

UNA EXPERIENCIA TRUNCADA DE FORMACION DOCENTE: EL INPAD.

Análisis desde distintas perspectivas.

MARTA SOUTO
DE ASCH
CLOTILDE YAPUR**
GUILLERMO MOLINAS***



^{*} Prof. Titular de la Fac. de Filosofía y Letras, U.B.A.

^{**} Prof. titular de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

^{***} Docente de la Universidad Nacional de Rosario.

Dedicamos este artículo a **Tito Katz**, coordinador del Centro de Tucumán que supo compartir y enriquecer este proyecto con profunda sensibilidad y conocimiento.

Introducción

La experiencia de educación a distancia que relataremos fue una experiencia troncada. Nos atrevemos a exponerla porque estamos convencidos de que se trató de una innovación de la práctica del perfeccionamiento docente en varios sentidos: organizativo, de producción de materiales autoinstruccionales y pedagógico. Su análisis puede ser útil para aquellos que quieren llevar adelante procesos de transformación de la práctica docente a través de una modalidad mixta: presencial y con materiales escritos.

En el diseño del INPAD se tomaron como referencia experiencias exitosas de perfeccionamiento a través de la modalidad a distancia, con un enfoque no tecnológico, tales como el Proyecto DINES/OEA de 1988, la Escuela de Capacitación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y la capacitación mediante materiales escritos de la Provincia de Córdoba. También se analizaron las propuestas colombiana y española concernientes a los centros de profesores. Se hizo tecnología desde un enfoque pedagógico.

A cinco años del diseño y ejecución del programa de capacitación, la cancelación del INPAD debe verse como una experiencia fallida. Estimamos que tres fueron los factores principales de su fracaso. El primero, su carácter de

¹ La experiencia se presentó inicialmente en el Encuentro de Educación a Distancia, organizado por la Universidad de Buenos Aires en noviembre de 1993.

programa del Ministerio de Educación, en consecuencia, aislado de las instituciones formadoras del profesorado. En segundo lugar, la fragilidad institucional. A pesar de todos los empeños, el INPAD no se institucionalizó orgánica, funcional ni presupuestariamente. El tercero, la discontinuidad en las gestiones pedagógicas provocada por cambios políticos. El marco de un cambio de gestión presidencial coincidente con un cambio del partido de gobierno provocó modificaciones en la propuesta global, que se acentuaron con el tiempo.

No obstante, sus principales aportes fueron intuiciones que hoy la teoría y la práctica del perfeccionamiento han confirmado. Especialmente lo concerniente a:

- a) la inclusión de la biografía de los docentes como factor que obstaculiza o favorece el cambio en la práctica docente;
- b) la inclusión de la dimensión psicosocial como condicionante del perfeccionamiento y del valor del grupo en la formación;
- c) la intervención pedagógica de los pares aparece como más eficaz que la de los capacitadores profesionales;
- d) la capacitación girando en torno a la práctica docente real.

Hemos decidido difundir y hacer pública esta experiencia convencidos de su valor innovador.

La iniciativa de este trabajo surgió de manera casi fortuita en un encuentro ocasional entre los autores, con motivo de un evento organizado por la Universidad de Rosario. Allí surgió el interés y el deseo compartido por sus fundadores, por presentar la experiencia, por darla a conocer, justamente al terminar el año en que las autoridades decidieron el cierre definitivo del INPAD¹. Cada uno de nosotros que vivimos en lugares geográficos muy distantes escribió aquellos aspectos más directamente vinculados a las funciones ejercidas en el INPAD. Clotilde Yapur, de Tucumán, (Rectora fundadora) se ocupó de los aspectos organizativos y de los resultados generales, Guillermo Molina, de Rosario, (coordinador del Centro Rosario) de la descripción del Centro en que trabajó y Marta Souto, de Buenos Aires, (formadora de los tutores y evaluadora de los centros) de los aspectos pedagógicos, del análisis final de la experiencia y de la compaginación del artículo.

