

REFLEXIONES PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LOS ESTUDIOS SOCIALES: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA CAPACITACIÓN

Gerardo Alberto Mora Brenes¹

INTRODUCCIÓN

Uno de los momentos de mayor satisfacción en mi vida ocurrió cuando seleccioné ingresar al profesorado en Estudios Sociales. Entre muchas de las ilusiones juveniles estaba el desafío de explicar la vida diaria de las personas en mi propia sociedad como de aquellas otras fuera de las fronteras de Costa Rica. Ahora me corresponde el honor de reflexionar con mis colegas sobre tal elección, porque todo profesional tiene que mirar sus particulares expectativas para que en determinado momento se dé cuenta del camino recorrido, y en especial, para responder hacia dónde queremos dirigirnos como comunidad docente.

Permítanme aclarar un poco las razones de escoger un título sugestivo para estas reflexiones. En nuestro quehacer docente, las motivaciones personales tienen una enorme influencia para llevar a cabo la profesión y el perfeccionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Después de cuatro años de estudio, la salida fue obtener el título de profesor de "Estado" en Estudios Sociales, mejor dicho, estábamos capacitados porque habíamos recibido la "formación" pertinente. ¡Cuántas sorpresas nos llevamos luego, después de la segunda mitad de la década de 1970!

Algunos temprano, otros más tarde, y algunos ni siquiera lo percibieron, hemos sido

cautivos del "Estado", al extremo de que a mayor remuneración también seguía una mayor cantidad y eficiencia en las tareas de reproducción y mantenimiento del sistema establecido. Estrechamente vinculados con un modelo de Estado benefactor, que promovía la expansión de la enseñanza media o secundaria a escala nacional, la mayoría de mis colegas obtuvieron inmediato trabajo en las áreas rurales y periféricas del país.

Los que somos hijos de la segunda mitad del siglo XX y proveníamos de los grupos sociales bajos y medios, encontramos que el ejercicio de la docencia garantizaba un nicho social construido por la política del Estado benefactor. Este último, amparado por las recomendaciones de los organismos internacionales, algo tan usual en dicho período para América Latina, intentaba reducir la brecha entre los cuatro principales centros urbanos del área metropolitana y las alejadas y lejanas zonas rurales. Ciertamente la década de 1950 marcaba una diferenciación extrema en la escuela primaria. Un total de 4.721 niños no estaban matriculados en los centros urbanos del país, mientras que 43.889 niños del campo tampoco asistían. Con las elevadas cifras de nacimientos, las siguientes dos décadas transfirieron el problema a la enseñanza secundaria. ¿Podríamos visionar esta realidad nacional en términos de capacitación o formación profesional?

Aunque nuestros entusiasmos juveniles por escoger la docencia no han disminuido,

¹ Historiador, profesor de enseñanza media con estudios en pedagogía de la comunicación. Labora en la Escuela de Historia de la Universidad Nacional.

conviene evitar ciertas ingenuidades ante los planteamientos que, realizados al inicio de 1950, parecen tener plena vigencia en el siglo XXI. Las máximas autoridades educativas formulaban preguntas claves y a las que es necesario responder tanto en el ámbito político como en el docente: "¿Para qué estamos educando a nuestra juventud?"². En la actualidad, la brecha entre el binomio urbano-rural sigue presente no tanto en números sino que ocupa otro lugar. De manera acumulativa, la escalada de los problemas también ha aumentado en semejantes proporciones a las registradas por la aceleración de las nuevas condiciones sociales y económicas. Al terminar la década de 1970, cuando completamos la formación docente con el pomposo título de licenciado en ciencias de la educación en la especialidad de Pedagogía de la Comunicación, el contexto dentro y fuera de las propias fronteras había cambiado radicalmente. Aunque las guerras civiles y la intervención foránea de Estados Unidos no eran nada nuevo en la región centroamericana, se agudizaron al máximo durante la década de 1980. A la vez, la pretendida "neutralidad" del gobierno de Costa Rica en los conflictos de la región finalizó precisamente cuando los presidentes aceptaron el plan de paz firmado en Esquipulas, iniciando apenas la reconstrucción de las sociedades devastadas. Coincidente con la caída del muro de Berlín, la década de 1990 que cerraba el siglo XX, mostraba la fragilidad centroamericana como presa fácil para todo tipo de calamidades: desde huracanes, inundaciones y terremotos hasta los embates de la globalización económica y el narcotráfico internacional.

