

Lia - 6064

Fall
377.8
9

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

*SEMINARIO COOPERATIVO PARA LA TRANSFORMACIÓN
DE LA FORMACIÓN DOCENTE*

Tercera reunión.

Mar del Plata, 16 al 21 de marzo de 1998.

INV	030964
SIG	Fall 377.8
LIB	9

“LA CAPACITACION DOCENTE EN LAS INSTITUCIONES
FORMADORAS”

Lic. Graciela Lombardi

Marzo de 1998

La capacitación docente en las Instituciones Formadoras

Seminario Nacional de Formación Docente

Diciembre de 1997

Lic. Graciela Lombardi

La capacitación docente como función de las Instituciones formadoras requiere la articulación de las políticas federales y provinciales de formación docente continua con ideas pedagógicas y con complejidades organizacionales e institucionales concretas. Para organizar la ponencia intenté generar algunas ideas fuerza que puedan ser utilizadas en el marco de instituciones singulares las cuales verán cómo estas ideas fuerza pueden cobrar realidad en los procesos de transformación de los institutos.

SINTESIS DE LA PONENCIA

La capacitación docente en las Instituciones Formadoras

- 1- La función de capacitación y perfeccionamiento docente está indisolublemente ligada a un **mandato innovador , transformador de las prácticas pedagógicas vigentes .**
- 2- La capacitación y el perfeccionamiento son **prácticas pedagógicas ,** prácticas de enseñanza - aprendizaje **específicas .** Tal especificidad surge de considerar al destinatario , los objetivos , los contenidos y el tipo de resolución didáctica que pone en juego .
- 3- Las prácticas de capacitación docente tienen escasa historia de institucionalización .
- 4- La capacitación docente es portadora de un discurso innovador y, al mismo tiempo porta , en tanto práctica pedagógica , las limitaciones que se propone superar . Por ello **debe incluir la reflexión crítica** como parte indisoluble de su mandato .

5- El proceso de institucionalización de la función capacitadora debe contemplar la convergencia de procesos de **investigación e indagación de las propias prácticas con procesos de comunicación entre docentes formadores.**

6- La especificidad de la función de capacitación requiere : **una gestión curricular** dinámica ; un **currículum abierto** ; una **organización institucional** flexible.

7- Los **contenidos propios** de la capacitación se definen en función de las políticas federales y provinciales establecidas periódicamente y del diagnóstico de necesidades relevadas en cada comunidad educativa.

8- La **gestión curricular** de la capacitación supone la elaboración de proyectos a término y reajustados en forma permanente .

9- Los proyectos de capacitación se definen a partir de la identificación de los requerimientos y **problemas** de las prácticas docentes reales y las **aportaciones teóricas** disponibles en los contextos académicos .

10- La **gestión institucional** de la capacitación deberá incluir la articulación con otros actores del sistema educativo .

11- La **propuesta organizacional** requerida supone una disposición flexible de los tiempos y espacios de trabajo

12- La movilidad de los proyectos de capacitación se enmarca en algunas **permanencias:**

- dar repuestas a las necesidades de **actualización disciplinar de los docentes .**
- atender las necesidades de **capacitación para el ejercicio nuevos roles.**
- brindar espacios de aprendizaje para el mejoramiento y **la indagación permanentes** de las prácticas institucionales y de aula.

13-Los **espacios curriculares** de la capacitación podrán adoptar diferentes formas atendiendo a los objetivos , los destinatarios , los contenidos , el tiempo y el escenario institucional . Estos espacios pueden ser cursos o seminarios de actualización , talleres de reflexión sobre las prácticas institucionales , estudios de casos o ateneos didácticos, entre otras formas.

14-La potencialidad de la función de capacitación en el seno de las instituciones formadoras , depende de su permanente **articulación** con la función de investigación y de una gestión que apunte al **tratamiento integral de la complejidad** y construya un **equilibrio dinámico** entre las prácticas cotidianas y los requerimientos de transformación.

