

La formación docente continua. Apuntes para la transición

Graciela Lombardi

1. Introducción

El proceso de Transformación de las Instituciones de Formación Docente plantea inquietudes en los diversos actores institucionales involucrados, acerca de cuestiones muy diversas; por ejemplo acerca de:

- El tipo de intervención que le corresponde asumir a cada uno.
- Las fuentes de legitimación para la toma de decisiones en los distintos niveles de intervención.
- La naturaleza de las intervenciones requeridas.

Atravesar un período de transición orientado hacia el cambio supone protagonizar un proceso de constante interrogación acerca de cómo decidir intervenciones institucionales y pedagógicas, tanto en las prácticas preexistentes como en aquellas identificadas como innovación. Dicho proceso se desarrolla en tres escenarios simultáneamente: el aula, la institución y el sistema de conjunto. La simultaneidad y la incertidumbre propia de todo período de transición hacia una transformación, pueden generar, casi inevitablemente, sentimientos de confusión y consecuentes reclamos de definiciones orientadoras, por parte de los actores responsables de cada uno de los tres escenarios señalados. La atención o las respuestas a estos legítimos requerimientos no debería, sin embargo, asfixiar las iniciativas surgidas de la reflexión y la experiencia de todos y cada uno de los actores institucionales. El fortalecimiento del movimiento transformador dependerá de la articulación, circulación y confrontación de iniciativas iniciadas en cada uno de los escenarios mencionados. Por el contrario, el aislamiento de las iniciativas o el silenciamiento de las dificultades sólo contribuyen al empobrecimiento institucional y profesional de los IFD.

La incorporación institucional de la función de capacitación en el seno de las Instituciones Formadoras genera multiplicidad de interrogantes:

¿Quiénes definen las ofertas de capacitación? ¿Cuándo interviene el organismo central? ¿Cuál es la autonomía reconocida a cada institución?

¿Cuáles son las competencias a desarrollar en el docente alumno? ¿Aportamos a su conocimiento académico, erudito o se trata de optimizar sus estrategias de enseñanza?

¿Qué duración en horas deberían tener las diversas ofertas de capacitación?

¿Cuáles son los criterios para gestionar estas ofertas?

Las respuestas posibles comprometen niveles de intervención y responsabilidades diferentes y complementarias.

El nivel macroinstitucional de intervención tiene a su cargo la definición de los lineamientos generales de toda oferta de capacitación y la regulación de las actividades desde la perspectiva de la validación de sus certificaciones. En la actual organización del Sistema Educativo argentino, los organismos responsables de la elaboración de políticas concertadas de formación docente continua son el Consejo Federal de Cultura y Educación – a nivel nacional- y las autoridades educativas de cada Provincia y la Ciudad de Buenos Aires, a través del área designada a tal fin en cada jurisdicción.

La definición de las formas organizativas que pueden adoptar las ofertas de capacitación en cada provincia, cada ciudad o zona compromete niveles microinstitucionales de intervención. El organismo provincial responsable y las autoridades de cada Institución Formadora deberán concertar lineamientos comunes y niveles de autonomía para la toma de decisiones de cada Instituto, cuya responsabilidad es clave en la definición de necesidades singulares de la comunidad educativa de su zona de influencia.

El nivel microinstitucional supone dos tipos de intervención vinculadas a la función de capacitación:

- Intervenciones pedagógico-didácticas, referidas a la gestión curricular y académica de la formación docente continua.
- Intervenciones institucionales, referidas a la gestión organizacional y administrativa de dicha oferta.

Ambos niveles de intervención deberán tener en cuenta que la formación docente continua atiende simultáneamente tres tipos de necesidades:

- *Individuales* de los docentes, quienes se acercan a partir de necesidades de movilidad en el escalafón (una lógica laboral), y/o desde necesidades de mejoramiento de las competencias profesionales personales (por una lógica académica).
- *Institucionales* propias de las instituciones singulares, las cuales para garantizar la gobernabilidad institucional y/o su vinculación comunitaria, reconocen necesidades de actualización o perfeccionamiento para resolver los problemas que afectan su gestión.
- *Del sistema educativo* que requiere garantizar la formación de los recursos humanos capaces de brindar la calidad de educación requerida y de sostener procesos de transformación curricular e institucional a la medida de las necesidades de la sociedad.