El desvanecimiento de los paradigmas ideológicos socavó las bases del Estado benefactor en Costa Rica y las crisis económicas permanentes debilitan aquella armonía social que en general ha existido durante la segunda mitad del siglo XX. Desde 1982 el gobierno reglamentó las capacitaciones ofrecidas por sus propias instituciones, entendiendo que se trataba de abrir espacios docentes para conocer técnicas modernas en las diferentes

especialidades. Una tesis de licenciatura en Administración Educativa y presentada en la Universidad de Costa Rica ha recopilado las cifras y los gastos oficiales en diversas capacitaciones gubernamentales³.

En el último tercio del siglo XX se ha comprobado que el presupuesto asignado por el Estado a la educación nacional ha disminuido cerca del 20%. Junto con otros recortes, que solapadamente son llamados "racionalidad del gasto público", los programas asistenciales se han reducido, con lo cual se ha ampliado la brecha entre ricos y pobres. Para que esta exposición no parezca un discurso político, solo permitanme insistir que "mientras que el 71.9% de los estudiantes de la enseñanza universitaria pública provenían del segmento de los costarricenses con más altos ingresos, solamente el 14.5% de los lugares en ese nivel de enseñanza eran ocupados por estudiantes surgidos del 40% más pobre de la población. En la educación básica pública, los porcentajes virtualmente se invierten..."⁴.

Lejos de dejar atisbos para una probable biografía, la mayoría de quienes ejercitamos la docencia durante el último cuarto del siglo XX proveníamos de los grupos sociales antes bajos-medios, ahora medios-medios, y todo eso gracias en buena parte al Estado benefactor que en la última década ha empezado a desmantelarse para ajustarse a los nuevos e inciertos momentos de la aldea planetaria. Mejor dicho, explicar los movimientos y las acciones de nuestros semejantes en las perspectivas temporales y espaciales son aspiraciones tanto de jóvenes como de personas sensatas e interesadas en dar cuenta de la vida diaria. Sin embargo, la formación docente recibida contenía límites rígidos: pretendía exaltar y mantener el Estado bonachón y asistencial que sustenta aproximadamente a la mitad de la fuerza laboral costarricense. Entonces ahora, ¿para qué estamos enseñando? ¿Seguiremos negando que entre educación y política existen estrechos vínculos?

² MEP. *Algunos problemas educativos de Costa Rica. Investigación, análisis y recomendaciones*. MEP-UNESCO, San José, 1954, pp. 49-74.

³ Fernando Campos. "Capacitación docente". Tesis en Administración Educativa, UCR, San José, 1991, p. 113.

⁴ Óscar Arias Sánchez. *Nuevas dimensiones de la educación*. Guayacán, San José, 1994, p. 24.

¿CÓMO LA CAPACITACIÓN FAVORECE LA PROFESIONALIZACIÓN?

La ceguera histórica con que muchos docentes observan las actividades educativas no es un proceso gratuito: ha sido sistemáticamente construida por los gobernantes de turno en la segunda mitad del siglo XX. Enfatizando en lo electoral, las élites o minorías dirigentes de los partidos políticos que se dicen "mayoritarias" por los votos recibidos, se acostumbraron a hacer ellas mismas las acciones para beneficio propio primero y luego previendo posibles y volátiles focos eruptivos de amenaza social. Se trata de una construcción intencionada de igualdad y equidad que, mediante ciertas inversiones en educación, ampliaba el sistema liberal establecido por el Estado-nación desde la segunda mitad del siglo XIX, antes con el propósito fundamental de servir a intereses de las dirigencias elitistas, amparadas en el café, ahora por pequeños y medianos empresarios. En cierta manera la educación costarricense recuperó el proyecto político liberal que tanto ha contribuido a la cohesión social, pero en los últimos treinta años, el galopante deterioro docente ha corrido parejo con la inflación económica y la consecuente austeridad salarial. Asistimos a un dramático cierre de horizontes educativos y políticos.