No se nos escapa que acorde con el espíritu del INPAD, hubiéramos deseado la participación de otros centros, pero por el momento ello no ha sido posible. Tal vez en el futuro pueda concretarse en una exposición más detallada.

Desarrollaremos en esta presentación distintos aspectos que consideramos de interés para que el lector pueda, a partir del conocimiento de un caso y del relato de una experiencia, obtener conclusiones transferibles a otros casos y situaciones.

El marco institucional

El **Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente, INPAD**, fue creado en el ámbito del Ministerio de Educación y Justicia, como organismo dependiente de la Secretaría de Educación en 1987. Surgió

con el propósito de formular propuestas de perfeccionamiento y actualización como así también coordinar y articular las ya existentes en el ámbito del Ministerio Nacional. De este modo, el INPAD, intentó dar respuesta a uno de los recurrentes problemas del sistema educativo argentino referido a la capacitación permanente de los profesores de educación media. Funcionó como tal desde 1988 hasta 1991. En enero de 1992 se lo transformó en el Cencad (Centro Nacional de Capacitación Docente). Ello implicó profundos cambios, expresados en la reducción de miembros del equipo y en lo institucional significó pasar a depender de INES (Instituto de Enseñanza Superior). No obstante ello, se mantuvieron la modalidad y el estilo que le eran propios. En abril de 1993 el CENCAD cesó en sus funciones.

Las fuentes de financiamiento de la experiencia fueron: OEA, Banco Mundial (BIRF-MEJ) y el propio Ministerio de Educación y Justicia. Los fondos internacionales favorecieron la elaboración y producción de los materiales a través de contratos a especialistas y cubrieron los gastos ocasionados por la capacitación de los tutores. Se interrumpieron antes del cierre del INPAD.

La propuesta organizacional

La institución

El INPAD se configuró con un Rectorado, localizado en el Ministerio de Educación y Justicia, en Buenos Aires, cuya función fue el diseño de la propuesta capacitadora, la elaboración de materiales autoinstruccionales, la coordinación, seguimiento y evaluación de las instancias provinciales y los centros de perfeccionamiento, **CENCAD**, definidos como unidades operativas dependientes del Rectorado y atendidas por tutores quienes fueron los responsables finales de las acciones de perfeccionamiento.

Las funciones de los Centros fueron:

- ofrecer servicios de perfeccionamiento a los docentes en su área de influencia;
- promover encuentros, reuniones técnicas, grupos de trabajo y de estudio entre los docentes;
- participar en la detección de expectativas, intereses, necesidades de perfeccionamiento y actualización, así como también en la búsqueda de profesionales de la zona en condiciones de darles respuesta adecuada;
- promover el intercambio de experiencias e innovaciones educativas en el ámbito intra e intercentros del INPAD;
- coordinar acciones con otros organismos nacionales, provinciales y entidades comunitarias y privadas.

Para decidir la instalación de los centros se tuvieron en cuenta las siguientes variables: necesidad de cubrir las cinco regiones: NOA, NEA, Cuyo, Centro y Sur; cantidad de docentes de jurisdicción nacional en las diferentes provincias; el interés manifestado a través de solicitudes por parte de los gobiernos educativos provinciales y/o de diferentes instituciones; disponibilidad de espacio para su funcionamiento.

En 1988 se crearon seis Centros en Avellaneda, Rosario, Trelew, Mendoza, Paraná, Tucumán y Posadas.

La demanda creciente de nuevos centros así como la presencia de grupos importantes de docentes residentes en el interior de algunas provincias, obligó a la apertura de seis nuevos centros en 1989. Ellos se instalaron en Santa Fé, San Rafael, Santa Rosa, Jujuy, San Martín y Capital Federal.

