

LA T/ZA

**La formación docente:
¿Proceso de transformación
o juego de ajedrez?**



La formación docente para el proceso de transformación educativa

Desde LA TIZA seguimos analizando cada uno de los temas que nos conducen a precisar nuestra posición y nuestra propuesta para el nuevo modelo educativo, distinguiendo y enfatizando la centralidad del docente como propulsor de la identidad nacional y mediador en la construcción del conocimiento.

En momentos de profunda crisis por la marginalidad y el desamparo provocado por la indiferencia de los gobiernos, el desempleo y el deterioro salarial, se agrega el acuciante desafío de la era donde el poder

de la acumulación intenta perpetrar filosófica e ideológicamente "el pensamiento único" por vía de la globalización. Sus redes intentan atraparnos convirtiéndonos en números de sus estadísticas, ignorándonos como personas y despojándonos no sólo de nuestros derechos sino de una condición fundamental: nuestra dignidad.

Si es cierto aquello de "el tiempo para la verdad y Dios para la justicia", contribuyamos a aportar a la consolidación del camino valorando tanto opiniones diferentes como aquellas

compatibles con las nuestras, porque el objetivo que nos unifica es la búsqueda de coincidencias fundamentales.

Este número de LA TIZA tiene por tema **la formación docente para la transformación educativa** y está enfocado en la pluralidad de pensamientos que aquí se exponen, enriqueciendo el debate que nos acerca a las coincidencias, y logre la fuerza, por aquello de que "el derecho en sí mismo no resuelve la lucha, es la fuerza la que determina". ■

staff año 7 - nº 27

Director Horacio A. Ghilini

Consejo de redacción Mario E. Morant - Miguel Gazzera - Irma Ciani

Miguel Angel Arzel - Luis Ignacio Pollini - Daniel Di Bartolo - Gerardo Alzamora

Diseño NS Producciones / Mónica Varela

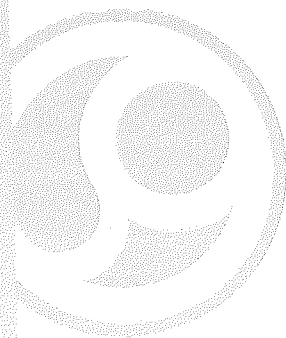
Editor Responsable Sindicato Argentino de Docentes Particulares

SADOP Carlos Calvo 836 (1102) Buenos Aires

PUBLICACION DE DISTRIBUCION GRATUITA

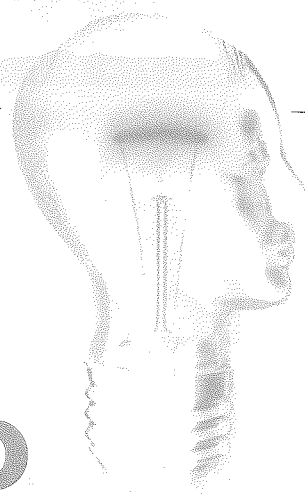
Registro de Propiedad Intelectual nº 12.873 ISSN nº 0328-0624

Los conceptos vertidos por los autores no reflejan necesariamente la opinión de esta organización.



IIDE - Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Buenos Aires

La capacitación como objeto de conocimiento



Aclaración previa

Presentamos aquí algunos ejes problemáticos, hipótesis de trabajo, sobre la capacitación, que como tales, brindan oportunidad de investigarlos, crear alternativas de solución, ponerlos en práctica y seguramente plantearán otros problemas y nuevas hipótesis.

Ninguna de éstas es absoluta y cada una tiene excepciones y matices.


Desde nuestra óptica la **capacitación**, más que una "moda", una "carrera de créditos y puntos", necesita ser un **objeto de conocimiento**, a ser investigado en forma continua.

Nos ubicamos una vez más en el rol teórico-práctico, o sea, **profesional**, y creemos que si bien la capacitación dará sus frutos en el mejoramiento de la calidad educativa de las instituciones escolares, y de cada uno de sus actores, ésta solo resultará un factor **interviniente** y **no determinante** de este mejoramiento.

*Desde nuestra óptica la capacitación,
más que una "moda", una "carrera de
créditos y puntos", necesita ser un
objeto de conocimiento, a ser
investigado en forma continua.*

Hipótesis de trabajo y apertura de interrogantes

- 1) La capacitación se ocupa de los saberes prácticos y teóricos, desde el supuesto de que existen actores "prácticos" y "teóricos" dentro del Sistema Educativo. La catalogación de unos y otros coloca a la investigación –entendida como productora de saberes– sólo en manos de los teóricos; de los actores prácticos (maestros y profesores en ejercicio) no se espera que produzcan saberes, ni tienen espacios, ni oportunidades para hacerlo.
- 2) La literatura pedagógica actual propicia la investigación–acción.
- 3) ¿Qué espacios de capacitación se ocupan de esta línea investigativa?...
- 4) Los docentes no se capacitan a partir de los resultados de la investigación, ni por la investigación. ¿Cuál es la relación investigación–capacitación?...
- 5) ¿El planeamiento de la capacitación prevé la complementariedad entre las instancias de orden práctico–profesional, personal y socio–institucional?...
- 6) La capacitación de las personas, individualmente **no siempre redundan en las organizaciones**, y sólo a veces se concreta en su propio trabajo. ¿Cómo evaluar la transferencia de la capacitación a las instituciones educativas y a cada una de las aulas de quienes se capacitan?...
- 7) La incidencia de la capacitación sobre las organizaciones depende del lugar que ocupen en ellas los capacitandos y de sus intenciones, y de socializar, o no, sus nuevos saberes. ¿Qué riesgos y beneficios provoca la socialización de la capacitación?...

- 
- 8) La capacitación en las organizaciones es algo extraño, ajeno, que necesita tiempo y reflexión para su elaboración y aceptación. ¿De qué manera este "injerro" (A. Pain) prende en la organización?...
- 9) **Las ofertas de capacitación están escasamente articuladas y no invitan al capacitando a la construcción de un "menú" según necesidades.** ¿Cómo efectuar la detección de necesidades para elaborar un "menú" requerido?...
- 10) La demanda explícita de capacitación no siempre coincide con su requerimiento (Teoría del "iceberg" A. Pain). ¿Cómo explorar las demandas implícitas a partir de las explícitas?...
- 11) ¿El planeamiento de la capacitación investiga y complementa la base informativa-formativa de la formación inicial de los capacitandos?...
- 12) ¿Se consideran, en las instancias de capacitación, las experiencias previas y diferenciadas de los destinatarios?...
- 13) Dentro de una organización, no todos quieren ser capacitados, no todos tienen el mismo nivel de formación, el mismo interés, la misma experiencia. La capacitación no siempre considera el "puzzle" (Pain) como oportunidad de aprendizaje. ¿Qué estrategias permitirían armar este rompecabezas?...
- 14) Si se prioriza la capacitación individual, ¿Cuál es el efecto "cascada" (Inberman) de esta capacitación y cuál su incidencia en el conocimiento socialmente compartido en las instituciones?...
- 15) La escuela como organización ¿planifica su propia capacitación, considerándola parte de su proyecto institucional?...
- 16) Las instancias de formación de formadores, de capacitadores, son escasas y desvinculadas de las instancias de formación inicial. ¿Cómo lograr entonces el "modelo del modelo" (Fernández Pérez)?...
- 17) Los capacitadores no hacen de esta instancia un "modus vivendi", "modus operandi" propio, sino que replican los modelos de formación de los niveles de educación terciaria o universitaria, sin asegurar la transferencia de los aprendizajes a las aulas de los capacitandos. ¿Cómo transformar la réplica en creación?...
- 18) No existe, no se define con claridad, un quehacer/saber/ ser propio de la capacitación. ¿Quiénes deberían definirlo?...
- 19) El desarrollo personal del capacitador "ser feliz y parecerlo" influye positivamente en los capacitandos y en su retención (Fernández Pérez). ¿Qué condiciones laborales harían de esta hipótesis una realidad?...
- 20) Los puntajes y créditos son: ¿Premios, castigos, o reaseguro de calidad educativa y desarrollo de carrera profesional?... ■

Prof. Susana Huberman

Directora de Corp. Centro Argentino de Educación Permanente. Autora de "Cómo aprenden los que enseñan. La formación de los Formadores". Editorial Aique, 1992. Entre 1984 y 1989 fue Directora de Capacitación de la Secretaría de Educación de la MCBA y subdirectora Nacional del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.

Capacitación

como perfeccionamiento docente

Muchas interpretaciones justifican esta situación como producto de la "resistencia" de los docentes al cambio. En realidad, estas opiniones adolecen de falta de comprensión del problema. La cuestión reside en la debilidad del enfoque de este tipo de capacitación, considerándola como un mero proceso de "transferencia". Cuando es organizada desde los organismos de administración y gobierno del sistema educativo, como ocurre hoy muy intensamente en función de las necesidades de la reforma educacional, se concibe a la capacitación como un instrumento de difusión y diseminación de la política educativa y se considera que ella representará un puente seguro entre esas definiciones y el aula. Cuando es organizada desde agencias técnicas o editoriales, se cree que el mero acceso a un conocimiento producirá su aplicación pedagógica. Como ni una ni la otra cosa ocurre, estamos en suma en un camino sin salida.

Dado que la capacitación no se ha convertido en objeto de estudio y se ha limitado a una acción instrumental, no se ha desarrollado una pedagogía del perfeccionamiento que tenga bases en el proceso del aprendizaje del adulto en situación de trabajo. Al mismo tiempo, se acaba produciendo una **línea de transmisión vertical** -del





que sabe al que no sabe— que, contrariamente a cualquier intención de cambio, acaba reforzando las relaciones también “verticales” entre los docentes y sus alumnos. Casi como una “epistemología” de la práctica. En otros términos, se habla de una educación basada en el desarrollo del pensamiento y de la acción de los alumnos a través de cursos centrados en la exposición de especialistas.

Todos sabemos, en cambio, que en la práctica se aprende. Más aún, mucho de lo que sabemos lo hemos construido a lo largo de la experiencia. Si esto es así reconocido, la cuestión reside en potenciar esos espacios

pero ellos vendrán a profundizar la comprensión del problema previamente definido, es decir, a alimentar su estudio.

Comprender la complejidad de este proceso supone trasladar el eje de la enseñanza hacia el eje del aprendizaje, reconociendo cuáles son las necesidades de aprendizaje de los profesores y de los alumnos. Ellas requerirán, a su vez, distintas formas de enseñanza, de acceso a informaciones y conocimientos y de construcción de alternativas de acción.

Partir de las necesidades de aprendizaje de los docentes, y por ende de sus alumnos, supone pensarlos,

Las investigaciones muestran que la capacitación no se ha mostrado eficaz para producir los cambios necesarios en las escuelas. Los docentes “asisten” a muchos cursos, aún dentro de su horario de servicio, pero no se producen efectivos cambios en la escuela y, aún, no consiguen satisfacer a los docentes.

de acción como ámbitos de intercambio, de estudio, de análisis y de solución de problemas. La capacitación en servicio no debería reducirse, entonces, a hacer un curso en el horario de trabajo sino de tomar el proceso de la práctica en una instancia de reflexión y estudio. John Dewey ya decía, en la primera mitad de este siglo, que es muy bueno que un docente logre que sus alumnos aprendan. Pero que es mucho mejor aún si el docente puede reflexionar sobre la enseñanza, incluyendo los aspectos técnicos y la dimensión sociocultural de la escolaridad.

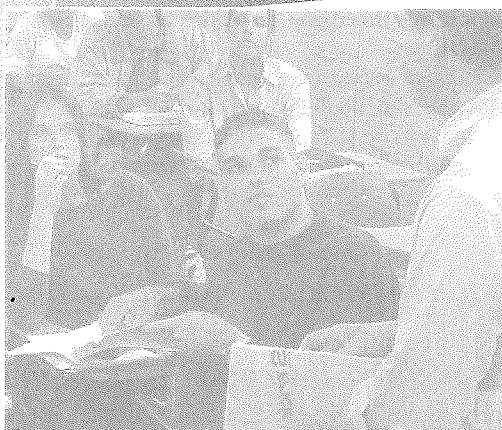
Construir un legítimo perfeccionamiento supone, por lo tanto, invertir el orden de los factores. **En primer término, se requiere conocer la capacidad de las/los maestros y profesores para el análisis reflexivo sobre los problemas de la práctica docente en los contextos reales de trabajo pedagógico. En segundo término, se necesita partir de esos problemas para iniciar el estudio, la experimentación y la investigación de soluciones.**

Ello no impide que, cuando este proceso lo requiera, se introduzcan momentos de conferencias o cursos,

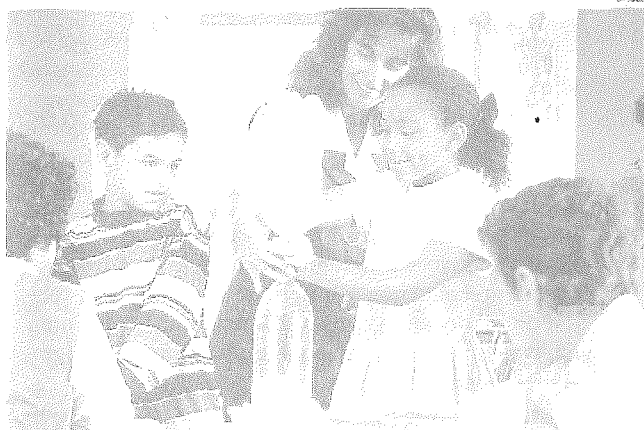
no solamente como la distancia entre lo que se sabe y lo que debe saber sino también como lo que desea saber. Este reconocimiento permite resignificar la relación de los docentes con su práctica y facilita la emergencia de contenidos no contemplados en los programas de capacitación vigentes.