La profesionalización la otorgan el título académico, la remuneración apropiada, el liderazgo comunitario local, nacional e internacional, y muchas otras situaciones además. Enfatizar en las creencias, valores, místicas, entusiasmos, lo que identifica nuestro quehacer cotidiano, puede sugerir cierta pose posmoderna o un humanismo individualista. Déjenme recordar el refrán popular que mencionamos antes: "ir por lana y salir trasquilados". Esta última palabra literalmente es sinónimo de "pelados", de no tener otras opciones que ofrecer, de estar ofuscados, menoscabados o desinflados en nuestro ejercicio docente. Esta situación, a mi juicio, es uno de los obstáculos más difíciles de superar para lograr crecer y sentirnos plenamente profesionales. Porque perder las ilusiones juveniles está íntimamente asociado con una rutina

despersonalizada, cargada de contenidos temáticos disciplinarios e interminables actividades didácticas. Sería posible medir el grado de aburrimiento en la enseñanza de los Estudios Sociales utilizando palabras de los mismos estudiantes de secundaria: ¡las lecciones son un completo bostezo! He preferido preguntarlo directamente a unos 70 colegas reunidos para "recibir capacitación" en octubre de 1998.

Una manera en que se refleja la reducción del Estado benefactor en las últimas décadas del siglo XX se manifiesta en la inexistencia de una política pública, explícita y sostenida de capacitación docente. Hemos asistido a actividades desplegadas por las asesorías de Estudios Sociales concebidas dentro de la racionalidad tecnocrática que les otorga valor en sí mismas. En una buena cantidad de casos, se trataba de minicursos temáticos o monográficos con metodologías concordantes con una generalizada práctica docente tradicional magistral. No podía ser de otro modo, puesto que los profesores nunca han participado en la elaboración del currículo de esta asignatura. Aquí tenemos el obstáculo institucional a la profesionalización docente, pues mientras el Estado intenta remediar deficiencias educativas mediante capacitaciones, refrescamientos, actualizaciones; la formación permanente o continuada se deja en manos de los mismos profesores.

En espera de que los "expertos" anuncien como apropiado esto o lo otro, la rutina se constituye en una extraordinaria inercia docente que abona con creces la pasividad generada por el Estado benefactor. Seguir haciendo lo mismo equivale a reproducir en lugar de transformar la sociedad, reactivar nuestras ilusiones y sembrar nuevos derroteros.

La base social contextual, reflejada en mucho con la institución docente ministerial y la comunidad del colegio inmersa a su vez en cierta localidad, puede constituir un freno gigantesco de tipo ideológico para el mejoramiento o perfeccionamiento docente. No darnos cuenta o no adquirir conciencia de que el camino recorrido conduce a la abulia y la modorra, negaciones del trabajo creativo e innovaciones de todo profesional. Aunque se tengan los conocimientos disciplinarios impecables

y recientes, así como también el equipo de destrezas pedagógicas pertinentes, el docente encuentra una atmósfera que reduce y limita los márgenes del desarrollo profesional. Resulta, entonces, contraproducente tener capacitaciones a la misma escala y temperatura político-ideológica que las diseñadas por las cúpulas ministeriales: el círculo vicioso de más de lo mismo, la rutina, la esclerosis, el aburrimiento, el bostezo como señal de parálisis.

De los 70 profesores que respondieron el cuestionario-diagnóstico sobre diez diferentes aspectos, la mayoría, 60, lo devolvió completo, aunque omitieron contestar uno u otro aspecto. Esta mayoría ha recibido el último título de Bachiller —28— y de Licenciado —27— durante la década de 1990, de modo que en promedio cuentan con una experiencia de veinte años. En principio, se buscaba lo que para ellos sería capacitación docente. Colocamos ocho alternativas, entre las cuales discriminaban marcando con los números de 1 a 4 aquellas prioridades que consideraban pertinentes. En orden de importancia, aquella catalogada con el número uno sería la primera y la cuatro sería la última o cuarta prioridad. Exactamente la mitad de colegas considera que la capacitación sería “mejorar la calidad del trabajo” —30—, en primer lugar, luego, “relacionar teoría y práctica”. La tercera y cuarta prioridades casi que ocupan el mismo lugar en la percepción de los docentes, de modo que la capacitación sería tanto el “reflexionar crítico sobre lo que hacemos” como el “compartir experiencias provechosas”.