La experiencia de los centros, más allá de la dependencia del Rectorado fue autogestionaria. El equipo de tutores era responsable de la marcha del centro. Para ello debían:

- organizar y gestionar recursos;
- promover y difundir las acciones del INPAD;
- iniciar y mantener relaciones con las instituciones del medio (escolares y no escolares);
- efectuar la inscripción de participantes;
- planificar grupalmente y coordinar las reuniones presenciales;
- brindar apoyo y asesoramiento a los docentes mientras estudiaban y realizaban las actividades que los módulos exigían;
- efectuar el seguimiento de los docentes participantes llevando un registro actualizado de actividades realizadas;
- evaluar a los docentes y
- cumplimentar la documentación estadística solicitada.

La organización de los centros tenía una estructura centralizada en tanto ellos reportaban a la sede central, o sea, al Rectorado, pero al mismo tiempo, adquirió una conformación similar a una red de centros. Esto se dio en tanto surgió la comunicación intercentros para el intercambio de experiencias, de información y la cooperación entre los centros más cercanos geográficamente. Gozaban de un alto grado de autonomía para la toma de decisiones en lo concerniente a iniciativas propias, relación con el medio local, adaptación de las propuestas generales, etc.

La propuesta organizacional fue innovadora. La libertad dada a los centros, el poder sobre las acciones de perfeccionamiento llevadas a cabo y la responsabilidad sobre ellas son considerados fundamentales para el éxito y la fuerza instituyente que el INPAD logró. Más adelante analizaremos algunos inconvenientes presentados en este modelo adoptado.

La gestión pedagógica

¿Cuáles fueron las actividades de perfeccionamiento que se desarrollaron en los Centros?

Por una parte, consistieron en administrar los cursos a distancia producidos en el INPAD; por otra, se orientaron a constituir espacios donde se generaban procesos de perfeccionamiento a nivel individual y grupal, más allá de los establecidos desde el Rectorado. Fue en este segundo sentido donde el potencial productor de innovaciones, la capacidad instituyente se apreció claramente. Aquí se generaron acciones diversas, propias de cada Centro que iban más allá de lo instituido por el Rectorado, constituyendo reales desafíos. La vinculación con la comunidad facilitó este potencial creador planteando necesidades específicas, facilitando recursos, dando "texto" propio a las propuestas que desde el Rectorado se hacían.

En el sistema había dos niveles de formación: formación de docentes de nivel medio y formación de tutores. El programa de capacitación masiva corresponde al primer nivel.

La capacitación de docentes consistió en un programa compuesto por cuatro módulos: Adolescencia (el sujeto de la educación media), Didáctica y Conocimiento, Didáctica de lo grupal y Análisis Institucional. (Este último nunca se editó, por decisión de la segunda gestión del INPAD).

Los docentes podían ingresar al programa de capacitación por cualquiera de los módulos.

Esta organización por programa tenía una duración temporal, preveía la posibilidad de renovación y de reajuste según los resultados de las evaluaciones permanentes, sin secuencia única, cada parte o módulo tenía autonomía de manera que podía comenzarse por uno u otro.

La acreditación de los módulos se hacía con informes escritos donde el docente debía elegir el tema a profundizar, o recoger material de casos para analizar, o diseñar un proyecto pedagógico para aplicar en su escuela, etc. Estas formas de evaluación se acordaban entre tutores y docentes, dando lugar a la libertad de elección y a la decisión personal dentro del marco dado por la pertinencia temática. **En muchos casos la terminación de un módulo dio lugar a jornadas de intercambio de los trabajos y proyectos presentados por los docentes para su acreditación.**

La formación de los tutores se realizó en una instancia de formación inicial que se llevó a cabo durante siete u ocho días, de 9 horas diarias de trabajo. Los futuros tutores convivían y el equipo de dirección y el de coordinación de la formación permanecían toda la jornada, compartiendo también el almuerzo. Se reforzaba así la formación dada desde la socialización profesional mediante el intercambio continuo. Esta formación se realizó para cada camada de nuevos tutores ingresantes.

Una segunda modalidad de formación consistió en el seguimiento a través de visitas a cada centro, realizadas por quien coordinaba la formación inicial.