Esto supone la posibilidad de un perfeccionamiento permanente y no sólo circunstancial o ligado a procesos de reformas, rompiendo la uniformidad de las ofertas de capacitación. De este modo, se podría dar lugar al aprendizaje significativo de los docentes en **situaciones reales y de equipo**, rescatando el valor de la experiencia práctica.

Sobre la cuestión de la conformación de equipos docentes, es necesario plantear una reflexión. El trabajo de los docentes tiende a ser un trabajo individual y muchas veces solitario. La escuela no deja suficiente margen para el intercambio y la reflexión conjunta. En cambio, el desarrollo de los sujetos y de la escuela necesita de la construcción de redes y espacios de trabajo en equipos. **El perfeccionamiento en los contextos reales de la escuela permitiría la progresiva forma-**



El desarrollo de los sujetos y de la escuela necesita de la construcción de redes y espacios de trabajo en equipos.



ción de comunidades profesionales que, visualizando objetivos comunes, intercambie experiencias, analice las prácticas, las estudie en conjunto y busque solidariamente distintas soluciones, apropiadas a la realidad específica y factibles de ser trasladadas al aula.

Existe un gran número de experiencias y recomendaciones en este sentido, desde los talleres de educadores hasta los proyectos de construcción curricular que expone en sus obras L. Stenhouse e incluyendo los trabajos de "investigación-acción" que impulsa las contribuciones de S. Kemmis, orientados a la experimentación en la práctica. Si esto se construye en cada escuela, las instituciones educativas dejarían de ser exclusiva-

mente un lugar de reproducción de la práctica para ser un campo de desarrollo de experiencias constructivas.

Las comunidades docentes podrían facilitar el desarrollo de liderazgos de modo que las/los profesoras y profesoras no sólo dependan del poder del especialista ni acudan a la reproducción acrítica de teorías distantes de las necesidades. Los programas de capacitación docente requerirían contemplar estas dimensiones fundamentales, evitando convertirse en un largo repertorio de cursos (o "cursillismo") para convertirse en palancas de desarrollo de la docencia y de las escuelas.

Las instituciones adquieren su calidad fundamentalmente por el desarrollo de sus equipos de trabajo. Invertir en esta dirección es la manera más eficaz de impulsar el desarrollo de las escuelas. Esto es aún una deuda pendiente. ■

María Cristina Davini

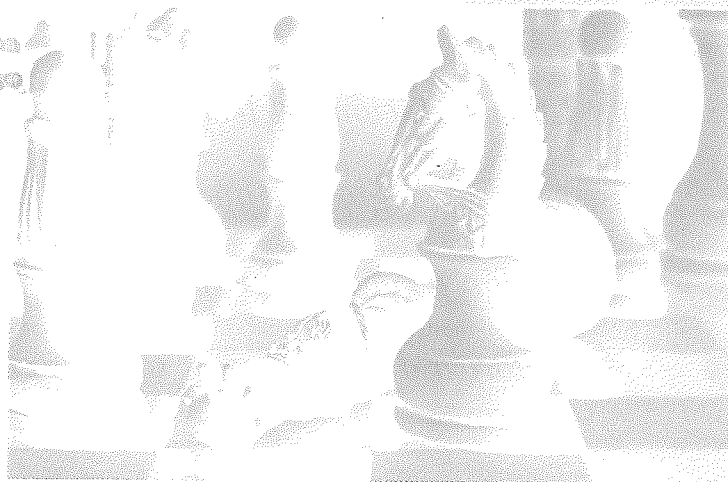
Doctora en Educación

Profesora titular de Formación y Perfeccionamiento Docente de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

¿De qué institución escolar estamos hablando?

Reforma educativa

y transformación institucional



Desde hace más de tres años, los docentes se han visto involucrados en una serie de acciones de reforma educativa que de algún modo han ido afectando su trabajo cotidiano y sus pensamientos sobre la enseñanza y sobre la escuela.

Desde medios periodísticos, publicaciones de origen gubernamental, gremial y académico, comunicaciones oficiales y oficiosas que se comparten en las escuelas, ámbitos docentes y de capacitación, se ha hecho circular una serie de planteos y discusiones en torno de las propuestas y dirección de los cambios que contiene el proceso de reforma educativa en implementación a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación.

Un aspecto recurrente, y que ya no deja lugar a dudas, es la intencionalidad explícita de instalar como uno de los ejes centrales de tal proceso de reforma la transformación de las instituciones escolares.

Pero la cuestión comienza en el momento de tomar decisiones sobre cuál es la escuela que se pretende cambiar y cuál la que se espera construir.

Desde ya que no se está planteando aquí un simple ejercicio conceptual sino que se pretende, una vez más, abordar la cuestión de las relaciones que existen entre las concepciones con que se significan los procesos de cambio y las acciones políticas que se concretan en el campo de los sistemas educativos e institucionales. Esta es la dirección hacia la cual orienta la pregunta planteada en el inicio: ¿De qué institución escolar estamos hablando? Es decir, ¿de qué concepciones parten las propuestas de los discursos oficiales y de al-

gunos documentos que se utilizan en las instancias de capacitación? y ¿cuáles son los alcances del concepto "institución" que se utiliza?

Un primer aspecto posible de plantear es el de la recurrencia, en los discursos circulantes, de dos ideas básicas: la propiedad fundacional de las decisiones oficiales sobre los procesos de transformación institucional, y la necesidad de llevar a cabo un tipo de cambio institucional originado en un saber experto como modelo único y garantía de mejoramiento del sistema institucional.

En otros términos: instancias ministeriales han seleccionado o elaborado unos modelos de institución educativa de probada eficiencia y consistencia teórica como referente de la renovación institucional y la adopción de estos causará un efecto transformador tal que dará lugar a una suerte de refundación del sistema educativo. Este saber sobre las prácticas escolares es de tal grado de complejidad que, por el momento, es dominado casi exclusivamente por expertos que orientan los procesos de capacitación de las distintas instancias de gestión.

Ante este planteo es necesario tener presente que la necesidad de gestar transformaciones en el ámbito de las instituciones educativas se hizo reclamo en diversos sectores de la docencia, la comunidad escolar y de la sociedad en general desde hace varios años y previo a la sanción de la Ley. No es, ni ha sido, una reivindicación de un sector político en particular.

La instalación del tema de la necesidad de los cambios institucionales no es un logro que pueda adjudicarse.

La instalación del tema de la necesidad de los cambios institucionales no es un logro que pueda adjudicarse a sector técnico o político de una gestión de gobierno educativo en particular, sino que posee la legitimidad histórica de los avances sociales en los derechos educativos.

carse a sector técnico o político de alguna gestión de gobierno educativo en particular, sino que posee la legitimidad histórica de los avances sociales en los derechos educativos.

Por otro lado existe un saber acumulado de los colectivos docentes sobre sus propias prácticas que han dado origen a diversidad de cambios, servicios y propuestas institucionales de calidad y que no poseen la misma lógica de construcción ni el mismo sentido de los saberes expertos que se proponen.

Si se pierde esta perspectiva, se corre el peligro de construir la ilusión de que los cambios institucionales responden sólo a las virtudes y saberes de alguna conjunción técnico-política.

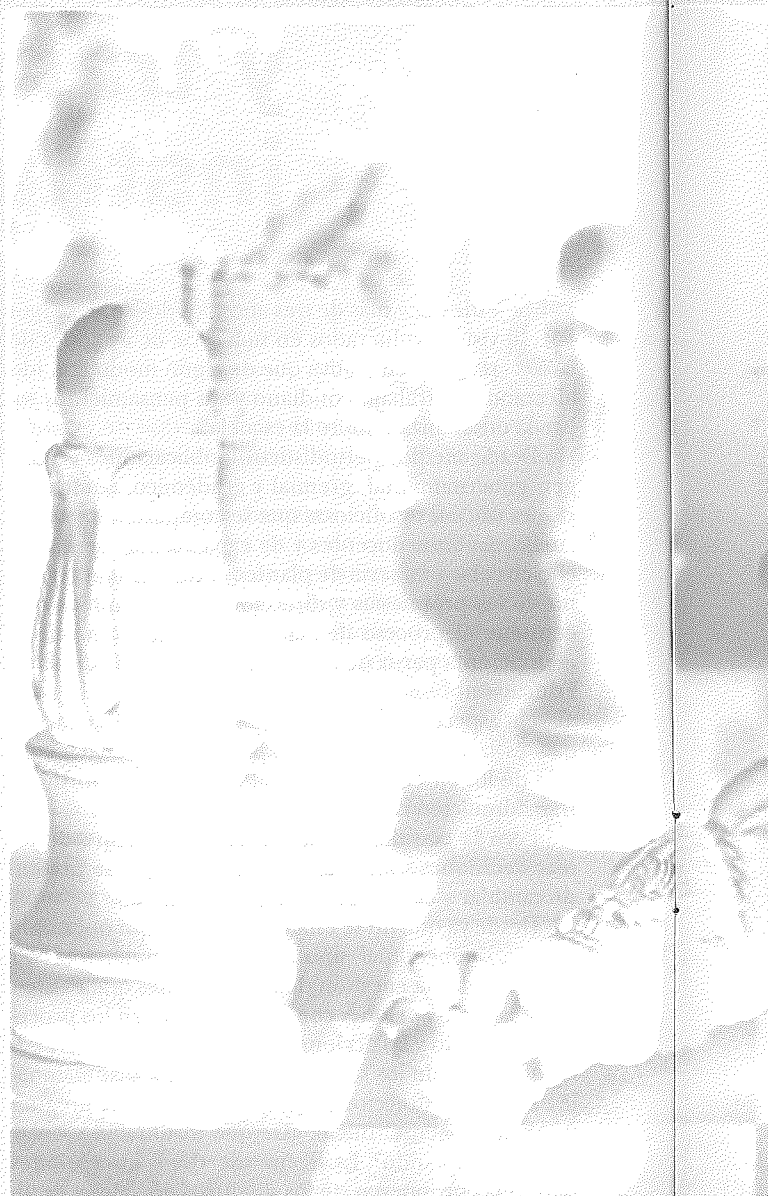
En definitiva se corre el riesgo de perder, por una ilusión, la concepción de que las instituciones sociales se construyen y deconstruyen sobre la base de una trama compleja de tensiones políticas e intereses diversos de un colectivo heterogéneo de actores sociales; de que las instituciones escolares no son el resultado de una gestión de gobierno sino de complejos procesos de trabajo y de producción social ⁽¹⁾.

Esta es una primera diferencia de base sobre la concepción de las instituciones educativas y la manera de prever, diagramar e implementar los cambios esperados en ellas.

Otro aspecto sustantivo por considerar se refiere a cuáles son los componentes centrales sobre los que se asienta la posibilidad de los procesos de cambio.

Una vez más el discurso de la ingeniería y la gestión industrial aparece como referencia para los cambios educativos. Los dispositivos organizacionales, la

(1) En relación con esta afirmación, y con el sentido de no perder la factibilidad de tal planteo sería necesario aludir aquí a los sistemas y ámbitos de participación para la toma de decisiones sobre la dirección de las transformaciones en los sistemas educativos. Este es un tema que excede ampliamente las pretensiones del artículo, pero basta por el momento con señalar que definir la existencia y alcance de tal tipo de instancias también es una decisión política que implica una determinada concepción sobre la construcción de los sistemas educativos. Sistemas de gobierno educativo de tales características no son ilusiones, existen en otros países: Italia, por dar solo un ejemplo.





creación de un ideal institucional y la gestión directiva son componentes centrales que garantizan la calidad del servicio institucional, la eficacia y eficiencia del servicio y la productividad del sistema. Esta es una concepción de gestión de la institución educativa que progresivamente está ganando espacio en las prácticas escolares.

De hecho lo hace con no pocas dificultades que obedecen a su lógica interna y a la articulación con la especificidad del tipo de producción y cultura propio

de las instituciones escolares. Lo que es cierto es que esta no es la única concepción con resultados posibles.

En algunas visiones organizacionales circulantes en medios de capacitación y gestión escolar suele aparecer desdibujado o como un aspecto dependiente el "sujeto institucional" (Mele, 1996, pág. 44) y en forma central los dispositivos o mecanismos de gestión.

En tales planteos los dispositivos parecerían poseer por sí mismos el potencial transformador necesario y suficiente que garantiza el éxito de los cambios deseados. Lo novedoso es el dispositivo mismo y la concepción de gestión que lo acompaña. Y, como todo elemento novedoso a instalar en la cotidianeidad de las escuelas, la dimensión histórica de las prácticas docentes y el saber acumulado por los colectivos escolares son vistos como obstáculos a superar.