Se puede interpretar que los profesores de Estudios Sociales conciben la capacitación como espacios de reflexión crítica y consideración lógica sobre las propias actuaciones diarias. No se trata de simples refrescamientos, sino de socializar lo disciplinario, lo pedagógico, los obstáculos, las trampas, los resultados del quehacer rutinario o no. ¿Acaso no es esta propuesta una alternativa para romper los círculos viciosos y estériles de “recibir” capacitación? Es posible que de estar entre nosotros el profesor Roger Cousinet (1881-1973) hubiera reído con altisonantes carcajadas, pues aunque su nombre está asociado a la escuela activa, tal propuesta por poco cumplirá

un siglo. Todavía más notorio es el hecho de que solo once colegas optaran como tercera prioridad el “trabajar en equipo con otros colegas”, es decir, no existe una cultura de cooperación, de aquella pedagogía de grupo de la que Cousinet fue uno de sus pioneros, porque estaba convencido del “potencial correctivo y moderador de concepciones y opiniones individuales”⁵. El espacio de reflexión crítica y grupal tiene que constituir la base de una auténtica profesionalización, un encuentro de amable conversación que agudice nuestro intelecto y reviva las ilusiones ahora más sólidamente confrontadas y apuntadas.

Si bien la primera pregunta hacía referencia a la capacitación en términos abstractos, tratando lo que “sería” y, por tanto, lo que no ha sido, la segunda pregunta del cuestionario-diagnóstico planteaba en términos concretos lo que “ha sido” capacitación docente hasta ahora —1998—. De nuevo se priorizaron cuatro de las ocho opciones posibles, y saltó a la vista que los profesores coincidieron en señalar en primer lugar tres aspectos: “recibir conocimientos específicos” (17), “escuchar a especialistas” (16) y “desatender problemas docentes claves” (16).

Si comparamos estos resultados con las conclusiones de otro estudio de hace diez años, se interpreta con facilidad que la capacitación de profesores que laboran en la escuela secundaria ha sido insuficiente, incluso para el mismo mantenimiento del sistema educativo. En las dos últimas décadas, no han existido esfuerzos coherentes y sistemáticos de capacitación docente por parte de las esferas oficiales⁶.

Se comprende que la capacitación favorece la profesionalización en tanto que proporciona criterios amplios, razonables y con grados de aceptación entre una sustancial mayoría de colegas. Se puede argumentar que un cuestionario no ofrece espacio para el análisis crítico y estoy de acuerdo. Pero la construcción del diagnóstico tiene que garantizar la coherencia y el cotejo de las informaciones. Este hecho no se debe a la falta de confianza

⁵. Guz Avanzini. *La pedagogía en el siglo XX*. Narcea, Madrid, 1977, pp. 195-196.

⁶. Fernando Campos. *Op. cit.*, 1991, pp. 146-197.

en los colegas sino por el contrario, para poder validar o hacer respetar las posiciones adoptadas. Por esta razón, en cada pregunta se ha incluido un racimo de ocho respuestas, de modo que la última sea OTRA, un espacio para formular lo propio y diferente a las opciones presentadas. Déjenme poner un solo ejemplo con las dos primeras preguntas. Mientras que para lo que sería capacitación docente se ofrece como opción el "mejorar la calidad del trabajo", en la segunda pregunta sobre lo que ha sido, también se incluye algo similar: "mejorar el desempeño profesional". Si la mitad de los profesores seleccionan como primera opción que la capacitación sería mejoramiento o perfeccionamiento, únicamente diez coinciden que ha sido así (cinco como tercera y otros cinco la tienen como cuarta opción). Cinco profesores utilizaron la opción OTRA para reafirmar que la capacitación no ha sido ninguna de las opciones ofrecidas. Esta situación confirma un alto grado de coherencia entre las respuestas de nuestros colegas, de modo que el diagnóstico ofrece cierta confiabilidad.

El propósito del cuestionario-diagnóstico consiste precisamente en servir de marco de análisis para una futura capacitación y por eso se incluyeron diez aspectos docentes, de los que cuatro corresponden directamente a ella y son sobre los que estamos compartiendo estas reflexiones críticas. Pienso que la capacitación y la formación docente son partes esenciales de la profesionalización, aunque esta no se agota aquí. También el compromiso con cierto proyecto académico de universidad o cualquiera otra unidad académica puede dar señales de profesionalismo. Es más, se incluye en esta el "conocimiento y manejo de la teoría y del método científico que permita a maestros y alumnos descubrir la lógica del error e ir construyendo la lógica del descubrimiento de la verdad; autenticidad entre el decir y el hacer, entre el pensar y el actuar, para no caer en lo teórico y lo demagógico... [En especial] la dedicación y el esfuerzo para resolver problemas específicos y evitar la dispersión"⁷.

⁷. Ofelia Eusse. "Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente", en *Perfiles Educativos*, N° 63. Enero-marzo 1994, p. 34.