15- El enorme crecimiento de la oferta de capacitación docente en el marco de la RFFDC deberá sostenerse en la perspectiva de una **gradual convergencia** con el proceso de transformación de las actuales Instituciones Formadoras.

1- La función de capacitación y perfeccionamiento docente está indisolublemente ligada a un **mandato innovador , transformador de las prácticas pedagógicas vigentes .**

Una primera idea casi obvia, pero que valdría la pena analizar en todas sus connotaciones, es que la función de perfeccionamiento docente, la función de capacitación, está inevitable e indisolublemente ligada a un mandato de transformación, a un mandato innovador de las prácticas educativas vigentes en un sistema educativo completo o en algún ciclo de él. Siempre la capacitación surgió y se fundamentó en un mandato de transformación. Esto, que es una obviedad, debiera hacernos pensar que un mandato innovador reclama siempre, aunque no se explicita, una respuesta acerca de la legitimidad del mandato innovador : ¿Quién manda que hay que cambiar? ¿ Qué y por qué cambiar ?

Para encarar estas cuestiones debemos considerar que no hay una sola fuente de legitimación para un mandato innovador. En general los que nos dedicamos a la educación y hacemos de ello nuestro desempeño profesional pensamos que la legitimidad académica es suficiente para sostener y dar legitimidad a un mandato innovador. Nadie puede poner en tela de juicio que necesitamos legitimidad académica para sostener un discurso, un mandato transformador, pero no es menos cierto que, si lo que se intenta transformar son prácticas educativas, prácticas sociales, habrá que identificar otras fuentes de legitimación que confluyan y converjan para sostener el mandato transformador.

Resulta necesario tener una legitimidad política, una legitimidad social y, si es posible, ambas plasmadas en alguna herramienta normativa que legalice de alguna manera esta convergencia de distintas lógicas. En nuestro país la Ley Federal de Educación en su artículo 19 menciona a la función de perfeccionamiento y de capacitación como un derecho y como una obligación de los docentes. Para quienes hace muchos años trabajamos en capacitación esta es una novedad esperada porque es la primera vez que las prácticas capacitadoras tienen el amparo legitimador de una ley nacional.

Por otra parte, proponer innovaciones conmueve las realidades existentes y, como dice el británico Stenhouse, cualquier innovación pone en tela de juicio la competencia de quien es invitado a transformar su práctica cotidiana. Existe una inevitable vivencia de incompetencia, de no competencia para, que resiente a las personas. Tal situación debe

ser anticipada y contenida en el mandato de innovación y de transformación. En "Investigación y Desarrollo del Curriculum" dice Stenhouse: "Otra barrera para la innovación en las escuelas es la amenaza que ésta supone para la identidad del profesor... La mayoría de las innovaciones cambian tanto el contenido como el método de las materias en cuestión. Al actuar como innovadores, se pide a los profesores, al menos inicialmente, que afronten los lastres de la incompetencia."

2- La capacitación y el perfeccionamiento son **prácticas pedagógicas**, prácticas de enseñanza - aprendizaje **específicas**. Tal especificidad surge de considerar al destinatario, los objetivos, los contenidos y el tipo de resolución didáctica que pone en juego.

¿Cómo se vehiculiza ese mandato innovador? A través de prácticas concretas, prácticas de capacitación que, no por obvio, deberíamos recordar que son prácticas pedagógicas ellas también. Prácticas pedagógicas específicas porque tienen una serie de elementos que marcan su especificidad y voy a nombrar algunos. El destinatario de una práctica pedagógica sostenida por un capacitador no es un futuro docente sino un docente en ejercicio, y esta diferencia debe ser tomada en cuenta en la toma de decisiones acerca del encuadre requerido para institucionalizar la capacitación.

Los objetivos y los contenidos de la capacitación también son específicos y diferentes de los propios de la formación de grado, universitaria o superior no universitaria,

Si los destinatarios, los contenidos y los objetivos son específicos, por ende, la resolución didáctica que da basamento a estas prácticas tiene un quantum de especificidad que no deberíamos dejar de tener en cuenta. Quizás se justifica mencionar este reconocimiento en función de una tercera idea.