Los tutores se seleccionaban por curriculum y por la información a partir de un breve cuestionario que permitía estimar el interés en el cambio de la educación e inferir algunos rasgos personales.

Provenían de las distintas disciplinas enseñadas en la escuela, no se valoró especialmente el hecho de provenir de carreras pedagógicas aunque sí se trató de incluir algún pedagogo en cada equipo. De esta manera se atendía a la heterogeneidad en el equipo.

El carácter intenso en tiempo, en convivencia, en compromiso, en tipo de trabajo pedagógico con fuerte inclusión de aspectos actitudinales y afectivos y con aporte de contenidos poco habituales en la formación docente tenía por objeto la deserción de las prácticas docentes arraigadas y la incorporación de nuevos modelos de desempeño.

La organización de estas dos instancias de capacitación y la realización de encuentros de intercambio de experiencias entre tutores que en dos oportunidades pudieron realizarse muestran el intento de un tipo de gestión pedagógica

coherente con los principios teóricos en los que se apoyaba la formación.

La necesidad de cambio y transformación de las prácticas de enseñanza; la democratización de la escuela y de la enseñanza; la participación activa, comprometida socio-políticamente; la apropiación del acto -poder (G. Mendel) de cada participante (tutor, docente, rector, técnico, etc.) en el proyecto y en su práctica escolar; el mejoramiento de la calidad de la educación en el país; la descentralización del

sistema de capacitación; la importancia de las realidades locales y regionales, etc., fueron los principios generales que animaron esta gestión pedagógica.

La pedagogía de la formación

La capacitación en los dos niveles antes señalados puede ubicarse dentro de una pedagogía crítica, que intentaba una formación reflexiva, creadora, de fuerte contenido social y con valor socializante, con sentido de profesionalización, con inclusión de la persona en formación desde la integración de lo cognitivo, lo afectivo, lo corporal, lo social, lo político y lo moral.

Inspirada en la pedagogía y la didáctica grupal puso el acento en lo social, en la interacción, en los grupos y en los equipos como instancias de formación y de trabajo.

Sintetizaremos primero algunos rasgos del perfil de tutor, tal como fue concebido.

El tutor es un orientador o consultor pedagógico. Actúa como facilitador, mediatizador, estimulador de la comunicación y el contacto con el docente y como coordinador de las reuniones presenciales.

El rol del tutor se diferencia del de profesor en tanto éste es mediatizador entre los docentes cursantes y el conocimiento propuesto en los módulos. También se diferencia del tipo de desempeño habitual del docente ubicado dentro de un encuadre tradicional. El conocimiento en este sistema estaba en los módulos, en la bibliografía. El tutor tenía una anticipación mayor a los contenidos y por lo tanto una preparación previa que le permitía un dominio del tema, sin por ello constituirse en el lugar del saber, ni del supuesto saber.

Se trabajó sobre la idea de equipo de tutores, que compartían la tarea, coordinados por uno de ellos.

El coordinador era un par más, con funciones de contacto institucional y de representación del Centro, sin relación de verticalidad con el resto.

Veamos algunas de las ideas compartidas que hacían a nuestra concepción pedagógica.

El acto pedagógico en este sistema, se da como una relación triádica entre el que aprende (docente participante), el contenido (módulo) y el enseñante. Este, en el caso de un sistema a distancia, deja de ser un docente y queda representado por un tutor por un lado y por un material impreso que es el reflejo de la función enseñante. Tiene presencia más virtual que en la modalidad presencial.

El tutor es entonces quien debe asumir un lugar de facilitador que abra caminos entre los docentes y los contenidos que se están aprendiendo a través del módulo y entre los docentes mismos.