En otras palabras, entiendo que la capacitación tiene que estar vinculada con el proceso de enseñanza y aprendizaje permanente para ampliar, promover y profundizar el mejoramiento docente o profesionalización. En verdad, si la educación está contenida en un proyecto político definido por y para una determinada sociedad, nosotros los docentes tenemos la palabra en primera instancia. Se trata de compatibilizar aspiraciones personales con modelos docentes socialmente aceptados, nunca impuestos de manera arbitraria ni por minorías excluyentes. Mucha de la retórica pedagógica actual insiste en "configurar un largo listado de 'competencias deseadas', en el que confluyen hoy, contradictoriamente, postulados inspirados en la teoría del capital humano y los enfoques eficientistas de la educación". La telaraña amarra y enreda, pues resultan tantas las exigencias que en lugar del profesor se requiere de un "robocop", "supermán", "mujer maravilla", "extraterrestre". Enseñar pasa a "lograr que los alumnos aprendan"; de la comunidad local ahora se transita por la "educación bilingüe e intercultural"; al dejar de "recibir" recetas puede desarrollar la "pedagogía activa basada en el diálogo, la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad, el trabajo en equipo... y a crear un clima de cooperación y una cultura democrática en la escuela"; etc.; etc.; etc.⁸.

Antes de 1980 podíamos ir por lana y salir trasquilados, después de ese año se trata del atrapado sin salida. En todo caso, es una tragicomedia de dos capítulos, una perpetuación de las diferencias entre los países ricos del norte y los pobres del sur, entre los que ni siquiera tienen lo indispensable para sobrevivir y los que arrastrados por el tifón de la abundancia padecen de aburrimiento y zozobra. Profesionalizar es sobre todo romper con esquemas del pasado o del presente que nos embrujan por la cantidad de información que ayuda a mantener en el poder a las elites o selectas minorías, mejorar nuestro quehacer es dejar de esperar pasivamente en la enorme fila por obtener la tecnología educativa de

⁸. Rosa María Torres del Castillo. "Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?", en *Perfiles Educativos*, 20:82, 1998, pp. 8-10.

punta. Por más llamativos que sean los textos y más veloces las computadoras, nuestras ilusiones y expectativas tienen que resultar desafiantes ante los impetuosos rugidos de la hostil naturaleza sísmica y huracanada de Centroamérica, así como también ante las marejadas y los torbellinos desenfrenados del rancio neoliberalismo revestido con los desplantes y las exclusiones de la globalización.

La ceguera y la sordera históricas no son exclusivas entre los docentes. Son muchas y acostumbran agruparse en los autodenominados partidos políticos mayoritarios, al menos así sucede en Costa Rica en las últimas décadas. Entonces, estimables colegas, somos nosotros los que presenciamos el largometraje del capitalismo, cuyos principales protagonistas continúan en escena y son las mentirillas del desarrollo y de los países en vías de desarrollo. Estoy seguro que son muchos los autonombrados profesionales que anhelan y suspiran por obtener un autógrafo cuando menos de esas estrellas de Hollywood llamados Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional. En nuestra región centroamericana los actores, como nuestros colegas de Nicaragua, obtienen por su labor docente completa mensual unos sesenta dólares. Son nuestros hermanos que algunos consideran como legos por "recibir" remuneraciones inferiores a los de otros trabajadores manuales sin ninguna calificación. Otra realidad tienen los colegas también hermanos de los Estados Unidos, cuyos egresados con título doctoral entre 1959 y 1962 no habían publicado "una monografía ni artículo de revista catalogado sobre su investigación en los años inmediatamente siguientes a la obtención del título"⁹.

Estoy proponiendo que asumamos las actividades de capacitación. Empecemos por planearlas teniendo presente que seré un voluntario para participar, condición que me otorga el pleno derecho profesional para decidir sobre lo que juntos realizaremos. Las dos últimas preguntas del cuestionario-diagnóstico hacen referencia directa a estos asuntos esenciales del planeamiento de la capacitación y del compromiso que estoy dispuesto a adquirir o

desempeñar entre esas actividades. Proponiendo ocho respuestas, nuevamente solicitamos priorizarlas de mayor a menor. Además de discernir entre las opciones, siempre incluimos lo OTRO, aquello que no contemplarían las ofertas presentadas, de modo que se otorgaba el margen suficiente y necesario para que el profesor propusiera lo que consideraba pertinente. La mayoría de colegas sostiene, en primer lugar, que la primera decisión a tomar sobre capacitación consiste en puntualizar los "objetivos de lo que se quiere lograr" (35). En segundo lugar, habrá que seleccionar las "temáticas específicas comunes" (19). Respecto a las "relaciones entre teoría y realidad docente" (15), casi que simultáneamente también habrá que resolver o responder a cuáles aspectos atendemos. La tercera prioridad a decidir por los participantes es una especie de combinado para "seleccionar los especialistas" (10) y "aplicar ciertos recursos didácticos" (11). Tendremos que definir criterios y ponernos de acuerdo entre todos sobre las diferentes actividades a realizar.