3- Las prácticas de capacitación docente tienen escasa historia de institucionalización.

Si se revisa desde cuándo aparecen prácticas institucionales de capacitación, es frecuente que se identifiquen programas de capacitación discontinuados y no instituciones que en forma continua sostienen prácticas de capacitación docente.

Esta peculiaridad nos remite a pensar en cuánta experiencia institucional tenemos o

no, para sostener mandatos innovadores en forma permanente, y qué experiencias institucionales poseemos para albergar la construcción de la especificidad de las prácticas de capacitación.

Con esto quiero decir que, incluir la función de capacitación en las instituciones formadoras es incluir una innovación para muchas de ellas. Es una función con pocas raíces en los cuerpos organizacionales de las instituciones de educación superior aún cuando haya habido programas de capacitación.

4- La capacitación docente es portadora de un discurso innovador y, al mismo tiempo porta, en tanto práctica pedagógica, las limitaciones que se propone superar. Por ello **debe incluir la reflexión crítica** como parte indisoluble de su mandato.

Una cuarta idea que también debiéramos combinar es que, tal como decía al principio, la capacitación docente es portadora de un discurso innovador, y digo la palabra discurso ex profeso, porque muchas veces lo único que producen las prácticas de capacitación es un discurso innovador, pero no innovaciones.

Indagar sobre ello nos conduce a pensar que son prácticas reales que se desarrollan en tiempos reales y concretos y que, siendo portadoras de mandato de cambio, ellas también portan las limitaciones de las prácticas pedagógicas que dicen querer transformar. Si se combinan estas dos cuestiones, discurso innovador con un cuerpo de prácticas reales que deberían poder sostener en la realidad aquello que predicán en la teoría, se concluye que una elemental condición de posibilidad de las prácticas de capacitación es que ellas incluyan la revisión crítica permanente de su propio accionar. Esto no es una condición teórica; tiene una concomitante indispensable en la dimensión institucional.

5- El proceso de institucionalización de la función capacitadora debe contemplar la convergencia de procesos de **Investigación e indagación de las propias prácticas con procesos de comunicación entre docentes**

formadores.

No existen prácticas capacitadoras que aporten efectivamente en el sentido de una transformación viable, no hay prácticas capacitadoras que puedan sostener en el tiempo un mandato innovador, si no están insertadas en una institución que garantice tiempos y espacios para encarar la revisión de la propia práctica capacitadora. Esto es así porque sólo en un espacio de permanente revisión crítica las prácticas de capacitación pueden reinventarse.

No es posible *importar* prácticas renovadas que sostengan discursos innovadores. es necesario construirlas en tiempos y espacios institucionales concretos. Por lo tanto, la única condición de viabilidad para aportar en el sentido de la transformación consiste en incluir espacios de revisión e indagación de la propia práctica capacitadora. La inclusión de tiempo y espacio para la comunicación y la reflexión en el cuerpo organizacional de los institutos, es la condición de posibilidad para sostener el mandato innovador que justifica la función de capacitación.

Un proceso de institucionalización de la función capacitadora debe contemplar la convergencia de procesos permanentes de investigación de la propia práctica con procesos permanentes de comunicación entre todos los docentes que integran la institución formadora.

6- La especificidad de la función de capacitación requiere : **una gestión curricular** dinámica ; un **currículum abierto** ; una **organización institucional** flexible.

Esta idea significa que, si uno lo pudiera enunciar con tres rasgos, la institucionalización de la función de capacitación requiere por su especificidad una gestión curricular dinámica, un currículum permanentemente abierto y una organización institucional de esta función muy flexible.

La experiencia de constituir la Red Federal de Formación Docente Continua es un claro ejemplo del dinamismo propio de esta oferta educativa. Si bien en un altísimo porcentaje los capacitadores provienen de institutos de formación docente, todavía no han encontrado un espacio organizacional dentro de la propia institución formadora que albergue alguna de las condiciones que amparan la especificidad y los requerimientos de estas prácticas. Resulta indispensable que se recuperen todas las experiencias

individuales o grupales de cada uno de los miembros del instituto para sistematizar los procesos de gestión de la capacitación trasladados y, desde su recuperación crítica, construir las bases de una gestión institucional y curricular adecuadas.

