartir en el aula el desarrollo de otras formas de trabajar la lectura. No hay una secuencia ni una sola forma de responder en estos momentos; hay muchas y la decisión dependerá de la sensibilidad del facilitador y de su claridad conceptual (Romo, V., 1996).

Estos hechos parecieran indicar que una de las tareas críticamente necesarias toda vez que se implementa un programa de actualización es la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. El manejo de los principios que rigen este proceso, en cualquier campo de la enseñanza, nos lleva a modificar nuestra actitud frente al sujeto que aprende y a poder construir situaciones en las que pueda avanzar. No basta con conocer una temática; para enseñarla es necesario, además, comprender que el sujeto aprende una realidad determinada cuando participa activamente sobre ella.

En síntesis, cualquiera sea la instancia de actualización, talleres, jornadas, seminarios, visitas a la escuela u otras, las situaciones a ofrecer deben regirse por ciertos principios para realmente constituir una opción de cambio; responder a sus preocupaciones o intereses, constituirse en un desafío para sus concepciones, propiciar la reflexión y el intercambio. La teoría, y muy especialmente la referida al proceso de aprendizaje, nos debe servir más que como contenido a tratar, como condicionante de nuestra función como enseñantes.

Por último, de la teoría hecha práctica en la situaciones ofrecidas por nosotros como de los supuestos teóricos surgidos del análisis de la experiencia vivida, se proyectarán los cimientos sobre los cuales el docente construirá una nueva práctica, una forma de trabajar con los niños, más congruente con sujetos que intentan constantemente entender la realidad.

Bibliografía.

- Dubois, M.E. (1996)** *Actualización de docentes en el área de la lectura y la escritura. Reflexiones y proposiciones* En: *Alfabetización por todos y para todos* Argentina: Aique.
- Ferreiro, E. (1985)** *Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región* En: *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* España:UNESCO.
- Freire, P. (1994)** *Cartas a quien pretende enseñar* México: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1974)** *A dónde va la educación* Barcelona : Editorial Teide.
- Porlán, R. y J. Marín (1975)** *El diario del profesor* Madrid: Siglo XXI.
- Romo, V. (1996)** *Estrategias metodológicas en la formación y actualización de los docentes en lectura y escritura* En: *Alfabetización por todos y para todos* Argentina: Aique.
- Smith, F. (1990)** *Para darle sentido a la lectura* Madrid: Visor.
- Uslar Pietri, A. (1996)** *Sin escuela y sin futuro* En: *El Nacional*, Caracas, 9 de noviembre.