Las decisiones esperadas tanto a nivel macro como microinstitucional deben tener en cuenta la simultaneidad de efectos que supone responder a cualquiera de

estas necesidades. Es natural que la demanda se formule en términos que contemplen exclusivamente las necesidades del sector. Pero, desde el punto de vista institucional, no se puede responder a la demanda de un nivel de necesidad sin evaluar los efectos que la respuesta pueda producir en los otros dos niveles; se debe tender a la articulación y el equilibrio, evitando respuestas parciales o que generen contradicciones entre los distintos tipos de necesidad.

La interdependencia de las decisiones macro y microinstitucionales es un concepto fundamental, en el sentido de que la dependencia no ha de entenderse unidireccionalmente: durante el tránsito hacia la institucionalización, las decisiones microinstitucionales son la base para la definición de las macrointervenciones y viceversa. Esta mutua incidencia o interdependencia, altera el orden jerárquico que caracterizó el tradicional proceso de toma de decisiones en nuestro Sistema Educativo. La concepción organizacional clásica piramidal basada en los principios de división del trabajo y jerarquización vertical de roles y funciones, debe revisarse en su actual eficacia y avanzar hacia formas más flexibles y móviles de organización. Por ello, es necesario insistir en la simultaneidad de los procesos de transformación de los tres escenarios que componen el Sistema Educativo, y no justificar la inacción en uno de ellos por la incompletud de las intervenciones en otro. Toda transformación que apele al protagonismo y no a la obediencia transita tiempos y zonas de incertidumbre, que se irán resolviendo sólo a partir del trabajo responsable y articulado de los actores de los tres escenarios.

El desarrollo de algunos conceptos generales puede aportar alguna luz en este tránsito.

2- Formación Docente Continua

Tradicionalmente se ha considerado que la formación docente continua está constituida por las ofertas pedagógicas que se dirigen a docentes que ya han recibido su titulación como tales, es decir, a aquellos que ya transitaron la formación inicial. En nuestro país denominaciones como capacitación, perfeccionamiento, actualización dan cuenta de tales acciones. Más allá de los matices distintivos de cada una, todas estas denominaciones se diferencian de la formación inicial o formación docente propiamente dicha. En la actualidad y ante los cada más reiterados requerimientos de reconversión y aprendizaje permanente, se empieza a concebir integralmente toda la oferta de formación permanente del profesorado, cuyo inicio es, según algunos autores¹, aún anterior al comienzo de la formación propiamente dicha.

¿Qué es la formación docente continua, entonces?

Es un proceso de formación profesional, y en tanto tal, dura toda la vida y se

inicia desde el momento en que un sujeto se plantea elegir la profesión docente.

La Formación Continua se puede dividir en distintos segmentos:

- La sensibilización inicial, que es el proceso de difusión de la propuesta institucional la cual se conjuga con la motivación personal, que lleva a un sujeto a elegir la profesión docente.
- La formación inicial, que tiene lugar en las Instituciones Formadoras.
- La socialización profesional inicial, que se desarrolla durante los primeros años en que el egresado se inserta en una institución educativa.
- La actualización disciplinar y didáctica que requieren los docentes ya experimentados y en ejercicio.
- La capacitación para el desempeño de nuevos roles dentro del Sistema Educativo.

Los sujetos que atraviesan cada uno de estos diferentes segmentos presentan necesidades diferenciadas; la atención de las mismas requiere una intervención institucional y pedagógica a la medida de cada etapa y cada necesidad.

La complejidad de este multifacético proceso de Formación Docente Continua requiere definiciones macro y micro institucionales diferenciales y articuladas. La definición de políticas de capacitación a nivel federal, provincial, local e institucional deberán tener en cuenta las necesidades prioritarias a ser atendidas en cada etapa de la formación continua.

3. La Gestión Institucional y Curricular

La gestión institucional y curricular de la formación docente se diversifica y complejiza con la incorporación sistemática de ofertas dirigidas a nuevos segmentos de la formación docente diferentes del inicial.