Además de "recibir" capacitación, es urgente construir entre nosotros los directamente responsables del quehacer docente todo un diseño a ejecutar también por nosotros mismos, en colaboración con los especialistas, sin retórica pero con raíces en el entramado histórico nacional. Como habrán notado, los resultados de este diagnóstico efectuado entre colegas ha dejado claro que enseñamos Estudios Sociales, pero hemos desatendido el aprendizaje. ¡Y cómo hacer chocolate sin cacao! No se trata únicamente de lo disciplinario e interdisciplinario, sino de manera especial, del intercambio o aprendizaje entre nosotros mismos. La última pregunta que he lanzado dice textualmente:

Entre los recursos propios que usted aportaría a la capacitación están:

- Pago módico establecido de común acuerdo.
- Exámenes que considero mejores.
- Una exposición sobre un tema específico.
- Artículo elaborado para tal actividad.
- Narrar las mejores experiencias docentes.

⁹ Louis Andrews. *Formación práctica del docente*. Centro Regional de Ayuda Técnica, México, 1971.

- Disposición para ser observado en el aula.
- Acompañarme con los mejores alumnos.
- Otro.

¿En qué forma le interesa vincularse con el aprovechamiento de capacitaciones futuras?

Observaciones finales:

La validez numérica no es tan importante aquí aunque constituya cierto referente. Una tercera parte de los profesores podría pagar una suma módica establecida de común acuerdo entre todos los participantes del taller de capacitación, aunque estoy seguro que casi todos, conociendo y definiendo simultáneamente en equipo lo que haríamos, pagan lo proporcional al beneficio a obtener. Tenemos a cuarenta y tres colegas dispuestos a narrar sus mejores experiencias, a socializar lo cotidiano y excepcional "entre pares", lo cual es garantía de una mayor participación para fortalecer la profesionalización. El panorama es muy esperanzador, porque tener el ofrecimiento de treinta y cinco profesores que escribirían un artículo como material indispensable de la capacitación es una noticia de medalla olímpica. Todavía mejor es saber que la mitad de colegas aportaría exposiciones específicas, quizás ellos serán los auténticos especialistas profesionales en el corto plazo. Estoy emocionado, pues me parece que las ilusiones juveniles subsisten a pesar del enorme y pesado pavimento de la indiferencia.

Estos resultados del diagnóstico nos permiten visionar muchas otras actividades afines que podríamos lograr para permitirnos mejorar el quehacer docente, aumentar nuestra estima, agudizar la perspicacia y el discernimiento para aplicar teorías y desecharlas o modificarlas. Hasta podemos reformular lo que

queremos con propósitos que lleven innovaciones tanto disciplinarias como pedagógicas para mejorar nuestra sociedad. La profesionalización implica construir una sociedad entre todos y a nuestra medida.

Aunque nuestro compromiso social está paralelo con validar las capacitaciones, estas también tienen que vincularse con un modelo educativo consecuente. Me parece que aquí las universidades pueden impulsar innovaciones pedagógicas coherentes con la realidad nacional, porque "no es posible continuar pidiendo a los docentes que realicen en sus aulas lo que no ven aplicado en su propia formación"¹⁰. Resulta muy prometedor que entre 20 y 25 profesores abran las puertas de sus aulas para observación o realización central de la capacitación. Igual número de docentes se acompañarían con sus mejores alumnos, es decir, estamos en presencia de la cocina o aula para preparar el alimento docente diario, de manera que desde nuestros laboratorios vivientes del desempeño profesional hagamos nuestro propio y nutritivo alimento, sin importaciones de recetas exóticas ni adulteraciones de otras realidades lejanas a las nuestras.