¿ Cómo definir los contenidos de la capacitación? ¿ Cómo definir los proyectos de capacitación? ¿ Cómo ofrecer a los docentes en ejercicio propuestas relevantes y significativas? Estos y otros interrogantes deberán orientar las decisiones del equipo de conducción de los institutos en el marco de las políticas federales y provinciales de formación docente continua.

7- Los **contenidos propios** de la capacitación se definen en función de las políticas federales y provinciales establecidas periódicamente y del diagnóstico de necesidades relevadas en cada comunidad educativa.

En el actual proceso de acompañamiento de la transformación educativa la Red Federal se ha fijado como meta prioritaria la actualización disciplinar de los docentes en ejercicio.

Esta definición ha permitido acordar un conjunto de contenidos priorizados para cada uno de los circuitos que dan marco a la elaboración de los actuales proyectos de capacitación. Sin embargo, la función de capacitación puede y debe tener otros objetivos en el marco de cada una de las instituciones formadoras.

Por ello, los contenidos de la capacitación no siempre están definidos con carácter estable o permanente. Porque a diferencia de las carreras de formación inicial, la pretensión de tener los CBC de la capacitación es inviable. Lo que tenemos son marcos referenciales más o menos estables y contenidos en permanente redefinición. Insisto en que, si bien los C.B.C. brindan un marco prescriptivo, normativo referencial para la elaboración de diseños curriculares y también constituyen un marco prescriptivo, normativo para la toma de decisiones en la capacitación, hay una mediación pedagógica, diferente cuando esos C.B.C. devienen en contenidos de la capacitación. Esto es así porque la capacitación debe brindar respuestas a las necesidades de transformación de las prácticas docentes. Por lo tanto, la definición de los contenidos de la capacitación tiene un marco mucho más móvil que el marco de los contenidos de la enseñanza de cualquier otro nivel del sistema escolarizado.

La definición de los contenidos de la capacitación se hace en la convergencia de

esas lógicas que mencionaba en la primera idea, que son las lógicas política, académica, social, comunitaria e institucional que dan legitimidad a cualquier mandato transformador.

El marco para la definición de los contenidos de la capacitación está dado, por un lado, por políticas federales y provinciales de capacitación; y por el otro, por diagnósticos singulares y el relevamiento de las necesidades de perfeccionamiento que exprese cada comunidad docente. Las aportaciones del campo académico constituyen el hilván entre uno y otro .

8- La **gestión curricular** de la capacitación supone la elaboración de proyectos a término y reajustados en forma permanente .

El proceso de relevar y hacer diagnóstico de necesidades de capacitación de cada comunidad educativa y la utilización de sus resultados como una de las fuentes para la toma de decisiones curriculares, otorga un carácter móvil y dinámico a tales decisiones. Este marco de permanente movilidad implica que cualquier proyecto de capacitación elaborado en el seno de las instituciones formadoras es un proyecto a término y es un proyecto que lleva en sí mismo la necesidad de reajuste permanente, cuando no de transformación absoluta.

Esto tiene una consecuencia inevitable en el tipo de propuesta organizacional que requiere la inclusión de esta función dentro del instituto. Si se considera, por ejemplo, el contrato laboral de los docentes afectados a la formación de grado hay una mayor permanencia de los horarios y de los espacios para desarrollar la tarea de formación de grado, que en el caso de la función de capacitación, cuyos tiempos y espacios son infinitamente más móviles. Esta cuestión debe ser contemplada en el contrato laboral de los docentes que se dediquen a ambas funciones o a las tres, porque no vamos a dejar de lado la investigación . Resulta indispensable reiterar que:

9-Los proyectos de capacitación se definen a partir de la identificación de los requerimientos y **problemas** de las prácticas docentes reales y las **aportaciones teóricas** disponibles en los contextos académicos .