La gestión institucional de cada segmento o etapa ha de tener en cuenta el criterio de integridad del proceso y al mismo tiempo, el criterio de especificidad de cada uno.

Uno de los criterios que apunta a diferenciaciones sustantivas en la gestión de cada segmento, es el tipo de certificación que se otorga al destinatario en cada uno. La autonomía institucional relativa de cada Instituto tiene regulaciones normativas diferentes según cuál sea el tipo de habilitación que el certificado promueva.

La etapa de Formación inicial otorga títulos que habilitan para el ejercicio profesional; los otros segmentos de la Formación Continua, por su parte, otorgan certificaciones que pueden, o no, tener resonancia importante en la situación laboral del docente y/o en el acceso a oportunidades de trabajo. Desde esta perspectiva, tiene que existir una regulación por parte del estado nacional y/o provincial que garantice tanto las condiciones de la acreditación otorgada por el título o el certificado

como la calidad de la oferta educativa en todos los segmentos, y en el caso particular de la formación para docentes en ejercicio, que garantice la equidad en cuanto a las oportunidades de acceso.

Es en ese contexto que se definen los alcances y regulaciones de la autonomía de cada Instituto para organizar sus respectivas ofertas de formación continua. En todos los casos la incidencia de la certificación de capacitación en la práctica laboral docente no puede ser descuidada a la hora de articular las decisiones institucionales y las curriculares o pedagógicas.

La gestión curricular de las ofertas de formación continua deberá tener en cuenta y en forma integral:

- las características específicas de cada una de las etapas o segmentos,
- las necesidades y saberes previos del sujeto que transita cada una,
- las condiciones del contexto institucional en el cual se encuentra el destinatario.

A partir de ese reconocimiento se podrán diseñar las modalidades de atención más adecuadas para cada etapa.

Desde el punto de vista de la experiencia institucional consolidada, los IFD tienen una larga trayectoria sistemática para atender la etapa de la formación inicial; por el contrario, existen experiencias discontinuas o poco institucionalizadas de acompañamiento pedagógico para sostener las prácticas del docente en ejercicio.

La gestión curricular de los segmentos posteriores al inicial tiene recorridos singulares, y si bien hay núcleos que deben estar siempre, es una oferta educativa que se caracteriza por la optatividad. En contraposición, la gestión curricular de la formación inicial está pautada y regulada, es decir tiene una trayectoria de centralización en su diseño. Las decisiones se remiten a un referente explícito, normativo y prescriptivo: los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y los Diseños Curriculares Provinciales.

Para las etapas siguientes, el referente de la gestión curricular es el mejoramiento de la calidad de la enseñanza vigente y la innovación pedagógica. Para lograrlo es necesario delinear para cada segmento y a partir de diagnósticos renovados, qué problemas de la enseñanza, qué necesidades de los docentes, qué aspectos académicos o metodológicos conviene atender o profundizar y, a partir de ello, definir prioridades según el momento histórico y el medio geográfico.

Este grado de autonomía y flexibilidad en la gestión tiene el riesgo de la desarticulación y/o superposición de decisiones. Por ello, la incorporación institucional de la formación continua comporta la complejización de la gestión institucional y requiere articulaciones interinstitucionales entre los IFD y flexibilidad en las actitudes tradicionales del formador.

Antes de profundizar aspectos específicos de la gestión conviene precisar algunas cuestiones que amplíen la comprensión de los complejos procesos de toma

de decisiones curriculares e institucionales.

4. Algunas consideraciones previas al diseño de la FDC

Si se reconoce que la formación docente prepara, actualiza o perfecciona para el buen desempeño profesional, resulta importante para su gestión institucional y curricular, identificar:

¿Qué se entiende por prácticas docentes?

Implica referirse a distintos *quehaceres* que es necesario diferenciar:

- Práctica laboral sometida a controles pautados normativamente.
- Práctica de enseñanza o académica sometida a sanciones sociales en términos de prestigio- desprestigio, y parcialmente controlada en su etapa de planificación.
- Práctica social de contención y socialización de niños y jóvenes, sólo sancionada socialmente pero escasamente controlada.
- Práctica institucional y comunitaria, profundamente enmarcada por la cultura propia de la escuela y de la comunidad.