Si se cambia esta perspectiva y se aporta una mirada desde los que día a día hacen la escuela con su trabajo, con sus formas de pensar la educación y de organizar las prácticas escolares, y se toma este conjunto como categoría de análisis, se vislumbran otros aspectos de la escuela y el cambio institucional ⁽²⁾.

En sujeto institucional es un colectivo heterogéneo que responde a distintas inserciones institucionales e intereses sectoriales. En su conjunto, de alguna manera, por acción u omisión, toma parte en las producciones rutinarias que se generan en cada escuela. Estas son un tipo de producción socialmente valorada y por ende, al definirla en estos términos, se hace referencia al concepto complementario de trabajo escolar (Perrenoud, 1993, pág. 265 y sig.; Narodowski, 1988, pág. 17).

Dicho en otros términos es posible considerar como componente central de los procesos institucionales y de sus cambios al colectivo heterogéneo que es soporte del trabajo cotidiano que produce escolaridad y educación en las instituciones educativas.

(2) Es interesante señalar que si bien la Ley Federal de Educación, de los dos artículos que se refieren específicamente a la institución escolar, en uno de ellos (art. 42) pone énfasis en definir este "colectivo plurisectorial", no aparece tratado con igual intensidad en los discursos que sostienen las líneas de transformación institucional.



Un tercer aspecto para destacar es el de que no todos los actores de tal colectivo participan en iguales términos y condiciones de esta forma de trabajo. En un principio se puede diferenciar aquellos que perciben salario por el esfuerzo productivo que vuelcan diariamente en la escuela de quienes no lo hacen.

Dentro de los distintos sectores que componen la comunidad escolar, algunos tienen un contrato laboral por el cual perciben un salario a cambio de una producción específica. Para estos sectores de la comunidad escolar la institución educativa es un ámbito laboral en términos estrictos, es de donde obtienen el sustento y por lo tanto éste adquiere una significación distinta de la que tienen para otros actores como los alumnos, padres, agentes comunitarios de apoyo, etc.

Dentro del colectivo "asalariado" es posible establecer otra diferenciación significativa. Hay un conjunto de actores cuyo trabajo aporta la cualidad específica que otorga identidad a la escuela como institución: la producción, distribución e intercambio de conocimientos. Los docentes perciben salario a cambio de realizar un tipo de trabajo que implica formación especializada y deberes específicos: el trabajo pedagógico (Narodowski, ob. cit. pág. 19). A través de él se concretan las formas y prácticas de enseñanza, de organización de los aprendizajes (Baquero, 1996, pág. 232 y sig.) y de la producción pedagógico-curricular institucional en general.

En estos términos, el trabajo docente, el trabajo pedagógico y las condiciones institucionales en que se realiza, cobra una dimensión central del análisis institucional y de las posibilidades del cambio escolar.

A lo largo de los tres puntos planteados se ha intentado abrir una perspectiva alternativa sobre las instituciones escolares a la que frecuentemente se encuentran en variedad de discursos funcionales a la reforma educativa.

Se ha ensayado una presentación de la institución escolar como una construcción social compleja, destinada a un tipo de producción social específica, basada en una forma de trabajo y un sujeto particular, en el cual el colectivo docente y su trabajo toman una dimensión central de significación y organización de este tipo de producción que le otorga su sentido histórico y social.

Por último, esta perspectiva implica una serie de planteos complementarios al del inicio del texto:

¿De qué tipo de institución escolar hablamos?

- De una institución educativa asimilable a la organización empresaria en sentido amplio para la que es posible adoptar modelos generales de gestión o de una institución social específica en la que toda reconstrucción que se pretenda debe atender a tal especificidad.
- De una concepción cuya dimensión institucional (Mele, 1996, pág. 4 y sig.) de la realidad educativa se recorta y agota en la búsqueda y adopción de modelos tecnológicos óptimos para una gestión que garantice una productividad eficiente, o por otras en que tal dimensión está definida por la construcción y deconstrucción que cotidianamente realizan los que trabajan y la cualidad de este trabajo.
- De concepciones sobre las instituciones en donde los dispositivos de organización del trabajo son saberes dependientes de sectores técnico-políticos que necesitan de unas prácticas de reconversión masivas para superar los obstáculos que la cotidianeidad del trabajo docente le impone a modelos novedosos de gestión o en donde encontrar una organización del trabajo efectiva y relevante (Sandler, 1996, págs. 38 y 39) depende de tomar la historia de las prácticas docentes como campo privilegiado de referencia para el análisis y los cambios factibles.
- De una concepción que sostiene planteos y acciones caracterizadas por responder a necesidades políticas coyunturales, principios de financiamiento económicos y estrategias de regulación social, o a otra que pretende como condición básica lineamientos políticos a largo plazo, procesos que concilien la diversidad institucional, basadas en una inversión significativa y que contemple estrategias de participación social diferenciada en el gobierno escolar.

Entre estas concepciones —y otras posibles de plantear—, entre las tendencias de políticas para el cambio planteadas, está el análisis, el trabajo de los docentes y su capacidad de decidir. ■

Marcelo Mele

Profesor de Psicología y de Ciencias de la Educación.

Ex-Becario de los gobiernos de España y Alemania en temas de formación docente y organización de instituciones educativas.

Se ha desempeñado como consultor de organismos provinciales, nacionales e internacionales de instituciones y los sistemas de formación docente. Trabajó junto a nosotros en el proyecto de "Animadores Curriculares Institucionales"

Falleció en el accidente de Austral del año pasado. Conservamos su producción intelectual, su calidez humana y su síntesis teórico-práctica que hace que su discurso nos suene a música de escuelas caminadas y conocidas. ¡Gracias por tu aporte y tu presencia entre nosotros!



La capacitación docente en el contexto del proceso de transformación educativa

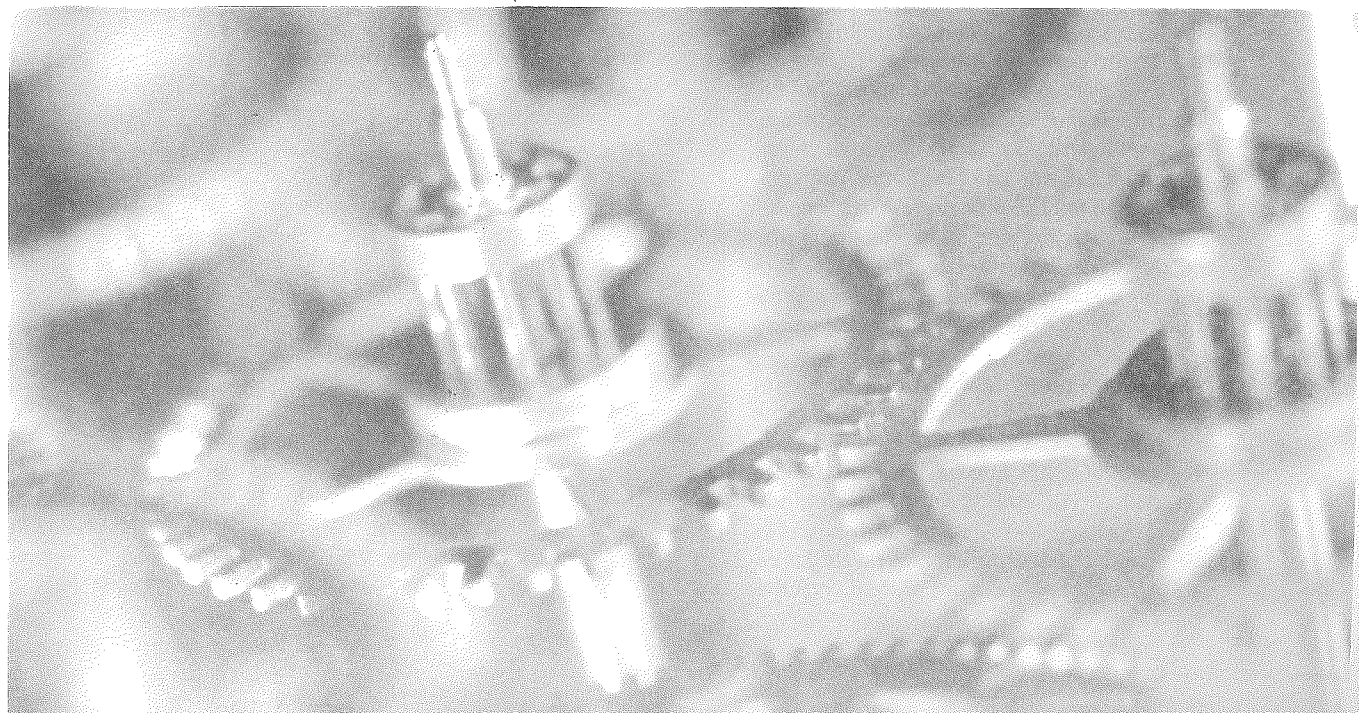
¿ En qué situación nos encontramos, cuando se trata de pensar la educación del siglo XXI? Claramente estamos en un proceso de definición del modelo de país como una visión que ya no se discute. Aún los partidos de la oposición, planteando discrepancias metodológicas aceptan esa visión que el gobierno planteó y la gente apoyó en las urnas. Hay dos áreas en las cuales la transformación del estado ha sido más visible: la economía y la educación.

En el ámbito educativo, la Ley de Transferencias, la Ley Federal de Educación, la de Educación Superior, y el Pacto Federal Educativo sentaron las bases para la transformación necesaria.

El sistema educativo es una organización compleja, por lo tanto su transformación necesita de un análisis que permita comprender esta complejidad para poder incidir sobre los puntos clave que lo conforman y que regulan las prácticas de los actores en su interior.

La transformación del sistema educativo en su estructura y en el cotidiano hacer de cada escuela requieren fuertes compromisos e inversiones en infraestructura, equipamiento, capacitación docente y acciones compensatorias para la **igualdad de oportunidades**.

La capacitación es una de las estrategias orientadas a generar las condiciones necesarias para la concreción de un sistema educativo que sustente al mode-



lo de país deseable, el del desarrollo humano, donde los logros personales adquieren su valor más auténtico en los contextos socio-productivos, en función del bien común y del desarrollo nacional. El Ministerio de Cultura y Educación ha llevado adelante un esfuerzo significativo, desde su propio presupuesto, para coordinar con las Provincias y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires un sistema permanente y gratuito que posibilite a los docentes su capacitación continua. Este accionar no tiene antecedentes en nuestro país. **Es la primera vez que el Estado hace una oferta gratuita de capacitación docente de esta envergadura.**

La inversión en capacitación en los últimos años se detalla en el siguiente cuadro:

Año	Inversión en Capacitación (\$)
1994	7.572.495
1995	21.265.596
1996	39.448.869
1997	45.047.848
	113.336.808

Esta inversión nos permite decir que **7 de cada 10 docentes están hoy capacitándose.**

Un sistema como el que se ha planteado requiere de controles permanentes que garanticen tanto la eficiente inversión de los recursos como la calidad de los cursos que se ofrecen a los docentes.

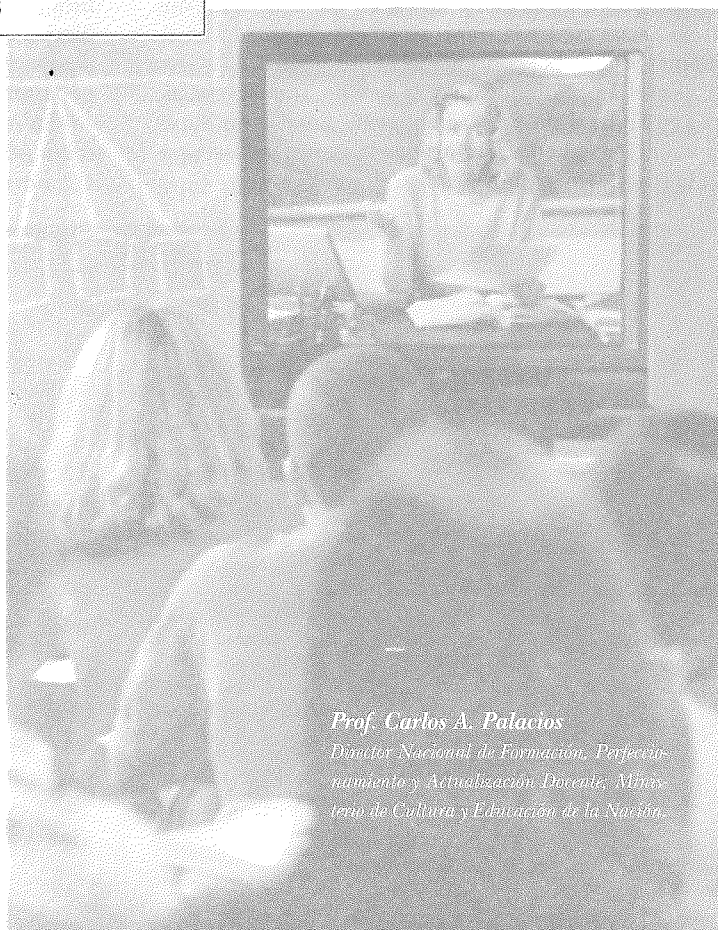
Este sistema de contralor posibilita hacer correcciones necesarias en cada una de las acciones de capacitación que se llevan adelante. Sabemos de las muchas dificultades que afrontan los docentes para acceder a la capacitación pese a que el sistema prevé cubrir desde los honorarios de los profesores dictantes hasta los traslados y alojamientos de los docentes/alumnos cuando esto es necesario.