Decíamos que esta definición de proyectos de capacitación a término y reajustables permanentemente tienen que tener algunos puntos de referencia para poder construirse.

Una de las referencias indispensables es la identificación de los requerimientos y problemas de las prácticas reales de los docentes concretos de cada comunidad. No podríamos pensar en la significatividad de una práctica de capacitación que no emergiera de una adecuada identificación de los problemas de las prácticas reales que tienen los docentes en cualquiera de los niveles educativos a los cuales esas prácticas capacitadoras se dirijan.

No obstante su importancia, esa no es la única fuente para definir proyectos. La otra fuente indispensable para asentar la calidad de un proyecto de capacitación está dada por las aportaciones teóricas a las cuales acude la institución capacitadora para empezar a construir algunas respuestas a los requerimientos o a los problemas de la comunidad docente. Esto tiene otra consecuencia ineludible en la gestión ya no curricular sino en la gestión institucional del instituto.

10- La **gestión institucional** de la capacitación deberá incluir la articulación con otros actores del sistema educativo .

La gestión institucional de la capacitación requiere de la inclusión y la articulación con otros actores del sistema educativo. Es impensable que una práctica de capacitación sea significativa, aporte en el sentido de una transformación, dé respuestas a los problemas propios de un sector o de una parte de la comunidad educativa si no convoca ya desde la etapa de diagnóstico y de diseño del proyecto de capacitación a los actores a quienes va a destinar su oferta de capacitación. Este es un proceso que hay que construir y canalizar en el marco de la gestión integral de la institución formadora o capacitadora. Si un capacitador quisiera, sólo desde la buena voluntad, consultar a un supervisor, a un director de escuela, a un funcionario acerca de cuáles son los requerimientos o problemas que sería conveniente atender desde la oferta de capacitación, es probable que ese supervisor, ese director de escuela o ese funcionario, no encontrarán un tiempo de trabajo para atender al capacitador individual. Y esto es así porque esta consulta debe canalizarse por las vías institucionales.

Construir espacios de articulación intersectoriales constituye un desafío para la gestión política e institucional, no exento de dificultades.

Esto se explica en parte porque todo el sistema educativo posee una dinámica de fragmentaciones donde la especialización en alguna tarea nos resta la posibilidad de pensar en las articulaciones deseables y posibles.

Transformar esto requiere superar el voluntarismo y aceptar un tiempo de transición para remover, desde las instituciones, los obstáculos para incluir a otros actores del sistema educativo y lograr el diálogo fecundo que ilumine la elaboración de proyectos curriculares de capacitación significativos.

Son las condiciones organizacionales que genere el instituto formador o capacitador las que van a favorecer o no el logro de las articulaciones con otros actores del sistema. El espacio de articulación debe constituirse en una zona organizacional, en un tiempo, un espacio y una tarea del instituto. Si sabemos de entrada que es necesario y por qué es difícil de instalar, es probable que mantengamos nuestra atención alerta para darnos a un proceso de construcción de estas zonas de articulación entre la institución que brinda y ofrece capacitación y los otros actores del sistema educativo que la demandan. Es necesario que las propuestas de capacitación dejen de ser elaboradas casi en exclusividad en el seno de la institución capacitadora y empiecen a definirse con la participación de la institución capacitadora y los otros actores del sistema.

Yo creo firmemente que esto es posible y que es fecundo hacerlo. Sólo requiere tiempo y vocación institucional para construir formas organizativas de gestión institucional que no se caigan al primer obstáculo que se presenta en la realidad. Por ello insistimos en las dos ideas que siguen:

11-La **propuesta organizacional** requerida supone una disposición flexible de los tiempos y espacios de trabajo .