La docencia como trabajo: en tanto práctica laboral, está sujeta a un contrato que establece deberes y derechos, condiciones económicas, materiales para el desempeño (remuneración, horario, lugar, etc.).

La dimensión laboral de las prácticas docentes tiene normativas, controles y sanciones explicitadas en el contrato de trabajo que cada docente tiene con su empleador (el estado, un propietario privado, una cooperativa).

Requiere que el profesional tenga información acerca de los marcos legales que regulan esa dimensión de la práctica. Es conveniente diferenciar la normativa que regula el contrato laboral con el estado-empleador, de otras normativas a través de las cuales el estado-educador crea la estructura organizativa e institucional escolar y define la estructura de roles y funciones.

La docencia como práctica socializadora: desde esta dimensión, las prácticas docentes se orientan hacia la socialización secundaria de niños y adolescentes, a quienes contienen y acompañan en ese proceso de aprendizaje. Es una acción de socialización a través del conocimiento.

Este aspecto del desempeño es parte del contrato social entre la escuela y la comunidad, el docente y la familia. Recibe sanciones sociales de aprobación o desaprobación; pero está escasamente controlada desde el punto de vista normativo. Requiere que el docente posea conocimientos acerca de la comunidad, el contexto y el alumno en sus distintos momentos evolutivos.

La docencia como práctica enseñante: esta dimensión hace referencia a la tarea sustantiva de la docencia, es decir, la tarea específica a partir de la cual se delinea la

identidad de un docente.

La dimensión enseñante de las prácticas docentes pone en juego, básicamente, dos tipos de conocimientos:

- Conocimiento académico o erudito acerca de la/s disciplina/s a enseñar.
- Conocimiento didáctico o metodológico para tomar decisiones acerca de cómo enseñar.

Requiere que el docente conozca las estructuras conceptuales del campo organizado del saber o disciplina que enseña y las formas de producción y construcción de los conceptos sustantivos de esa disciplina. Resulta indispensable que tenga dominio acerca de la red conceptual de la/s ciencia/s que enseña, acerca de los métodos de indagación y las técnicas para realizar y verificar descubrimientos.

Requiere también conocimiento acerca del sujeto del aprendizaje, es decir, de los procesos cognitivos, afectivos y sociales que hacen posible aprender. Este conocimiento y el dominio de la disciplina y sus métodos de elaboración conceptual permiten tomar decisiones fundamentadas acerca de qué y cómo enseñar (conocimiento didáctico).

La docencia como práctica institucional y comunitaria está modelada por mandatos culturales explícitos e implícitos, contenidos en la denominada cultura institucional, por una parte, y por las características de la comunidad en la que se inserta la escuela. Es una dimensión de la práctica docente que se adquiere, tradicionalmente, a partir de la propia experiencia de inserción institucional y comunitaria, y para la cual se ha dado escasa formación sistemática. Requiere conocimientos que faciliten la comprensión de los fenómenos institucionales, organizacionales y socio-comunitarios, y saberes acerca de la gestión institucional como área de desempeño.

Diferenciar estas dimensiones de la práctica docente resulta importante tanto en la gestión institucional de organización de la oferta de formación continua, cuanto en la gestión curricular y didáctica de atención a cada uno de los segmentos de dicha formación. Las decisiones acerca de, por ejemplo, la forma de reclutamiento de los destinatarios, la difusión y/o duración de la oferta deberán considerar los límites y posibilidades que las distintas dimensiones plantean al docente. Es frecuente que el docente en ejercicio reconozca sus necesidades de actualización disciplinar, pero las exigencias de la dimensión socializadora de la práctica lo urjan a buscar sustento para mejorar los vínculos con la comunidad, o que las exigencias contractuales de su práctica laboral inclinen su decisión de incorporarse a una u otra oferta de formación continua. La gestión institucional debe analizar estas múltiples determinaciones a la luz de los objetivos perseguidos y diseñar la alternativa organizacional más adecuada.