CONCLUSIONES

Todos, dentro o fuera del sistema educativo costarricense, sospechamos que el ritmo acelerado de las sociedades cada vez tiene mayor distancia con ciertos quehaceres específicos como la profesionalización docente. Dentro de esta, las tareas de las capacitaciones no constituyen prioridades institucionales, ni están vinculadas con la formación permanente y mucho menos atienden los auténticos intereses y las motivaciones de los docentes. Aunque en las esferas oficiales están ausentes modalidades de capacitación alternativa a las tradicionales del "recibir" magistral medieval, estamos proponiendo unos rasgos para un mayor perfil que supere los convencionales, es decir, con carácter innovador, creativo, crítico, reflexivo, interactivo, grupal y, en especial, capacitaciones continuadas y vinculadas con la realidad nacional.

¹⁰ Rosa María Torres del Castillo. *Op. cit.*, 1998, p. 17.

De atenernos a que la calificación docente, un aspecto de la profesionalización, es aceptable en términos comparativos en relación con el grado o título académico de los profesores en otros países, es posible que las capacitaciones ministeriales tengan y continúen simplemente con carácter remedial y oficial. Pero como hemos tratado de reflexionar, es probable que en lugar de contribuir a la profesionalización docente, las capacitaciones persistan en el mantenimiento mediocre de un sistema educativo no precisamente paralelo con el desarrollo social. De continuar el mito de que la educación no tiene nada que ver con la política, la profesionalización docente seguirá estancada, paralizada y disminuida. Ahora que sabemos del potencial de nuestros colegas de Estudios Sociales y la disposición para un trabajo que rompa las inercias e ideologías institucionales, nuestras particulares ilusiones juveniles renacen, porque pueden fortalecerse con la tierra fértil del quehacer grupal enraizado en la realidad nacional, lo que no implica rechazo de lo foráneo sino precaución o prudencia.

Desde hace más de treinta años, varias voces académicas proclamaban que la escuela había muerto, ahora son algunos de ellos los que están enterrados. Precizando, de lo que tenemos que estar plenamente alertas es de la contaminación ideológica y los afanes reproductores de lo establecido. La mayoría de las veces, los gases más tóxicos son aquellos que contaminan mortalmente a pesar de que no se ven, y provienen de los centros con mayor desarrollo tecnológico. De igual manera, de los países con mayor desarrollo industrial nos llegan no solo sofisticados productos que hacen todavía más artificial la vida moderna sino modas y posturas teóricas y metodológicas que no tienen pies ni cabeza en nuestros contextos tropicales. Se hace necesario revisar nuestros marcos de referencia, pues son muchas las contaminaciones que excluyen al docente con toda la carga de sentimientos, vivencias y experiencias. Por lo tanto, los énfasis son los contenidos temáticos, o los empalagosos postres de las técnicas didácticas, las extravagantes elucubraciones metodológicas y los complicados modelos sistémicos. Todo

proceso de enseñanza y aprendizaje tiene que tener como ejes de rodamiento tanto al estudiante como al profesor, a las personas y no a los objetos ni los maquillajes necesarios pero prescindibles en los escenarios educativos. Conviene revitalizar nuestros principios en procurar que las capacitaciones constituyan los puentes indispensables hacia el largo camino de la profesionalización docente, a través del cual hemos visto maravillosos escenarios y paisajes con muchos rostros alegres por el intenso gusto del disfrute humano, tanto en enseñar como en aprender.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfieri, F. *El oficio de maestro*. Barcelona: Avance, 1975.
- Andrews, Louis. *Formación práctica del docente*. México: Centro Regional de Ayuda Técnica, 1971.
- Arias Sánchez, Óscar. *Nuevas dimensiones de la educación*. San José: Guayacán, 1994.
- Avanzini, Guy. *La pedagogía en el siglo XX*. Madrid: Narcea, 1977.
- Beggs, Walter. *La formación del maestro*. Buenos Aires: Troquel, 1968.
- Benejam, P. *La formación del maestro. Una alternativa*. Barcelona: Laia, 1987.
- Campos, Fernando. "Capacitación docente". Tesis en Administración Educativa, Universidad de Costa Rica, 1991.
- Carr, Wilfrea y Kemmis, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- Casanova, Elsa M. *Para comprender las ciencias de la educación*. Navarra: Verbo Divino, 1991.
- Conrreras, J. *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal, 1990.
- Coombs, A. W. *Claves para la formación del profesorado*. Madrid: Magisterio Español, 1979.
- Cousinet, A. *La formación del educador*. Barcelona: Planeta, 1975.
- Dave, R. H. *Fundamentos de educación permanente*. Madrid: Santillana, 1979.
- Debesse, M. *Formación de educadores y educación permanente*. Barcelona: Oikos-Tau, 1982.
- . *El entorno en la escuela. Una revolución pedagógica. Didáctica de la geografía*. Barcelona: Fontanella, 1983.
- Esteve, José Manuel. *El malestar docente*. Barcelona: Laia, 1989.
- Eusse Zulvaga, Ofelia. "Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente", en *Perfiles Educativos*, N° 63 (Enero-marzo, 1994), 31-42.
- Fernández Pérez, M. *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI, 1994.