Hasta el presente se ha desarrollado un sistema presencial que, obviamente, tiene dificultades para llegar a ese universo de 650.000 docentes que hay en la República Argentina. Por esta razón y, considerando que la capacitación docente a distancia es una modalidad complementaria de las estrategias tradicionales, de probada efectivi-

dad en muchos países del mundo, hemos ya lanzado la Convocatoria Pública para la Presentación de Proyectos de Capacitación Docente a Distancia, y podemos decir que ha tenido una importante acogida tanto en sectores privados como públicos.

Otra decisión relevante en materia de capacitación docente es la de viabilizar el reconocimiento de los saberes y competencias de quienes a lo largo de su vida han mantenido y mantienen una constante actitud de búsqueda y calificación profesional. Para ellos, se creó la modalidad de *certificación libre* a fin de evaluar y acreditar a aquellos docentes en ejercicio que opten por no realizar cursos bajo las modalidades presencial o a distancia.

La tarea de enriquecimiento de la profesionalidad docente y, con ello, de su jerarquización, implica como condición necesaria el perfeccionamiento y la actualización permanente. Por otra parte, la transformación de las instituciones de la formación de grado, junto a la propuesta de la Ley para el Financiamiento Educativo, permitirán darle al rol docente el lugar que merece y que el país necesita. ■



Prof. Carlos A. Palacios

Director Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.



Capacitación docente: paga y en servicio

Las fuertes críticas del SADOP al proceso de implementación de la transformación educativa tienen una de sus razones fundamentales en el verdadero desajuste que se ha producido con la capacitación docente.

Una recorrida por el mapa nacional permite observar estrategias disímiles, temáticas diversas, metodologías contrapuestas, configurando un estado de anarquía en uno de los ejes que señala la Ley Federal de Educación en orden a una nueva escuela.

La premisa del "Ministerio sin escuelas" parecía poner en manos del Palacio Pizzurno un mayor nivel de decisión estratégica y, sin lugar a dudas, la capacitación no escapaba a esta consideración.

Resulta claro que los acuerdos del Consejo Federal de Educación no alcanzan para articular una política coherente y de alto impacto en la materia.

En realidad, la diáspora de la capacitación docente, está afectando el núcleo mismo del proceso de transformación educativa. Sin ejes comunes ni "llegada masiva", es impensable la recreación de nuevos enfoques y la actualización metodológica que requiere la educación.

En el colmo de las contradicciones, algunas jurisdicción contrató a su oposición política para la capacitación de los docentes del tercer ciclo de la EGB, fomentando, entre otros logros, que los capacitadores convirtieran su cátedra en exposiciones contrarias a la Ley Federal.

En la Argentina, la educación está viviendo un proceso distinto. Por algo los Obispos definieron a la Ley Federal de Educación como "la primera en su género en toda la historia argentina".

Es verdad que antes de los inicios de estos cambios, los docentes y sus organizaciones sindicales reclamábamos modificaciones en el sistema educativo y, en general, en todo el quehacer pedagógico.



Diez años atrás uno de nuestros focos de conflicto centralizaba la demanda de capacitación docente como medio adecuado para mejorar las CYMAT (Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo).

Es cierto que "se movió la rama" y la capacitación docente irrumpió en el escenario como necesidad colectiva y oferta múltiple. La aprobación de los acuerdos por parte del Consejo Federal y la organización de la Red Federal de Formación Docente Continua asomaron como posibilidades interesantes.

Pero rápidamente se chocó contra un estereotipo que ya denunciábamos desde el SADOP y hoy está ampliamente demostrado. Los paquetes de cursos de capacitación docente parten de un diagnóstico falso: los maestros y profesores no poseen saberes previos y se hace imprescindible "reconvertirlos".

La ideología del modelo, derrotada en la Ley Federal, aparecía intacta en la implementación. Corrientes pedagógicas foráneas, enfoques epistemológicos distorsionados y métodos conductistas produjeron un escenario alejado de la voluntad mayoritaria del magisterio y, ciertamente, del espíritu y la letra de la Ley.

¿Qué dice la ley federal sobre la capacitación docente? La ley federal incluye el perfeccionamiento permanente como objetivo de la formación docente, en su artículo 19.

Esto significa que "desde la formación de grado debe incorporarse y asumirse el criterio de perfeccionamiento permanente como exigencia inexcusable de profesionalidad docente y del respeto por la tarea educadora".

Pero, además, y aquí surge la nota que consideramos necesario trabajar, la capacitación docente queda institucionalizada en el sistema educativo cuando en el artículo 46, inciso i, se reconoce como derecho de los docentes: "La capacitación, actualización y nueva formación en servicio, para adaptarse a los cambios curriculares requeridos".

Por otra parte en el artículo 47, inciso d, se menciona "la formación y actualización permanente" como deber de los trabajadores de la educación.

La capacitación docente en servicio debe constituir una bandera de lucha gremial permanente, como lo ha sido en SADOP. Incluso, las mismas propuestas que la organización sindical genere, lo deben tomar en cuenta, como sucede en Animadores Curriculares Institucionales.

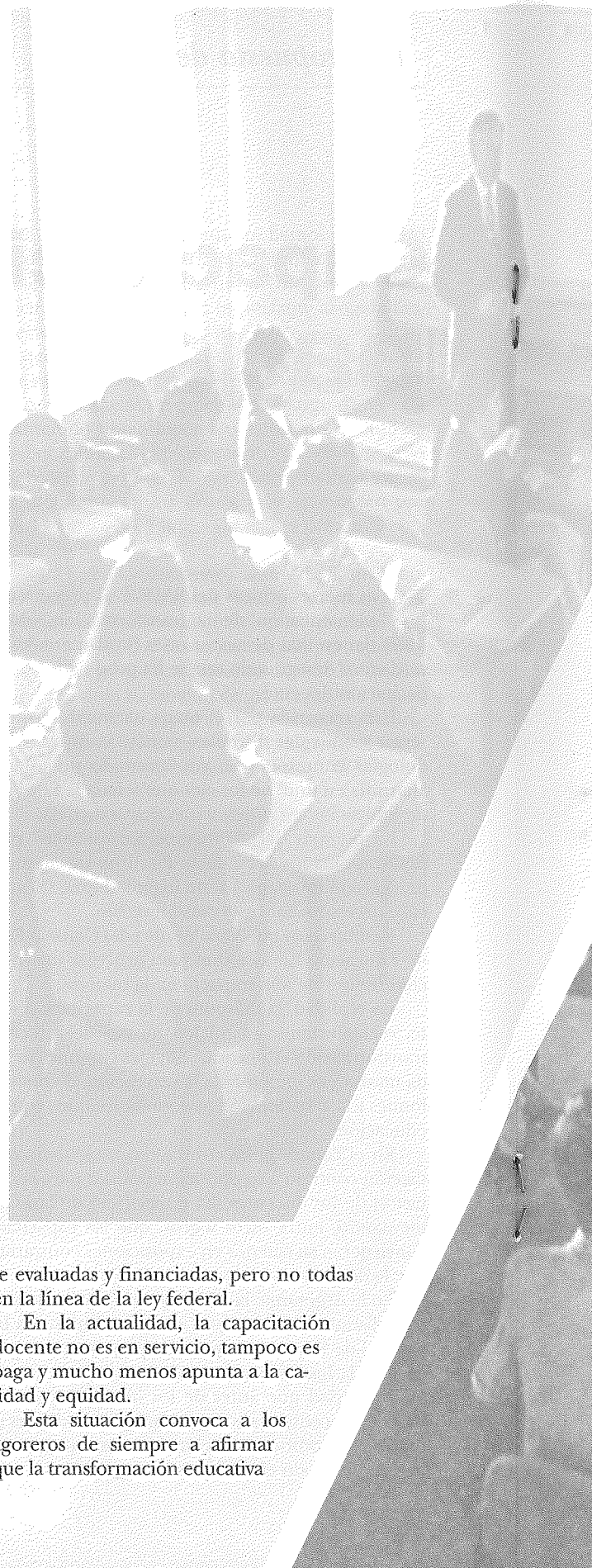
La política implementada hasta ahora se aleja de la capacitación en servicio. Cursos fuera de horario, fines de semana, constituyen prácticas habituales. De la mano de un cierto ambiente extorsivo: "si no hacés los cursos quedás afuera del sistema".

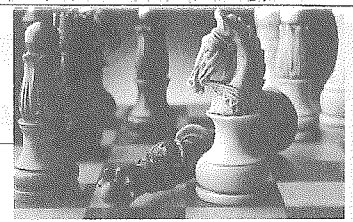
Entre la infinidad de cursos ofrecidos y los plazos perentorios para realizarlos, los trabajadores de la educación nos vimos invadidos por propuestas de diversa calidad, planteadas desde disímiles instituciones. Todas ellas presuntamen-

te evaluadas y financiadas, pero no todas en la línea de la ley federal.

En la actualidad, la capacitación docente no es en servicio, tampoco es paga y mucho menos apunta a la calidad y equidad.

Esta situación convoca a los agoreros de siempre a afirmar que la transformación educativa





no sirve porque los docentes y los directivos no están preparados para concretarla, ya que no se han actualizado.

Los tecnócratas le ganaron al sentido común. Resulta paradójico que el Ministerio de Educación promueva el

Premio Paulo Freire, iniciativa que en sí misma nos parece correcta. Recordemos que el educador brasileño postulaba "la pedagogía del oprimido" y "la educación como práctica de la libertad". Su concepción pedagógica apunta a rescatar la propia práctica de la libertad y darle un nuevo significado a la luz de la experiencia histórica.

Los contenidos y la metodología de la oferta capacitadora nada tienen que ver con ello. Solamente en alguna jurisdicción se presente la práctica como "eje vertebrador" y la "re-significación de la práctica docente" como contenido del proceso de capacitación.

Como si esto fuera poco, hasta los mismos institutos superiores de formación docente, han ingresado en un cono de sombra. Mientras en determinadas provincias se tiende a que sus funciones abarquen la capacitación, en otras, directamente, se evalúa su desaparición.

SADOP denuncia y, con la misma fuerza, propone. Queremos que la capacitación docente constituya un proceso que mejore la calidad educativa partiendo de la calidad de vida del propio trabajador de la educación.

Entendemos la calidad en términos de dignidad de la persona humana. Esto es, los valores, las ideas, la cultura nacional, historia, los proyectos. Nuestra concepción de la calidad no tiene como indicador el eficientismo sino la maduración integral de la persona y los pueblos.

No somos miopes. Estamos convencidos de la necesidad de un proceso de capacitación y actualización con carácter permanente. Sabemos que resulta imprescindible investigar la realidad y profundizar en los conocimientos científicos, descubrir los niveles espectaculares del avance tecnológico.

Pero todo esto queremos desarrollarlo desde nuestra propia práctica, la de la escuela, la del aula, la del alumno y su cultura regional. Además, queremos que la capacitación sea en nuestros lugares de trabajo, en horario de trabajo, o sea, EN SERVICIO y PAGA.

Finalmente, cuando en SADOP decimos que propiciamos una REVOLUCION EDUCATIVA, estamos afirmando que el siglo XXI no esperará mejores condiciones. Les exigirá a nuestros alumnos, nuestros hijos, rápidas y acertadas respuestas.

Esto requiere un nuevo posicionamiento que en SADOP estamos dispuestos a construir y nuestro proyecto político-sindical ilumina un sendero donde la capacitación docente ocupa un lugar privilegiado. A las cosas. ■

Comisión Directiva Nacional SADOP

La capacitación docente para las transformaciones educativas

Los Desafíos

Entendemos por capacitación docente un conjunto sistemático de acciones de actualización, perfeccionamiento, profundización o incorporación de enfoques teóricos o prácticos, dirigidos a los profesionales de la enseñanza. Tales acciones están orientadas a facilitar el mejoramiento y la evaluación permanente de las prácticas institucionales y de aula.

Las circunstancias que se dan en la mayoría de los sistemas educativos en la región establecen un marco complejo que presenta graves desafíos al tema de la capacitación:

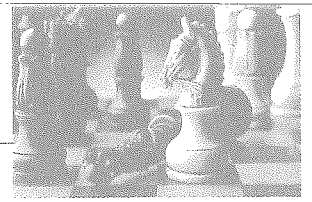
- la demanda de un nuevo perfil profesional que surge de las reformas educativas en marcha,
- la necesidad de un programa de desarrollo profesional permanente, para todas las profesiones –no sólo la docente– en el marco del cambio, la incertidumbre y el crecimiento exponencial de los conocimientos en este fin de siglo,
- la responsabilidad del Estado de garantizar estas oportunidades de capacitación de calidad y con equidad para todos en sistemas descentralizados, con una creciente autonomía institucional y sin suficientes recursos técnicos o financieros.