El encuadre y el contrato didáctico de toda oferta de formación continua también debe tener en cuenta el atravesamiento simultáneo de estas dimensiones en la

formulación de expectativas y/o necesidades expresadas por los docentes, y debe hacer explícito qué aspectos serán incluidos o excluidos en cada caso. Indudablemente la dimensión sustantiva a considerar es la enseñante por ser la que da identidad a la profesión docente; no obstante, esa priorización no puede desconocer el interjuego con las otras dimensiones, aún cuando las mismas no sean objeto de la oferta pedagógica.

¿Cuáles son las competencias a desarrollar en la FDC?

Uno de los nudos a resolver en la gestión curricular de la formación docente continua es la cuestión de las competencias requeridas o que deben desarrollarse en el docente en cada etapa.

Desde el punto de vista académico, es fundamental definir cuáles son las competencias comunes o específicas a desarrollar en los destinatarios de cada etapa de la formación continua.

¿Cómo concebir las competencias?

Coincidimos con Carlos Cullen en relacionar la noción de competencia con la capacidad de la persona para hacer, para el desempeño, diferenciándola del desempeño o la actuación en sí.

“Las competencias... son capacidades complejas, construidas desde la integración de saberes previos y en diversos grados, que permiten relacionarse inteligentemente con diversos ámbitos y en diversas situaciones.”

“Formar competencias es formar sujetos capaces de definir fines y medios, alternativas fundadas y estrategias diversas, capacidad, en última instancia, para evaluar desempeños a la luz de las posibilidades que viene de las competencias adquiridas, y no de la demanda específica de determinados desempeños.”²

Los sujetos de aprendizaje durante la formación continua en cualquiera de las etapas tienen un requerimiento sustantivo: desarrollar y fortalecer prácticas de enseñanza las cuales incluyen diferentes y complejas competencias.

Distingamos, en principio, dos competencias comunes fundamentales:

- **El dominio cognoscitivo** de un área disciplinar o varias de ellas. Es decir, el conocimiento académico o la capacidad de dominar las estructuras sustantivas de la disciplina o campo organizado del saber, los núcleos conceptuales y las formas de producción o construcción que le son propias.
- **El dominio metodológico**, es decir, los conocimientos didácticos o la capacidad para emplear estrategias que conviertan al conocimiento erudito en conocimiento apto para ser enseñado.

Ambas competencias estarán presentes con énfasis y matices diferentes en las actividades de formación continua que se orienten al desarrollo del buen enseñante;

y darán direccionalidad a las intervenciones pedagógicas del formador.

5. Estrategias de intervención pedagógica

Resulta necesario analizar y diferenciar las estrategias de intervención pedagógica como así también los contenidos pedagógicos pertinentes para la enseñanza y el desarrollo de cada una de las competencias descriptas anteriormente.

La intervención pedagógica orientada al desarrollo de **competencias cognoscitivas** ocupa un lugar preponderante durante la etapa de formación inicial, y cobra importancia en las etapas siguientes bajo la forma de actualización disciplinar.

Los desafíos de la actual sociedad del conocimiento exigen de la escuela y los docentes un permanente proceso de revisión de la producción científico-tecnológica y sus conflictos, y requiere que los individuos posean capacidades renovadas para acceder a las formas de circulación del saber.

El destinatario de la **actualización disciplinar** es un sujeto adulto con saberes de distinto grado de complejidad del campo o área elegida, que posee experiencia en la enseñanza de algunos núcleos conceptuales de la misma, y que puede o no dominar los modos de producción propios de ese campo disciplinar.

La gestión curricular de ofertas de actualización disciplinar reconoce dos ejes organizadores:

- La vigencia y validación dentro del campo disciplinar de los contenidos seleccionados.
- La significación de los mismos para el enriquecimiento de las competencias cognoscitivas del docente destinatario.