- _____. *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española, 1988.
- Ferry, G. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós, 1991.
- Fischel, Astrid. *Consenso y represión: una interpretación socio política de la educación costarricense*. San José: Costa Rica, 1990.
- García, J. *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del video*. Marfil: Alcoy, 1987.
- García G., Rodrigo; Moreno O., Juan y Torrego S., Juan. *Orientación y tutoría en la educación secundaria: estrategias de planificación y cambio*. Zaragoza: Luis Vives, 1993.
- García Lizano, Nidia et al. *Conocimiento, participación y cambio. Capacitación de docentes a partir de la investigación en el aula*. San José: Universidad de Costa Rica, 1998.
- Gimeno Sacristán, J. "El profesorado. ¿Mejora de la calidad o incremento del control?", en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 219 (Nov. 1993), 22-27.
- Girox, H. A. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC, 1990.
- Grundy, Shirley. *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata, 1991.
- Imberñón, Francisco. *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós, 1994.
- Kate, Barrington y Rogers, Irring. *Trabajo en grupo en las escuelas secundarias y capacitación de los profesores en sus métodos*. Buenos Aires: El Ateneo, 1972.
- Lallez, R. *La formación de los formadores del personal docente*. Paris: UNESCO, 1982.
- Landsheere, G. *La formación de los enseñantes de mañana*. Madrid: Narcea, 1977.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata, 1993.
- Maeder, Ernesto. "La formación del profesor en Historia", en *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, Año 2, N° 40 (Mayo, 1983), 3-18.
- Marcelo, C. *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: EUS, 1989.
- _____. *Pensamientos del profesor*. Barcelona: Ceac, 1987.
- _____. *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Madrid: Cincel, 1992.
- Martínez, S. *Estructura curricular y modelos para la innovación*. Madrid: Nieva, 1989.
- Medina, A. *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Cincel, 1988.
- _____. y Domínguez, C. *Análisis del pensamiento del profesor de Ciencias Sociales*. Madrid: UNED, 1991.
- _____. *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel, 1989.
- MEP. *Algunos problemas educativos de Costa Rica. Investigación, análisis y recomendaciones*. San José: MEP-UNESCO, 1954.
- Monerzo, Carlos (coord.). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Grao, 1994.
- Murillo Chávez, Fernando. "Nuevas opciones para la capacitación de profesores", en *Revista Educación*, 12:2 (1988), 17-21.
- Olivares Alonso, Ángel. *La formación de los profesores en América Latina*. Barcelona: UNESCO-Promoción Cultural, 1975.
- Ortega, F. y Velasco, A. *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE, 1991.
- Postic, Marcel. *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata, 1978.
- Pullias y Young. *El maestro ideal*. México: Pax-México, 1968.
- Rojas, Yolanda. *Transformaciones recientes de la educación costarricense*. San José: Universidad de Costa Rica, 1996.
- _____. *El nuevo rostro de la educación costarricense*. San José: UNESCO-CAP, 1991.
- Rodríguez Marcos, Ana (coord.). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid: Narcea, 1995.
- Schon, D. A. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1987.
- Torres del Castillo, Rosa María. "Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?", en *Perfiles Educativos*, 20:82 (1998), 6-23.
- UNESCO. *La enseñanza de las ciencias en América Latina*. Montevideo: UNESCO, 1973.
- Valle, Víctor. "La capacitación de docentes como prioridad de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe", en *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, Año XXVII, N° 93 (1983), 83-91.
- Varios. *Una educación con calidad y equidad. Encuentro Internacional sobre formación de profesores de educación básica*. Madrid: OEI, 1988.
- Villa, A. (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 1988.
- Villar, L. M. *El autoperfeccionamiento del profesor*. Madrid: Cincel, 1980.
- _____. (ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil, 1988.
- Weinberg, Gregorio. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz, 1984.
- Wittrock, Merlin C. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós, 1986.