El propósito de estas reflexiones no se orienta a brindar información sobre el "status quo" cuantitativo o cualitativo del proceso de capacitación docente que en el marco de la aplicación de la Ley Federal de Educación de abril de 1993 se está desarrollando en la Argentina.

El programa de capacitación se organiza en noviembre de 1994 sobre la base de una serie de criterios estrechamente vinculados a las decisiones del Consejo Federal de Cultura y Educación y a lo planteado por el Pacto Federal Educativo respecto a este tema. Surge en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua, conformada por un sistema que acuerda y organiza las acciones de Capacitación, a nivel nacional y provincial. Entre los actores puede mencionarse a la Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento –correspondientes a las distintas provincias– y la Ciudad de Buenos Aires; además de los institutos de formación docente, sindicatos, organismos no gubernamentales, universidades, etc.

En los años siguientes a su creación se ha buscado profundizar los niveles de participación de otros actores de la sociedad, a través del instrumento de convocatorias públicas dirigidas a instituciones capacitadoras, para la presentación de proyectos de capacitación en el marco del programa. Estos proyectos reciben el dictamen de comisiones evaluadoras, que se constituyen para tal fin en cada una de las cabeceras.

El programa tiene a su cargo la coordinación, asistencia técnica y financiamiento de la capacitación destinada a todos los docentes al frente de alumnos (aproximadamente unos 650.000). Desde el nivel inicial hasta el actual nivel secundario. A efectos de facilitar la identificación de los destinatarios se han establecido los llamados "circuitos" de capacitación, estructurados en base a la formulación de los niveles educativos a partir de la nueva Ley Federal de Educación.



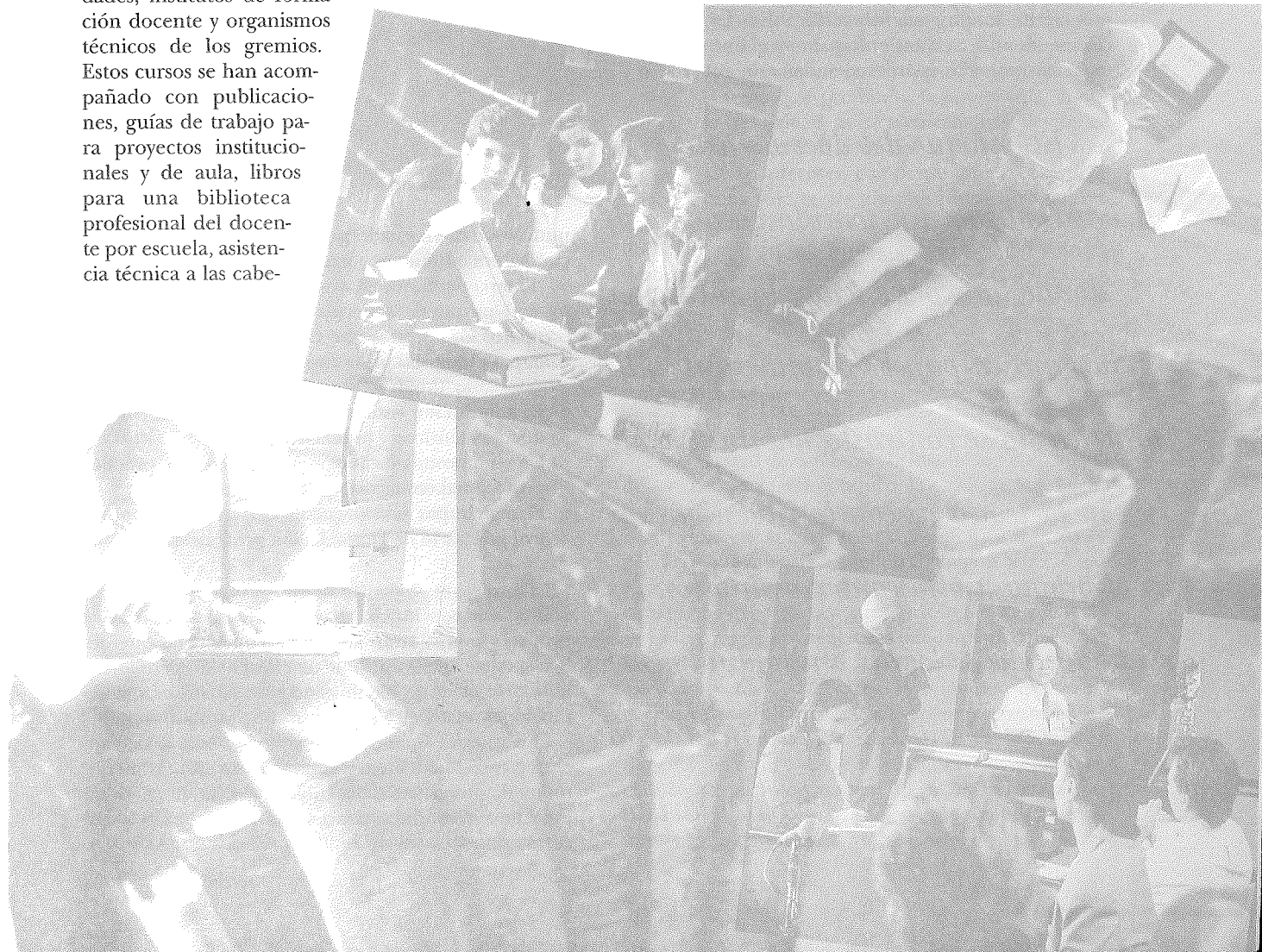
Los circuitos son:

- Circuito A: para desempeñarse en la sala de 5 años del Nivel Inicial
- Circuito B: para desempeñarse en EGB 1 y EGB 2
- Circuito C: para desempeñarse en EGB 3
- Circuito D: para desempeñarse en Polimodal
- Circuito E: para desempeñarse en Institutos de Formación Docente
- Circuito F: para directivos de todos los niveles
- Circuito G: para supervisores

A lo largo de los cuatro años transcurridos se han financiado proyectos de capacitación docente ejecutados a través de las cabeceras provinciales por universidades, institutos de formación docente y organismos técnicos de los gremios. Estos cursos se han acompañado con publicaciones, guías de trabajo para proyectos institucionales y de aula, libros para una biblioteca profesional del docente por escuela, asistencia técnica a las cabe-

ceras provinciales de la red federal de formación docente continua y otras muchas y variadas iniciativas de fortalecimiento de la capacidad profesional de docentes y directivos.

Evaluar los resultados de estos esfuerzos tampoco es propósito de este artículo. Nos parece un aporte más fructífero abrir un debate –en el complejo contexto señalado– sobre el proceso de profesionalización del docente, las modalidades más exitosas para su formación permanente, las tensiones de la transición y las tendencias que se avizoran en el futuro.



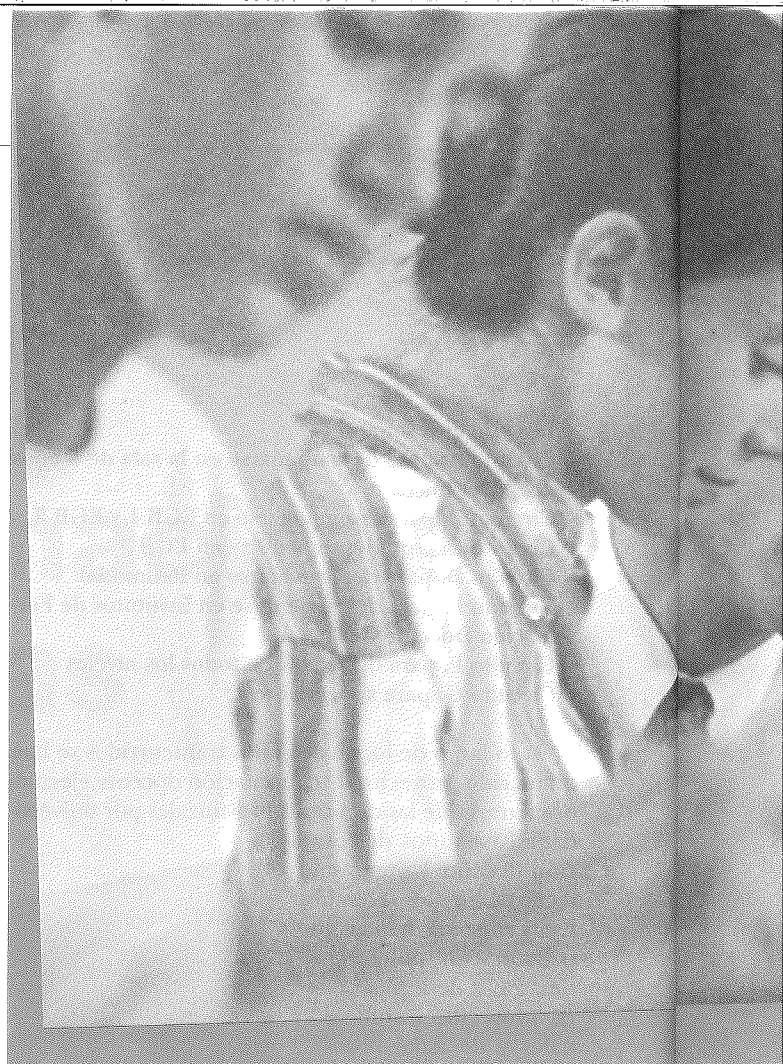
El perfil profesional del docente

¿Artesano, técnico o profesional?

El énfasis en alguno de estos tres enfoques para caracterizar al docente ha tenido una clara incidencia en el tipo de capacitación que puede concebirse como más adecuada.

El enfoque del docente artesano se basa más en un sentido vocacional, donde la experiencia y la intuición juegan un papel preponderante y la práctica no se contrasta habitualmente con la teoría ni con la investigación en el propio u otro contexto, sino con los resultados que se logran individualmente en el aula de modo inmediato y particularista.

El enfoque técnico es aquél que concibe al docente como el que ejecuta lo pensado por otros, y sigue reglas claras y caminos precisos y bien señalizados para lograr objetivos conductuales predeterminados, y por cierto, empíricamente verificables. La capacitación se identifica en ese enfoque con el entrenamiento. Estas tipologías están exageradamente recortadas y



El enfoque del docente artesano,

se basa más en un sentido vocacional,

donde la experiencia y la intuición

juegan un papel preponderante y la

práctica no se contrasta habitualmente

con la teoría ni con la investigación

en el propio u otro contexto sino con los

resultados que se logran individualmente

en el aula de modo inmediato

y particularista.

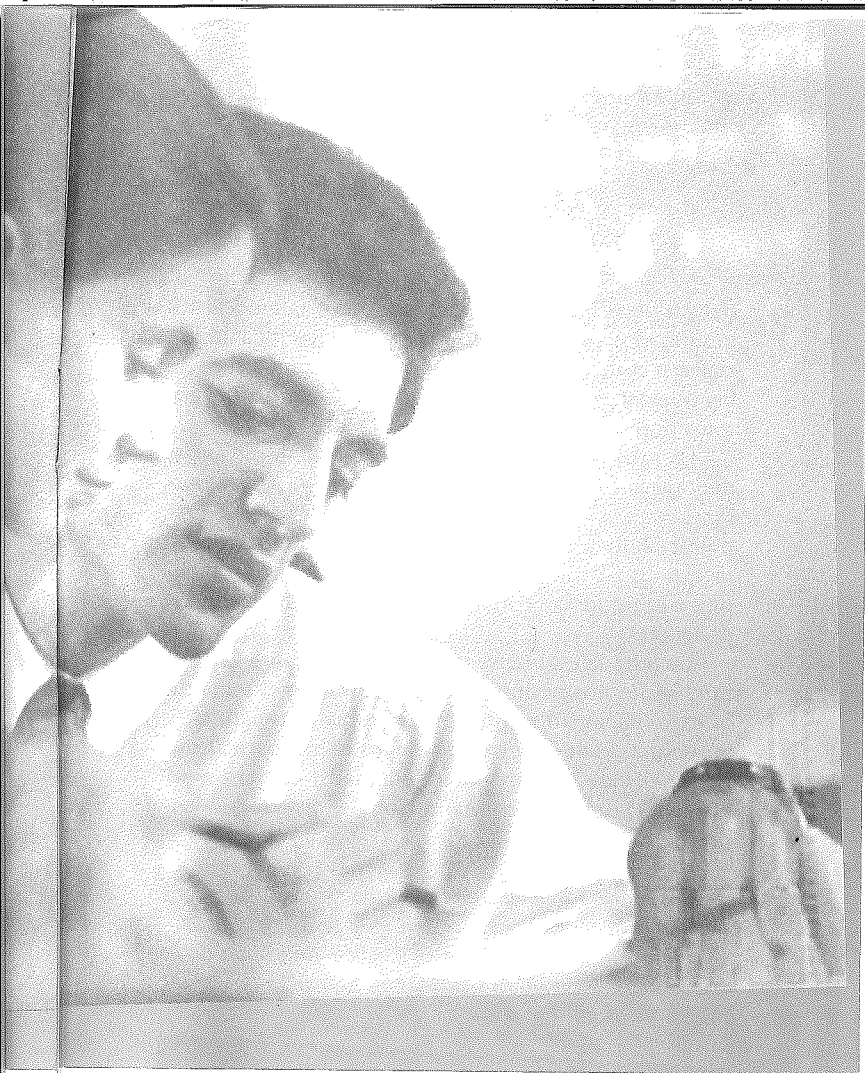
nunca se dan en estado puro, pero son fácilmente reconocibles en nuestro imaginario pedagógico.