El estado del debate epistemológico de fin de siglo no puede ser soslayado en este tipo de oferta de formación continua. Como plantea C. Cullen:

“En sí misma, la ciencia se sabe hoy día fuertemente atravesada por la diversidad de paradigmas, que la convierte en una actividad humana muy dependiente de su propia historia, de sus propios conflictos en las relaciones y agrupamientos de la diversidad, y de sus propias condiciones de producción, circulación y apropiación. La cuestión interdisciplinaria, entendida como relación entre paradigmas, es pues una cuestión intrínseca a la ciencia misma en su comprensión actual.”³

Por eso, los objetivos de la actualización disciplinar deben orientarse al desarrollo de competencias cognoscitivas que permitan a los docentes, entre otras cuestiones:

- Dominar las estructuras básicas y los conceptos específicos propios de cada una de las distintas disciplinas que integran su formación.
- Diferenciar los marcos interpretativos correspondientes a distintas concep-

ciones epistemológicas, que les permitan construir hipótesis explicativas de la realidad.

- Seleccionar, interpretar y organizar la información a partir de diferentes tipos de fuentes evaluando los alcances y límites de las mismas.
- Conocer la metodología específica de la investigación en la disciplina, con el objeto de diseñar proyectos que inicien a los alumnos en las técnicas de investigación en esa área del conocimiento.

La toma de decisiones de intervención pedagógica en las acciones de actualización jerarquiza, como criterio de organización, el tipo de saber disciplinar por encima de la experiencia de enseñanza de ese saber. Por eso, la oferta se organiza teniendo en cuenta los saberes disciplinarios previos del destinatario y convoca a docentes que posean una formación inicial común independientemente que esos destinatarios puedan poseer experiencias heterogéneas en la enseñanza de ese saber disciplinar y, por ende, los saberes construidos en la práctica sean distintos.

La intervención pedagógica orientada al desarrollo de **competencias metodológicas**, por el contrario, debe reconocer como uno de los ejes organizadores de la toma de decisiones, los saberes prácticos que posee el destinatario de la acción.

En este sentido, resulta esencial identificar a qué segmento de la formación continua pertenece el sujeto del aprendizaje: es un docente en ejercicio con mucha o poca experiencia en la enseñanza de la disciplina, o es un futuro docente. Los interrogantes que se le plantean a un docente que recién se inicia son muy diferentes de los que le surgen a aquel que hace años se encuentra en ejercicio; y las necesidades de ambos difieren de las del futuro docente durante su etapa de formación inicial.

En todos los casos, se trata de desarrollar y enriquecer los esquemas prácticos e interpretativos del docente, de modo tal que pueda resolver competentemente las intervenciones enseñantes en su aula. Por ello, es necesario que el docente:

- Comprenda la especificidad y complejidad de las prácticas educativas.
- Sea capaz de seleccionar y organizar objetivos, contenidos, actividades, recursos y estrategias de enseñanza de las distintas áreas teniendo en cuenta distintas perspectivas de análisis y explicación, los criterios didácticos específicos y las posibilidades cognitivas de sus alumnos.
- Sea capaz de transformar el conocimiento práctico desarrollado en la acción en conocimiento reflexivo, a través de procesos de metacognición.
- Sea capaz de interpretar los resultados de la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos para analizar críticamente el proceso de enseñanza.

En el caso de organizar ofertas de perfeccionamiento a docentes en ejercicio con el objetivo de optimizar las estrategias de enseñanza, será fundamental favorecer procesos de metacognición, de reflexión sobre las actuaciones pedagógicas realizadas en el aula.

Para que un docente realice un proceso de metacognición y reflexione sobre su

saber experiencial, necesitará orientación procedimental y tiempo suficiente para poner *en relato* su experiencia. Optimizar esquemas de acción requiere necesariamente este paso de reconstrucción narrativa y reflexión acerca de la práctica, reflexión poco habitual en la tarea cotidiana del docente, quien generalmente no encuentra espacios ni tiempos para concretarla y carece de estrategias sistemáticas para analizarla.

Todo docente en ejercicio tiene un saber académico de referencia, que se constituye a partir de teorías formalizadas las cuales son el eje en torno al cual se organiza dicho saber. Simultáneamente ese docente posee un saber profesional, construido a partir de su práctica, es decir, que se constituye a partir de experiencias cotidianas. Ese conocimiento práctico se organiza en torno a problemas concretos; su organización es narrativa, argumentativa y no formalizada. El conocimiento o saber académico de referencia, por el contrario, responde a una estructura formalizada, no narrativa.