Resulta inevitable que la organización de los horarios y los espacios para desarrollar tareas de capacitación deba concebirse con un grado de flexibilidad mayor que las actividades de grado, precisamente porque deberán adaptarse a la singularidad de cada situación y diseñarse a la medida de la demanda docente destinataria de la capacitación. Esto puede suponer variaciones en los horarios, en los espacios físicos en los que se desarrolla la tarea, en la duración de la misma, etc. Es decir, una organización ágil y flexible.

en los cuales los docentes puedan revisar e indagar sus propias prácticas con el objetivo, ya no de actualizarse en determinados contenidos, sino de analizar el tipo de obstáculos que tiene, identificar la fuente o las fuentes por las cuales esos problemas existen en su escuela o en su aula y darse a la tarea de buscar las soluciones en forma colectiva.

Este tipo de tarea también forma parte de la función capacitadora. El volumen, la cantidad y la relación que tenga con la otra, (con la de actualización disciplinar) va a depender en parte, de las políticas provinciales o federales de capacitación y en parte, de los requerimientos de la propia realidad educativa en la cual esa institución está inserta.

c- Indudablemente hay otra tarea también permanente que se alberga dentro de la función capacitadora que es la capacitación para el ejercicio de nuevos roles. Suponemos que hasta que no haya una formación para la conducción más específica y más instalada en la formación de grado, es probable que el pasaje del aula a la conducción institucional en cualquiera de sus formas va a requerir de espacios de reflexión para poder posicionarse en el nuevo rol y va a requerir de espacios de actualización para adquirir conocimientos, herramientas, rutinas que aporten al ejercicio del rol de conducción institucional.

También sabemos que en la medida en que los diseños curriculares incluyan áreas nuevas del saber como por ejemplo la tecnología, como por ejemplo la informática, es bastante probable que tengamos por mucho tiempo personas a cargo de estas áreas que no poseen título docente y que también será función de esta área del instituto atender a la formación docente de profesionales no docentes que estén trabajando en el sistema educativo nacional, o provincial.

Todas estas tareas permanentes podrán devenir en proyectos de capacitación diferenciables, con una presencia relativa variable según los requerimientos políticos y pedagógicos. Esto reclama una gestión curricular flexible, es decir la organización de espacios curriculares capaces de adoptar formas diferentes, precisamente porque tienen objetivos específicos y van, por lo tanto, a proponer contenidos diferentes en tiempos y escenarios también peculiares.

13-Los **espacios curriculares** de la capacitación podrán adoptar diferentes formas atendiendo a los objetivos , los destinatarios , los contenidos , el tiempo y el escenario institucional . Estos espacios pueden ser cursos o

seminarios de actualización , talleres de reflexión sobre las prácticas institucionales , estudios de casos o ateneos didácticos, entre otras formas.

Es dable suponer que para brindar actualización disciplinar un curso tradicionalmente concebido puede ser una forma adecuada de organizar el espacio curricular; que un seminario puede ser también una forma de organización del espacio curricular adecuada para metas u objetivos de actualización disciplinar.

Pero si la meta o el objetivo es la indagación de los problemas de la práctica docente, esa manera de organizar el espacio curricular es profundamente inadecuada; un ateneo didáctico o un taller de reflexión son formatos adecuados para este tipo de meta.

La duración de la oferta y el escenario en el cual se convoque a los docentes para unos u otros objetivos tendrán que ser distintos. Es posible plantear una actualización disciplinar diferenciando varios conceptos ejes de la disciplina en cuestión y desarrollar cada uno en cursos de 40 o 60 horas de duración y con un tipo de modalidad, por ejemplo, semi presencial o a distancia.

Pero si se intenta analizar los problemas que tiene un grupo de docentes de una determinada región para lograr las metas de alfabetización o de dominio de la comprensión lectora en uno u otro ciclo de la E.G.B., seguramente no resultaría adecuada una modalidad a distancia, ni tampoco una duración de 40 horas, porque la problemática tiene tal envergadura que seguramente se requiere un escenario y un tiempo diferente del que resulte adecuado para la actualización disciplinar.

Estas cuestiones que hacen a las resoluciones curriculares al interior de los institutos tienen que anticiparse como formas permanentes de resolución diversa de una misma función de capacitación.