El tercer enfoque que está en desarrollo se relaciona con un nuevo concepto de profesionalidad que comparte los criterios que Carr y Kemmis (1988) utilizan para todas las profesiones:

- La adquisición sistemática de un cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos.
- Un compromiso ético explícito para la práctica profesional en un ámbito definido.
- El regirse por una normativa interna de autocontrol por parte de la asociación profesional.

La profesión docente, desde estos criterios, tiene que definir con mucha mayor claridad sus funciones propias y por lo tanto aquellas competencias que deben situarse en el centro de una formación permanente. Es conocida la circunstancia de la sobrecarga de funciones asistenciales que enfrenta hoy el docente.

En nuestra opinión, que coincide con la de muchos estudiosos del tema, el docente es esencialmente un mediador crítico de la cultura, y como tal, debería estar en un continuo proceso de actualización y discernimiento acerca de:



- a) Los cambios socioculturales que afectan las valoraciones y conductas de los grupos humanos de su institución y su contexto comunitario,
- b) los avances psicopedagógicos que lo capaciten para diagnosticar, intervenir, monitorear, evaluar y prescribir el avance de los aprendizajes y los proyectos que desarrolla con sus equipos de trabajo,
- c) los avances científicos en su área o disciplina específica.

Estas tres áreas de indagación para que sean pertinentes deben llevarlo a una práctica reflexiva en continua revisión.

Las tensiones de la transición

Todo proceso de desarrollo profesional de los educadores de la educación se enfrenta con algunos dilemas o tensiones de no fácil equilibrio y a veces no tan excluyentes como parecen:

- Lo prescriptivo versus lo autogestionado.
- Lo centralizado versus lo autónomo.
- Las necesidades percibidas desde "la reforma" versus las necesidades percibidas desde los docentes.

- Los tiempos del sistema versus los tiempos de las instituciones versus los tiempos individuales.

- Por último, el aparente desfasaje entre nivel de exigencias y plazos y los recursos necesarios para una respuesta posible (organizacionales, económicos, técnicos y humanos)

Cada una de estas cuestiones podrían y tal vez deberían analizarse con detenimiento, amplitud y transparencia. La experiencia acumulada nos dice que los tiempos para las reformas y el desarrollo profesional continuo (en donde se debe articular una capacitación significativa) son largos y trabajosos, y deben ser encarados con gradualidad, realismo y un enfoque sistémico y participativo. Necesitamos ir construyendo entre todos un sistema que promueva la autonomía, apoye la creatividad, asista técnicamente, flexibilice las exigencias formales y los tiempos, concierte intereses, compense diferencias, prescriba sólo en las grandes líneas que garanti-

zan la unidad y la calidad del servicio educativo, facilite la autogestión y un protagonismo más activo de los destinatarios –adultos y profesionales– en el diseño, implementación y evaluación de su capacitación permanente.

Una mirada prospectiva

Si la unidad de cambio es la institución escolar, allí deberá centrarse, en el futuro, la capacitación. Dicha capacitación deberá surgir a propósito de proyectos institucionales, curriculares, comunitarios u otros específicos que muestren falencias en algún aspecto teórico o práctico, que produzcan una demanda concreta para que expertos, asesores, investigadores, supervisores o pares de otras escuelas puedan ayudarlos a fortalecer las competencias que necesitan para mejorar estos proyectos pedagógicos. Este modelo de investigación y desarrollo parece ser –según recientes investigaciones– el más rico y eficaz para la capacitación docente del futuro. Las tendencias que se perfilan en el docente que intercambien información sobre experiencias exitosas, enseñanza en equipo, procesos de observación-devolución con asesores o pares, pasan-

El perfil profesional del docente

*La profesión docente, desde estos
criterios, tiene que definir con mucha
mayor claridad sus funciones propias
y por lo tanto aquellas competencias
que deben situarse en el centro de una
formación permanente. Es conocida
la circunstancia de la sobrecarga
de funciones asistenciales
que enfrenta hoy el docente.*

tías en otras instituciones, seminarios o talleres autogestionados para profundizar teoría, producir materiales, o evaluar prácticas, con una fuerte inclusión de las nuevas tecnologías para facilitar y contextualizar estos procesos.

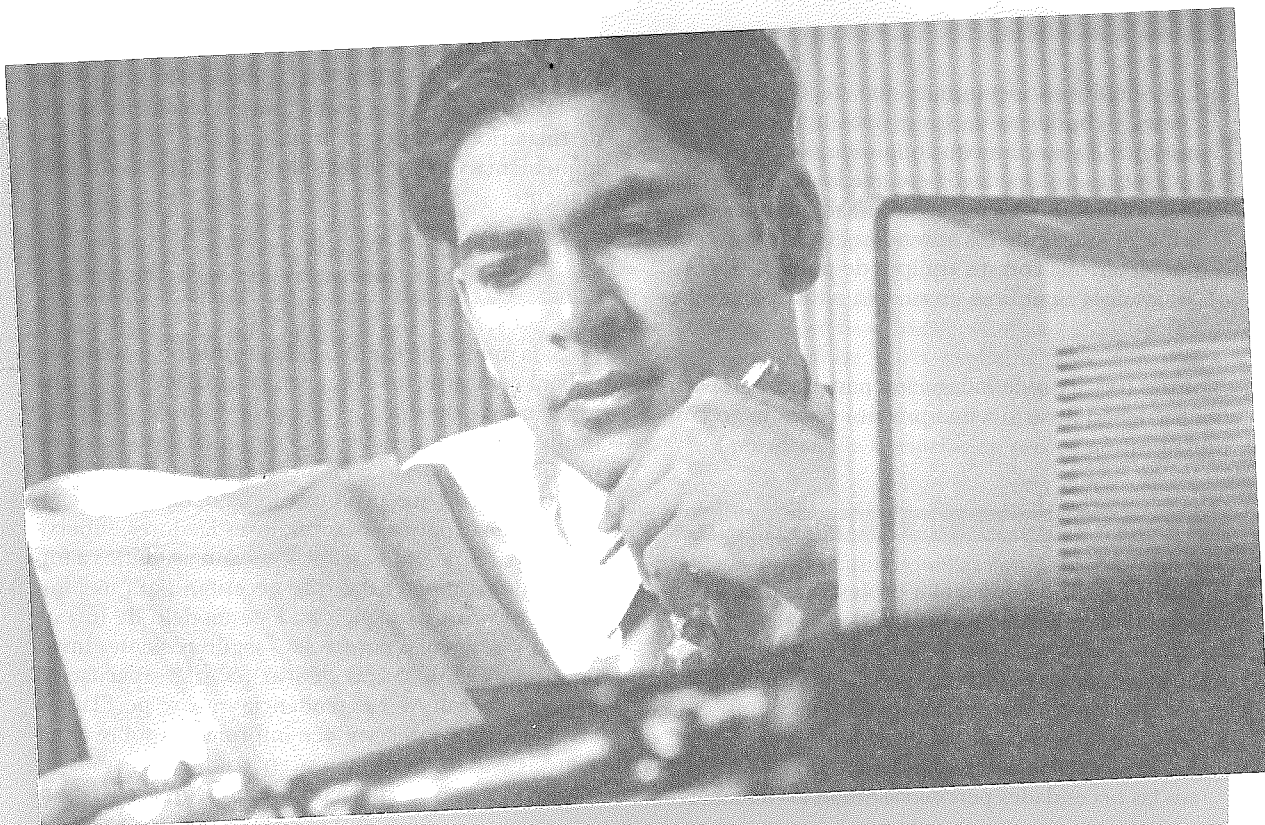
La profesionalización del docente tiene dos vías: mejorar sus condiciones laborales y aumentar y perfeccionar sus competencias. El primer desafío de una política educativa de Estado es articular ambas vías; y el segundo, promover modelos de capacitación flexibles e innovadores con un fuerte protagonismo de los docentes.

La mirada evaluativa y prospectiva de una gestión inteligente nos permitirá ir avanzando en el tema de la capacitación docente, sin rupturas traumáticas, y aprendiendo de los errores y de los logros para alcanzar niveles de mayor calidad, equidad y eficiencia en el proceso de la profesionalización de todos los educadores. ■

Ana María Cambours de Domini

Dra. en Ciencias de la Educación

*Coordinadora de la Maestría en Gestión Educativa de la
Universidad Nacional de General San Martín.*



La Capacitación docente constituye hoy no sólo la continuación de la formación de grado –en el sentido de actualizaciones periódicas– sino una parte muy importante de la misma como manifestación concreta de la educación permanente.

La posibilidad de formar –habilitando la creatividad– para innovar o para repensar las prácticas en las escuelas queda opacada cuando se la presenta como un correctivo de carácter individual y fundamentalmente no ven las acciones de los actores involucrados e inmersos en la educación como el elemento básico desde donde pensarla. Es el conjunto de acciones y las formas de interacción de los actores en juego ⁽¹⁾.

Responder por adelantado es construir de antemano...

Opera en un escenario caracterizado por su tendencia a mutar constantemente dando cuenta de las distintas perspectivas en juego. Más aún si se piensa en transformar la escuela en una institución que responda a las necesidades de un mundo globalizado, de una cultura massmediática, que satisfaga a los sujetos, encontrando al mismo tiempo el camino hacia el respeto de las diferencias culturales y que forme para el ejercicio ciudadano en momentos donde las certezas de lo que se enseña parecen estar profundamente cuestionadas.

Lejos de prefigurar respuestas debe proveer al docente de elementos para redefinir su papel junto a los demás actores en los nuevos contextos.

La capacitación no se limita a ser un concepto, es una construcción cultural.

Requiere los cambios que contribuyan a la difusión de aquellas buenas alternativas construidas por los educadores dando cuenta de las dificultades y obs-

táculos que encuentran los docentes en su práctica cotidiana, y de la extrañeza e incomodidad que sienten a diario ante los cambios del contexto social.

La capacitación es una herramienta que permite elaboraciones y resultados si se definen los problemas. Por lo tanto los procesos mediante los cuales un problema –colocado en la agenda de las políticas públicas– es estudiado, explorado, organizado y cuantificado son fundamentales para desarrollar una acción o grupo de acciones consistentes en el plano teórico, valorables para las prácticas, válidas en el plano cultural y realizables gubernamentalmente.

Pensar la Capacitación como una política de gobierno es disponerse a preparar los medios para generar las condiciones que posibiliten la toma de decisiones y crear las bases para la participación colectiva en su definición.

(1) *La académica; la técnica; la práctica o las que asumen un discurso crítico.*





La capacitación no se limita

a ser un concepto, es una

construcción cultural.

Definir los problemas, desde este marco, es construir con anticipación. Un problema es una invitación al trabajo alrededor de un desafío, que puede presentarse bajo el modo de un obstáculo que persevera, o una incógnita que nos interroga. Pero al mismo tiempo los problemas reclaman una estrategia de resolución, una planificación consciente tanto de los pasos que pueden seguir como de las consecuencias que se derivaran de ellos.

Responder por adelantado, en consecuencia, es construir de antemano para que la capacitación no sea un correctivo sino una contribución de la discusión y a la consolidación de los cambios en el sistema.

La capacidad de adelantarse a la norma y a los diseños curriculares sólo es posible si se fija un tiempo anterior al regular o señalado para el hacer. La capacitación como anticipación es desarrollar la com-

preensión para ver y hacer futuro. Esto supone poder leer en algunas señales o indicios lo que ha de suceder, pensando, tanto en los gestos cotidianos –sobre los que se creía haber perdido registro– como en las complejas lógicas de los procesos de interacción social. Es ordenar las palabras al mismo tiempo que se genera la regla que las regula.

Esto implica emprender un recorrido, una trayectoria individual y fundamentalmente grupal en función de la propuesta global de capacitación. Los múltiples discursos valorativos para interactuar simultáneamente –en un marco de libertad y respeto– necesitan de una relación de confianza. El ver al otro como un par, exige una modalidad ética de interacción. Un recorrido que nos deje desarrollar y refinar los criterios de juicio y mantener el interés por comprender al otro para ser capaz de interactuar con él.

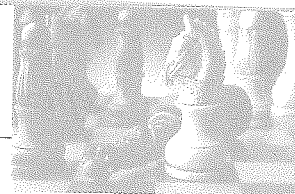
Un recorrido que debe articular los problemas para superar las tendencias que añoran el pasado porque lo creen portador de todas las respuestas y de aquellas demandas que quieren dar cuenta a la vez de todos los interrogantes, de todas las angustias de un mundo en constante movimiento.