Estas diferencias deben estar presentes en el capacitador quien deberá evitar confrontar el saber narrativo con el saber formalizado; la estrategia más adecuada para producir reflexiones que favorezcan el aprendizaje a partir de la experiencia es recuperar los esquemas narrativos del docente y, desde tales relatos, conducirlo hacia la formalización y conceptualización de los mismos.

Desde esta perspectiva una intervención pedagógica entendida como estrategia de reflexión sobre la práctica es una propuesta de reconstrucción narrativa de la experiencia del capacitando, la cual es conducida por el capacitador hacia niveles de formalización que no tiene el constructo práctico del docente.

La Gestión curricular de este tipo de capacitación se caracteriza por ser flexible, ya que el uso del tiempo y el espacio se diseñará en función de lo que se decida priorizar en los relatos, como objeto de análisis o indagación:

- Las prácticas de planificación o fase pre-activa de la enseñanza.
- Las prácticas de enseñanza o etapa activa.
- Los resultados de la evaluación de los aprendizajes.
- La trama intervincular del grupo de clase.
- Las prácticas institucionales de actuación docente.

La organización de la intervención pedagógica del capacitador a partir de los problemas de la práctica de enseñanza requiere trabajar con grupos que focalicen su experiencia en un área disciplinar y su enseñanza en un determinado ciclo. Esta focalización permite una indagación grupal de las experiencias personales de enseñanza para identificar las posibles fuentes del/los problema/s prácticos. En términos generales, los problemas de la práctica de un docente pueden vincularse a los límites o déficit que tenga en:

- el dominio cognoscitivo de los conceptos del área,
- el conocimiento de las posibilidades cognitivas del sujeto de aprendizaje,

- las decisiones didácticas propiamente dichas,
- la adecuación significativa al contexto institucional/ comunitario en el que se desarrolla la enseñanza.

Una modalidad de trabajo adecuada para atender el desarrollo de competencias metodológicas en docentes en ejercicio es el *ateneo didáctico*. En este caso, las intervenciones pedagógicas del capacitador se orientarán hacia la reconstrucción y análisis de las experiencias narradas, la identificación de las razones predominantes del fracaso. Sólo a partir de este momento, el responsable del ateneo podrá decidir los contenidos más adecuados para atender todos o alguno de los problemas identificados; para el capacitador es fundamental entender en qué punto se encuentra el grupo de docentes-alumnos para desde allí definir la intervención adecuada.

En todos los casos, el objetivo se orienta a desentrañar la complejidad del acto enseñante y a brindar herramientas de análisis sistemático del ejercicio docente.

Este modelo de intervención pedagógica es muy diferente de las ofertas para actualización disciplinar en cuanto a los criterios de reclutamiento de los destinatarios, la flexibilidad de los contenidos planificados, el tiempo o duración de la oferta.

La actualización disciplinar permite planificar propuestas en torno a la selección de ejes conceptuales propios de la ciencia y/o sus métodos de producción académica; en tales propuestas, se puede anticipar el tiempo requerido en función de los conceptos incluidos en cada fase de la oferta y su relación con los saberes previos del destinatario. La modalidad de cursos, presenciales o a distancia, o seminarios es la más frecuentemente utilizada para resolver este tipo de intervención.

El desarrollo de competencias metodológicas, por el contrario, requiere mayor flexibilidad para adecuar las estrategias de intervención a la experiencia y a las necesidades de los sujetos de aprendizaje. La reconstrucción narrativa y análisis de la experiencia de enseñanza enfrentan al capacitador con niveles de imprevisibilidad mayores, por lo cual la anticipación del tiempo necesario para el logro de resultados requiere mayor flexibilidad en las decisiones durante la etapa de planificación y de desarrollo de esa oferta.

La atención de las necesidades de los docentes que recién se inician en el ejercicio de su rol requiere un tratamiento especial dado el escaso desarrollo que en nuestro país ha tenido este segmento de la formación continua. El período de iniciación a la docencia es importante en tanto es la transición desde el ser estudiante al ser profesor; es un momento de muchas tensiones personales durante el cual el docente va construyendo su propia identidad personal como profesional de la educación. Durante ese proceso se incorpora la cultura profesional a la persona, y se produce la progresiva adaptación al entorno institucional y social en el cual se inserta.