Por eso en estos casos la anticipación, el diagnóstico de necesidades y su combinatoria con la política federal o provincial de capacitación es crucial para darle sentido y valor a un proyecto de capacitación.

Es mucho lo que debemos transitar: la formación docente continua es una meta a lograr. Por ahora vamos a transitar espacios de formación inicial, espacios de capacitación y querríamos que ambos espacios estuvieran profundamente enraizados con tiempos reales y espacios reales de investigación.

14-La potencialidad de la función de capacitación en el seno de las instituciones formadoras , depende de su permanente **articulación** con la función de investigación y de una gestión que apunte al **tratamiento integral de la complejidad** y construya un **equilibrio dinámico** entre las prácticas cotidianas y los requerimientos de transformación.

Diseñar las metas de la función de investigación en el seno de los institutos diferenciándola de la función de investigación que puedan tener otras instituciones de producción académica como la universidad, puede ser importante en esta etapa de transformación institucional.

Una de las primeras tareas puede muy bien orientarse hacia la investigación de las propias prácticas

Esto requiere, como ya se dijo, de un tiempo y un espacio institucionalmente organizado para que grupos de docentes dados a la tarea de capacitar, puedan convertir esta tarea en un objeto de indagación; esto implica modificar una lógica del rol docente que es siempre prospectiva,(como docentes siempre estamos proyectando hacia adelante), en una lógica retrospectiva, que supone transformar lo que ya hicimos en un objeto de indagación hacia atrás.

Una gestión curricular flexible, una gestión institucional flexible implica la permanente articulación con las otras dos funciones y depende también de que en el tratamiento que hagamos de esta gestión institucional y curricular no dejemos nunca de lado la noción de complejidad y que construyamos un equilibrio dinámico y permanente entre la complejidad de las prácticas cotidianas del sistema educativo en el cual trabajamos y las articulemos en forma permanente con los requerimientos de las transformación.

Una gestión que se dé a la tarea de atender integralmente la complejidad que significan las tres funciones no admite que haya complicaciones, admite que haya atención a la complejidad y esto requiere un nivel de eficacia y de eficiencia muy alto para poder estar a la altura de las expectativas y a la altura de las necesidades de un sistema educativo en transformación como es el nuestro.

Termino diciendo que somos plenamente conscientes desde la Red Federal de Formación Docente Continua, tanto en la cabecera nacional como en cada una de las cabeceras provinciales, que hoy estamos haciendo un esfuerzo de extensión de una oferta masiva de capacitación que, como meta, nos hemos propuesto que crezca a paso agigantados hacia su propia institucionalización y que somos conscientes de que esto significa ni más ni menos que converger (y hoy creo que estamos paradigmáticamente presentes el Programa de Formación Docente y el Programa de Capacitación Docente) en puntos de encuentro en el corto plazo, que tenemos que mantener las lógicas de transformación de los institutos atendíendolas en su especificidad y las lógicas de la atención masiva y generalizada de la capacitación docente también en su especificidad; pero que no podemos pensar en una gestión provincial que mantenga disociados, desarticulados o faltos de convergencia o de metas comunes a ambos programas, a ambos perfiles. De ahí que la tarea que nos queda sea un esfuerzo de articulación programática de metas y de personas en cualquiera de los programas que trabajemos.

Si hemos dado un paso adelante y nos hemos atrevido a transformar el Sistema Educativo que permitió la construcción de la identidad nacional argentina, que nos permitió educar al conjunto de comunidades inmigrantes que venían con esperanza y la escuela argentina los transformó en ciudadanos argentinos, si nosotros nos hemos atrevido a decir "esta ley 1420 necesita una nueva ley", no podemos dejar de estar a la altura del mandato y del atrevimiento que estamos protagonizando y tengamos claro que somos protagonistas de este mandato y de esta responsabilidad histórica. Entonces no porque es mucha y compleja la tarea, nos tendría que desalentar el monto de trabajo que todavía nos queda por transitar en cada uno de los institutos. Muchas gracias.

Graciela Lombardi.