Es por eso que en la enunciación de un problema, la particular articulación de las palabras encierra siempre un encargo, una obligación ya que se delimita un campo. Saberlo implica una doble responsabilidad –individual y social– y se expresa en una modalidad ética de interacción. **Son los mismos individuos quienes producen y reproducen las prácticas sociales vigentes.**

El ejercicio de la autonomía de la Ciudad de Buenos Aires reclama la responsabilidad política de cada uno, al mismo tiempo que garantiza un espacio que convoca al lazo social. Reconocerse como actores de las instituciones de la ciudad es operar con márgenes de libertad para desplegar prácticas y discursos que escapen de los determinismos. Recuperar el concepto de **sujeto/actor**, requiere articular su significado con el de ciudadano. Un ciudadano en el que se sostiene la democracia. ■

Prof. Mario Alberto Giannoni

*Secretario de Educación del
Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.*



¿Usted qué haría en Educación?

Claro que tendría algo para proponer pero no me harían caso (Usted que suele ser tan crítico, ¿qué propondría hoy en educación? había preguntado Helba al viejo profesor de Política Educacional).

Yo me jugaría (se animó el viejo profesor) por tres medidas coyunturales. A ser tomadas como tales. Porque estoy partiendo de la existencia de un propósito de transformación y de un intento de nueva estructura del sistema educativo. Lo que propongo son medidas para este momento. La transformación seguirá su curso, sus tiempos, sus propios caminos.

Imaginaría una ley de tres artículos o una decisión política con tres medidas:

- 1°) Todo docente, por un trabajo en la escuela de 7/8 horas diarias, debe recibir un sueldo que no baje de los mil pesos.
- 2°) El currículum a adoptar para la EGB 3 y la Educación Polimodal –que es lo nuevo de la estructura– habrá de ser el del Colegio Nacional de Buenos Aires.
- 3°) Crear la Universidad Pedagógica Nacional para formar docentes que enseñen ese currículum.

1. ¿De dónde sale la plata?

(Luego de un breve silencio de sorpresa se oyeron varias voces: su propuesta suena o muy drástica o muy simplista o muy fantasiosa o decididamente mágica. No parece tener en cuenta la realidad. ¿Usted cree en serio que así con tres cositas se arregla, se encarrila, se mejora algo tan complejo como un sistema

educativo? requirieron a dúo Claudia y Francisco. Eran francamente inevitables y claramente previsibles las objeciones a la propuesta del viejo profesor: ¿De dónde saca la plata? fue obviamente la primera. El profesor escuchaba tranquilo y respondió pausadamente:

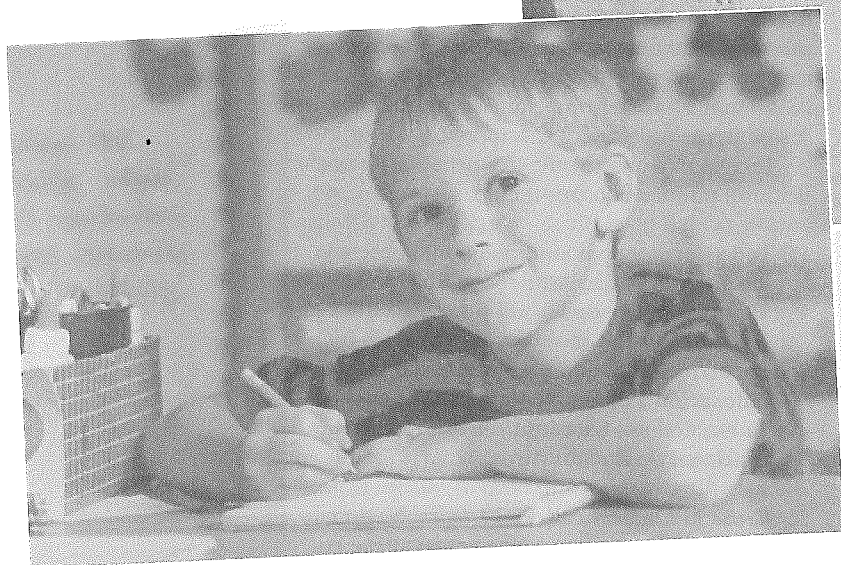
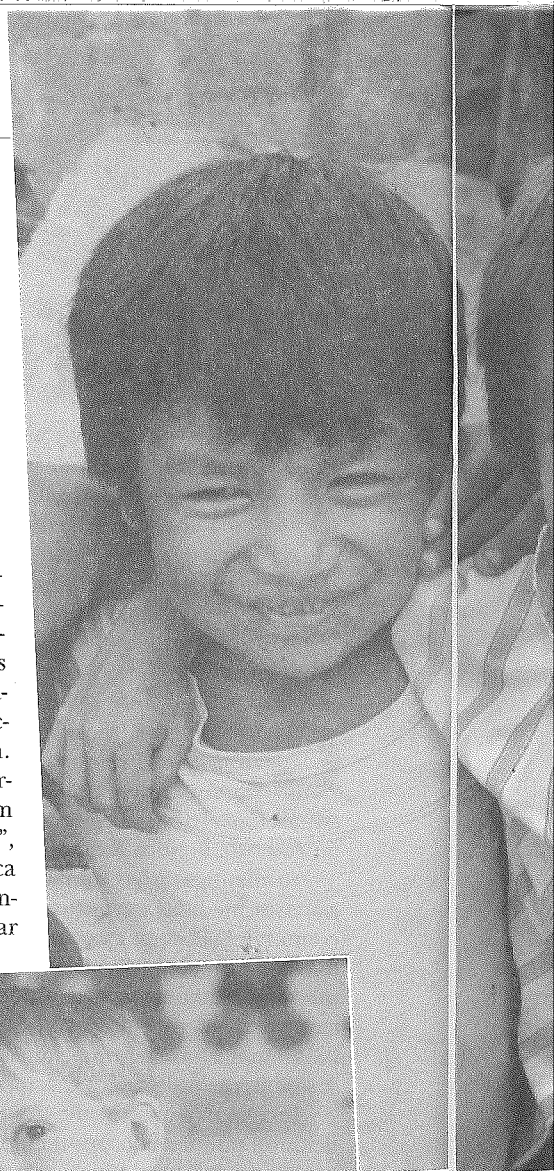
Reflexiones del viejo profesor

Del mismo lugar de donde la sacó Sarmiento y cuantos le sucedieron. De las vacas y del trigo, entonces; de la riqueza generada por los trabajos productivos, ahora (y como quien tiene algo fuerte para señalar dijo):

*Si quieren tener un país en serio
hay que gastar en educación.*

Y no me meto en la escaramuza de palabras que simula plantear bien el problema si distingue entre gastar, invertir, financiar, etc. Hay que destinar dinero a educación sin necesidad de justificaciones periódicas. El convencimiento de la razón es básico y el compromiso de la voluntad ha de ser duradero. No se trata de que todos los años sea el lugar común de marzo para luego quedar en palabras. Quiero recordar que las alumnas de las Escuelas Normales de hace más de cien años tenían becas de 20 y 30 pesos de aquellos tiempos. Lo que no era desdeñable, cuando hemos visto en los libros de recibos de sueldos que un portero de la misma escuela cobraba mensualmente 30 o 40 pesos. Fíjense que *se les pagaba para que se convirtieran en maestras*. Y que luego, al egresar, tenían abierta la posibilidad de empleo que quería y sostenía el gobierno, o sea, el país. (Se detuvo porque sabía que vendrían más objeciones. Efectivamente Ricardo preguntó por qué elegía el Colegio Nacional de Buenos Aires, ya que parecía simplemente una arbitrariedad, ¿Por qué ese y no otro?

son los mejores por qué no tomarlos como modelo. Un currículo no puede imponerse simplemente porque lo dibujen técnicos y didactólogos por más buena voluntad o mayor poder de convicción que tengan. Siempre –y es una norma– un currículo debe ser “probado”, ensayado en la práctica para comprobar si enseña y para verificar

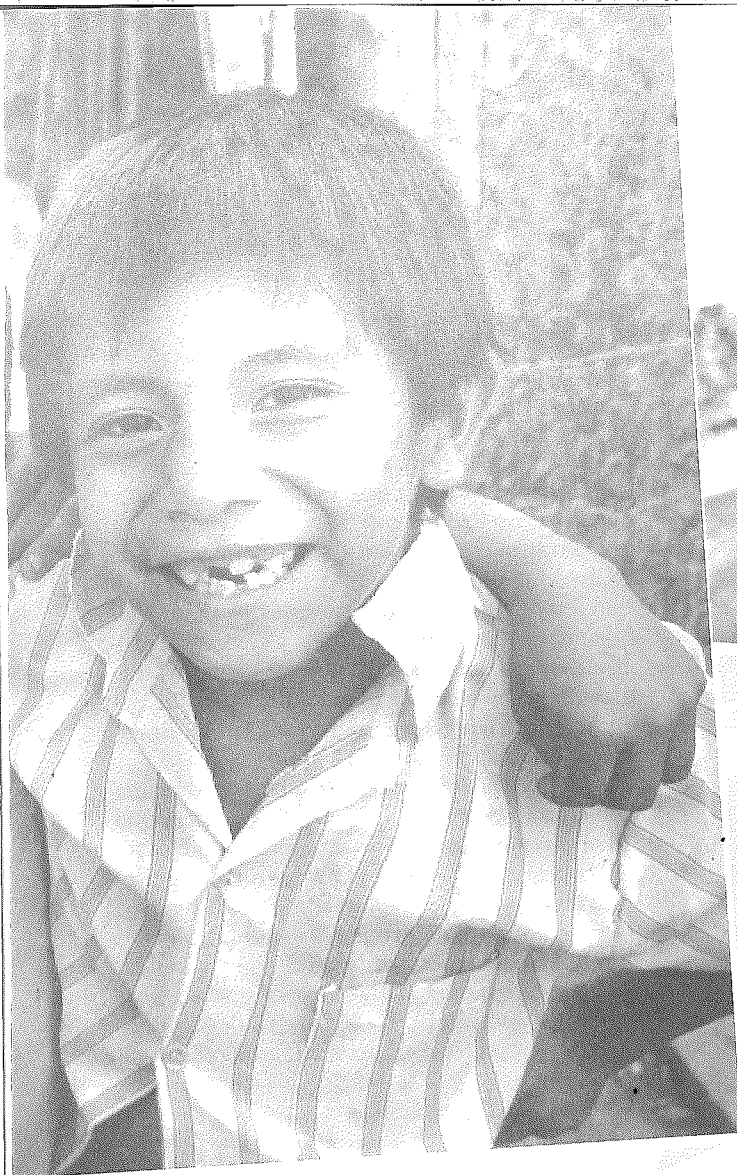


2. ¿Cuál currículum?

Es el único, en estos momentos, o casi el único –si quiero ser prudente– pero sin duda el más notable ejemplo de currículum real, comprobado, verificado, no teórico, que efectivamente forma bien, del que podemos ver sus resultados. Sus egresados son reconocidos como los mejores del país casi sin discusión. Y si

qué permite formar. A tal fin en el proyecto sarmientino de las escuelas normales existía un Departamento de Aplicación que era –como todos saben– una escuela primaria en la que se sometía a prueba la validez del currículum, la posibilidad de aprendizaje de los contenidos, la metodología de enseñanza y la efectiva formación del sujeto deseado.

(Pero usted siempre repite que un sistema educativo se corresponde con y forma para un Proyecto de País. Entonces ¿para qué P.P. formaría ese currículum



que propone? ¿Para ser dirigentes del siglo XIX? La objeción parecía fuerte. Sin embargo, el viejo profesor no demoró mucho en decir lo suyo):

Sí, siempre, siempre el currículum escolar no sólo forma para, sino que es el **Proyecto de País**. No lo digo yo como una postulación intelectual. Es comprobable. ¿Se imaginan ustedes una superpotencia que no forme a sus ciudadanos para seguir siendo una superpotencia? Eso es así, no guste o no. Es cierto que con una modalidad curricular parecida a la de hoy se formaron en ese Colegio Nacional los más notables dirigentes del país, según pretendió Mitre. Hoy ya no es el mismo currículum. Ha tenido modificaciones que evidentemente no lo han empeorado porque siguió ofreciendo los mejores egresados. Y conste que yo no lo soy de ese Colegio (puntualizó el viejo profesor) sino de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta que también tuvo un tiempo de gloria y esplendor.