La socialización de los principiantes es un proceso no exento de problemas entre los cuales se destacan las dificultades con la motivación y la disciplina de los

alumnos, el abordaje de las diferencias dentro de la clase, la selección de los materiales de enseñanza, la administración del tiempo.

La importancia estratégica de los problemas enunciados sugiere la conveniencia de acompañar el proceso de resolución de los mismos de modo sistemático. La investigación educativa ha dado cantidad de resultados reveladores de la importancia decisiva de este momento inicial en la construcción de representaciones y patrones de desempeño duraderos en la vida profesional. De manera bastante reciente, las instituciones formadoras europeas han desarrollado programas de apoyo a los docentes que se inician en el ejercicio profesional. Son extensiones de la formación inicial y constituyen el primer tramo de la formación continua.

Los programas varían de país a país y tienen como meta mejorar el desempeño, transmitir la cultura del sistema al que ingresa como docente, promover pautas de actuación profesional fundamentadas; en algunos casos, el principal objetivo es evitar la deserción del sistema de los buenos recursos humanos. La duración de un programa de iniciación varía desde intervenciones intensivas de una semana o un mes hasta apoyaturas durante dos períodos lectivos consecutivos.

Un modelo de iniciación es el Mentorazgo⁴, programa en el cual un profesor experimentado o tutor acompaña al recién egresado durante un período definido de su actuación. Estos mentores pueden ser profesores del mismo establecimiento o de la institución formadora y su aporte consiste en ayudar directa o indirectamente al principiante a través de:

- proporcionar información del entorno institucional y comunitario,
- orientar en la planificación de las clases,
- observar clases y analizarlas conjuntamente con el principiante,
- organizar grupos de intercambio entre principiantes,
- propiciar la redacción de diarios personales,
- filmación de clases y análisis compartido de las mismas.

La gestión de ofertas de esta naturaleza requiere acuerdos interinstitucionales con los establecimientos en los que trabaja el principiante, especialmente en aquellos casos en que el mentor no pertenezca a la institución responsable de la formación continua.

La realización de este tipo de apoyatura favorece la adquisición de habilidades en el registro y análisis reflexivo de las prácticas y desarrolla actitudes críticas y reflexivas hacia el propio desempeño. En tal sentido, resulta una oferta altamente significativa para la incorporación de procedimientos aptos para el mejoramiento sistemático de la enseñanza.

Bibliografía

- ALEN, B. y DELGADILLO, C. *Capacitación Docente: aportes para su didáctica*. Buenos Aires. Ed Tesis Norma. 1994.
- ANTRAYGUES, LOMBARDI, ONETTO. *Una transformación posible: el perfeccionamiento docente*. Buenos Aires. Ed Tesis Norma. 1992.
- CULLEN, Carlos. *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires. Ed. Paidós. 1997.
- DIKER, G. TERIGI, F. *La Formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Paidós. 1997.
- LOMBARDI, G. *La Capacitación Docente, en ¿Es posible mejorar la educación?* Osvaldo Devries y otros. Ed. Troquel. Buenos Aires 1993.
- LOMBARDI, G. «Sobre la Capacitación Docente. Propuestas de transformación», en *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Nro 28. 1998. Argentina.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. *Estudio sobre Estrategias de Inserción Profesional en Europa*. Universidad de Sevilla. 1998.
- TEDESCO, J.C. «Fortalecimiento del rol de los docentes: balance de la 45^a. Sesión de la Conferencia Internacional de Educación», en *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Nro 29. 1998. Argentina.

Notas

- (1) TEDESCO, J.C. Fortalecimiento del rol de los docentes: balance de la 45^a. Sesión de la Conferencia Internacional de Educación, en *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Nro 29. 1998. Argentina.
- (2) CULLEN, Carlos. *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires. Paidós. 1997. Página 91/92
- (3) CULLEN, Carlos. Ob.cit. 1997
- (4) Ver Carlos Marcelo García. *Estudio sobre Estrategias de Inserción Profesional en Europa*. Universidad de Sevilla. 1998.