Permítanme agregar lo siguiente, ahora desde otro ángulo. Hasta que no tengamos un claro y aceptado P.P. postulo que se preserve la calidad humana de

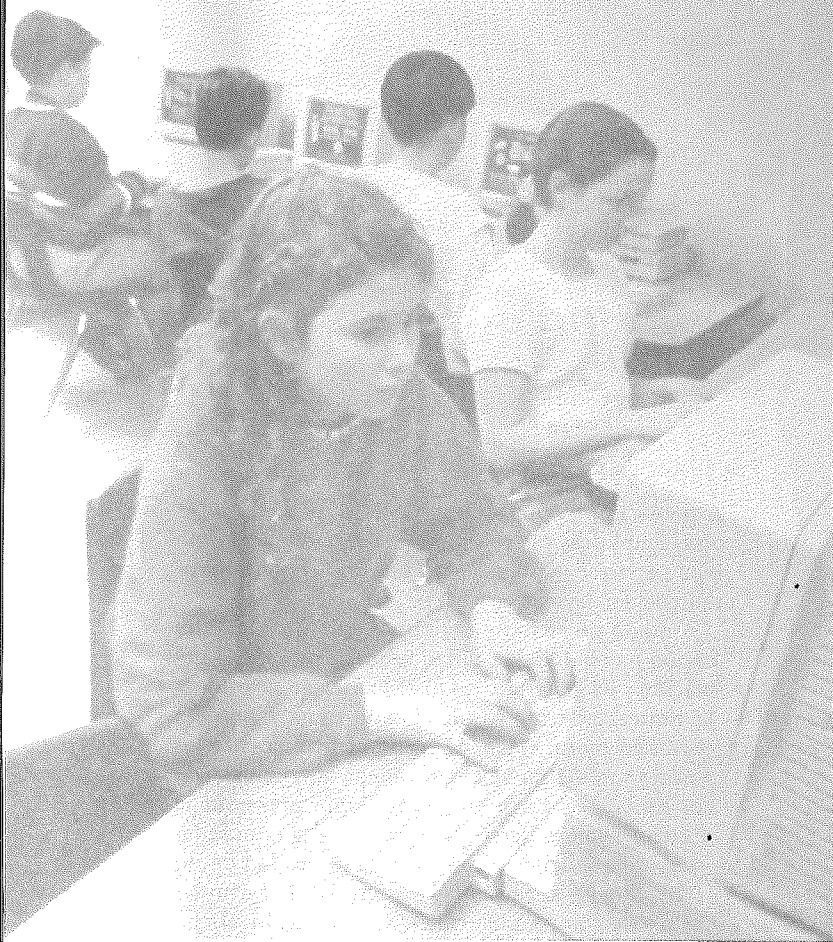
la población. (¿Qué quiere decir con eso? ¿No es otra simplificación o alguna vaguedad que suena bien pero que no dice nada?, inquirió Helba con un dejo de agresividad).

A modo de ejemplo pensamos en Cuba. La educación ha elevado la calidad humana de toda la población y ha generado un pueblo no sólo de evidente riqueza educativa, sino dotado de una potente dignidad moral capaz de sostener firmemente los valores con los que se compromete, aún más allá de los dirigentes. En nuestro caso con "**preservar la calidad**" quiero decir que busco que la educación prepare a quienes reconozcan la necesidad de un P.P. y tengan la capacidad y voluntad de formular uno y de comprometerse en su realización. Dicho de otro modo quiero que **TODOS** fueran formados con rasgos de dirigentes. Y me ilusiona imaginar personas cuya calidad esté sostenida en los valores fundamentales de **Vida, Paz, Libertad, Solidaridad y Justicia**. En lugar de la caterva de arribistas, tráfugas, advenedizos, trepadores, descomprometidos, con que frecuentemente nos topamos (se indignaba el viejo profesor).

3. ¿Cómo formar a los docentes?

(Alguno del grupo hizo notar: suena como un lindo sueño, pero no parece muy viable. Por otra parte, en el caso cubano hay un claro proyecto de país. ¿Pero de dónde va a sacar a quienes los han de formar con esas características tan singulares? Me dio la impresión de que el viejo profesor esperaba la pregunta):

Para eso necesito el tercer componente. Clave es la formación del docente para ese tramo novedoso del sistema educativo que se está proponiendo: el tramo EGB 3 + Polimodal. Por ello insisto en la creación de



la Universidad pedagógica. El país necesita el equivalente o análogo de lo que fue la Escuela Normal del Paraná, cuya fundación –dentro de su proyecto educativo– fue al primera acción de Sarmiento en 1869-70. Y cuya creación resultó un éxito. Necesitamos formar un profesor mediante una acción concentrada y específica, más que andar sembrando el país con supuestos cursos de reconversión que no cambian a nadie, según oigo decir (tal vez exageraba el profesor para reforzar su propuesta).

(Y llegó la última pregunta que ya no era una objeción. ¿Qué resultados concretos espera que den esas medidas que usted mismo considera sólo coyunturales?) Daría al país al menos personas cultas, sensibles a valores, posibles dirigentes responsables y comprometidos con la solución de los problemas del país y de América Latina. Sí, tal vez sea un sueño, los sueños de un viejo profesor pero quizás también haya algún ministro o responsable de la educación que se largue a intentarlo. *Todo lo posible se realiza*, afirmaba Teilhard de Chardin. ■

Gustavo F. J. Cirigliano

“El modelo de educación plural que se defiende requiere, sin duda, mayor preparación y dedicación del profesorado y mayor inversión pública en educación. Obviamente, es un modelo pedagógicamente más completo y su éxito no puede evaluarse aplicando sólo criterios de evaluación de productos y/o económicos. Su correcta evaluación está relacionada con los indicadores de progreso y bienestar social que sociedades como las nuestras procuran, y que hacen referencia, además de los de carácter económico, a los de convivencia democrática, tolerancia, felicidad, libertad, solidaridad, justicia y, en definitiva, al acceso equitativo al bienestar individual colectivo.”

Avalos, Beatrice. Reportaje. Zona Educativa n. 25. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, 1998 p. 36-38. INCAPE

González Muñoz, María del Carmen. La educación ambiental y formación del profesorado. Revista Iberoamericana de Educación n. 16. Madrid, OEI. Organización de Estados Iberoamericanos, 1998 p. 13-22. INCAPE

Notas : Tema del número: Educación ambiental y formación: proyectos y experiencias.

Berardi, Lilián; García Montejó, Selva; Mir, Pedro; Vaio, Matilde; Vila, Ana Dora. Formación docente: realidades y desafíos de una profesión. Estudiantes magisteriales ¿vocación o estrategia? 2da. parte. Quehacer Educativo n. 26. Montevideo, Federación Uruguaya de Magisterio; Trabajadores de Educación Primaria, 1997 p. 35-38. INCAPE

Follari, Roberto. La formación pedagógica de profesores o sobre los cursos equívocos. Tomo 3; módulo 5: Formación y desarrollo de recursos humanos. Curso Subregional para la Formación de Administradores de la Educación, países del Cono Sur, 7. Buenos Aires. AR 8-27 abril 1996. Argentina. Ministerio de Cultura y Educación; OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura; FLACSO Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, OIE; Ministerio de Cultura y Educación, 1996 218 p.p. 77-83 INCAPE

Díaz Barriga, Angel. Investigación educativa y formación de profesores:

contradicciones de una articulación. Tomo 3; módulo 5: Formación y desarrollo de recursos humanos. Curso Subregional para la Formación de Administradores de la Educación, países del Cono Sur, 7. Buenos Aires. AR 8-27 abril 1996 Argentina. Ministerio de Cultura y Educación; OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura; FLACSO. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires. OIE; Ministerio de Cultura y Educación 1996. 218 p.p. 61-76. INCAPE

Notas : Publicado en: Cuadernos del CESU N° 43, México.

García de Benedectti, Nélica Estela; Zimmermann, María Cristina. La educación tecnológica: una alternativa para el pensar, el hacer y generar nuevos emprendimientos en respuesta a las demandas socioculturales, Córdoba. SADOP; INCAPE 1996. 139 p. INCAPE

Davini, María Cristina. Notas para la elaboración de una pedagogía de la formación docente. Tomo 3; módulo 5: Formación y desarrollo de recursos humanos. Curso Subregional para la Formación de Administradores de la Educación, países del Cono Sur, 7. Buenos Aires. AR 8-27 abril 1996. Argentina. Ministerio de Cultura y Educación; OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura; FLACSO Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, OIE; Ministerio de Cultura y Educación, 1996. 218 p.p. 31-45 INCAPE

Programa de apoyo a la gestión provincial: orientaciones para la elaboración de proyectos de capacitación para el

tercer ciclo de la EGB. Reunión Nacional de Cabeceras de la Red de Formación Docente Continua, Buenos Aires, marzo 1997 Secretaría de Programación y Evaluación Educativa; Subsecretaría de Programación Educativa, Buenos Aires. Ministerio de Cultura y Educación, 1997. INCAPE

Belmes, Armando; Delamer, Laura. Ministerio de Cultura y Educación. Reordenamiento del sistema formador: reconversión de institutos de formación docente en institutos de formación técnica, orientaciones a las cabeceras provinciales de la RFFDC. Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente, 1. Buenos Aires, 9-13 dic. 1997. Ministerio de Cultura y Educación; Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, 1997. 29 p. INCAPE

Ministerio de Cultura y Educación.

Apuntes sobre la situación actual de la formación docente en Argentina y otros países: 1. tendencias actuales. 2. cifras para pensar la transformación educativa. Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente, 1, Buenos Aires, 9-13 dic. 1997. Ministerio de Cultura y Educación; Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, 1997. 40 p. INCAPE

Fainholc, Beatriz. La formación de profesores en las competencias características de una educación tecnológica de integración regional. Aula Abierta. Revista de Educación 3er. Ciclo EGB y Polimodal, n. 55. Buenos Aires, Aula Abierta, 1997 p. 52-54. INCAPE
Resumen: Este aporte refiere al conjun-

Referencias bibliográficas

to de competencias que deben adquirir y practicar reflexiva y críticamente los profesores de Educación Tecnológica frente a las reformas de los sistemas educativos que se hayan inaugurado en la región, en el marco de la integración regional y del mejoramiento de la calidad de la educación administrada y en consecuencia, de la calidad de vida de los pueblos que la componen.

Hernández Garduño, Marcelino. Algunas reflexiones sobre la profesionalidad docente. T.E. Trabajadores de la Enseñanza n. 167. Madrid, Federación de Enseñanza de CC.OO., 1995 p. 14-17. INCAPE

Imbernón, Francisco. Profesionalización versus desprofesionalización. T.E. Trabajadores de la Enseñanza n. 167. Madrid, Federación de Enseñanza de CC.OO., 1995 p. 10-13 INCAPE

Moya, Ruth. Interculturalidad y reforma educativa. Revista Iberoamericana de Educación n. 13 Madrid, OEI. Organización de Estados Iberoamericanos, 1997 p. 129-155. INCAPE

Messina, Graciela. Cómo se forman los maestros en América Latina. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe n. 43. Santia-

go de Chile, UNESCO; OREALC. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 1997 p. 56-76 INCAPE

Doryan, Eduardo; Badilla, Eleonora; Chavaría, Soledad. Formación de los educadores de la era de la geoinformación: en busca de identidad educativa hacia el 2005. Boletín Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe n. 41. Santiago de Chile, UNESCO; OREALC. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 1996 p. 41-55 INCAPE

Amagi, Isao. Mejorar la calidad de la enseñanza escolar. La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. Madrid, UNESCO; Santillana, 1996 318 p.p. 237-239 INCAPE

Nidia Lescano, Alicia; Díaz Barriaga, Angel. Entrevista a Angel Díaz Barriaga: heterogeneidad educativa, disgregación social y hegemonía en la formación docente. IICE. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación n. 7. Buenos Aires, Miño y Dávila 1995 p. 111-114 INCAPE

Feldfeber, Myriam. La formación de docentes: un problema de calidad. IICE. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación n. 7. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995 p. 67-77 INCAPE

Suárez, Daniel. Currículum, formación docente y construcción social del magisterio: la producción de representaciones sobre la teoría y las prácticas pedagógicas. IICE. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, n. 7. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995 p. 58-66 INCAPE

Davini, María Cristina. La formación docente; un programa de investigaciones. IICE. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación n. 7. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995 p. 33-46 INCAPE

Tenti Fanfani, Emilio. Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. IICE. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación n. 7. Simposio Internacional: Formación docente, Modernización Educativa y Globalización, México D.F. MX, 11-14 set. 1995. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995 p. 17-25 INCAPE

Desde nuestro Centro de Información y Documentación para los Docentes Privados (CIDOP) les ofrecemos algunos de los registros de nuestra "Base de datos INCAPE" sobre el tema Capacitación y perfeccionamiento docente.

LA TIZA incluye los sumarios de sus ediciones en la base de datos LATBOOK. Disponible en INTERNET en la siguiente dirección: <http://www.latbook.com>



SUMARIO

La capacitación como objeto de conocimiento	
Prof. Susana Huberman	pág. 2
Capacitación como perfeccionamiento docente	
María Cristina Davini	pág. 4
Reforma educativa y transformación institucional	
Marcelo Mele	pág. 7
La capacitación docente en el contexto del proceso de transformación educativa	
Prof. Carlos A. Palacios	pág. 11
Capacitación docente: paga y en servicio	
Comisión Directiva Nacional SADOP	pág. 13
La capacitación docente para las transformaciones educativas	
Ana María Cambours de Donnini	pág. 16
Responder por adelantado es construir de antemano...	
Prof. Mario Alberto Giannoni	pág. 21
¿Usted qué haría en Educación?	
Gustavo F. J. Cirigliano	pág. 23
Referencias bibliográficas	pág. 27