Entendimos como aprendizaje, una modificación de conductas del docente en el sentido de un replanteo de muchas de las actitudes, concepciones subyacentes, conocimientos, modos de pensar y de hacer, que él tiene incorporados y que pone en juego en su desempeño cotidiano. En este proceso de modificación la reflexión es fundamental así como la incorporación de nuevas habilidades y conocimientos. A partir del replanteo se genera una cierta ruptura entre los esquemas que él tiene y domina, y los

ASOCIACION DE GRADUADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

**México 871, 9º piso,
ofs. 36/37, Capital (1097)**

(SEDE PROPIA)

**Tel.: 342-5036
Mensajes las 24 horas**

**REVISTA
ARGENTINA DE
EDUCACION**

nuevos planteos, dando lugar a un proceso de cambio. Nos interesaba generar situaciones creativas, de búsqueda, ya que ésto permitiría que una vez constituídos los centros, el grupo de tutores pudiera encontrar respuestas nuevas y válidas a las situaciones que en su medio pudieran presentarse.

Se entendió la enseñanza como el proceso de estructuración de situaciones para poder favorecer los procesos de aprendizaje.

Nos interesaba que los docentes pudieran recuperar su creatividad, su vínculo positivo hacia el conocimiento y una actitud de búsqueda permanente.

La propuesta pedagógica

Los objetivos que tuvo la formación de tutores se centraron en: la percepción de los fenómenos individuales, grupales y sociales, la coordinación de reuniones, la administración de entrevistas, la comunicación por teléfono y por correspondencia, la realización de tareas administrativas del centro, la constitución de equipos de trabajo cooperativos, el generar un compromiso fuerte con la institución y un compromiso con la comunidad local que se tradujera en contactos, conocimiento y acciones concretas orientadas a ella.

El hecho de que el INPAD haya sido creado, que la propuesta tuviera un nacimiento real compartido por quienes lo idearon y por quienes serían los primeros tutores, generó un compromiso social y afectivo que se mantuvo durante toda la vida institucional más allá del cambio de gestión.

En la formación la teoría no tuvo lugar fuera de la práctica. Se incorporaron aquellos elementos teóricos necesarios para mejorar la práctica de los tutores. Tres temáticas fueron centrales: los grupos, las entrevistas y la comunicación en relación al rol del tutor. El módulo inicial fijó otra temática: adolescencia.

Metodológicamente se trabajó combinando diversas estrategias:

- taller de tutoría, donde el futuro tutor era un alumno docente que aprendía el contenido del módulo adolescencia, a la vez que la modalidad de desempeño del tutor que coordinaba el taller;
- entrevista pública a las autoridades del INPAD;
- taller de correspondencia y teléfono;
- laboratorio de entrenamiento en el rol.

Un segundo taller, que continuaba la formación, se realizó una vez abiertos los centros para intercambio de experiencias y formación sobre lo realizado en terreno, en aspectos administrativos y pedagógicos. Los protagonistas centrales de esta capacitación fueron los tutores y la experiencia inicial acopiada. Los aportes teóricos y la reflexión se hicieron en función de esa experiencia y de sus necesidades. La socialización de las prácticas vividas adquirió un alto valor formativo.

Un tercer taller se dirigió a los coordinadores ya que no era posible materialmente la reunión de alrededor de cien tutores.

La tarea estuvo orientada al intercambio, al análisis de problemas planteados y a facilitar el cambio de autoridades

que se avecinaba. En él participaron autoridades y personal técnico de las dos gestiones. A partir de la tarea de multiplicación de los coordinadores se llegó a los tutores de todo el país.

La formación se complementó por un sistema de supervisión realizado en cada sede, a cargo de la misma profesional que dirigió toda la formación. En las reuniones se analizaban datos aportados por los tutores, materiales, problemas presentados de distinta índole, se buscaban soluciones y se evaluaban la tarea y el funcionamiento del equipo como tal.

Se practicó una pedagogía por resolución de problemas y análisis de casos, donde problemas y casos eran aportados por los tutores en función de sus necesidades. La atención del equipo en tanto grupo era especialmente realizada en estos encuentros que duraban una jornada de 8 a 10 horas.

Nos referiremos ahora a la formación de los docentes.

La misma fue dada a través del programa de capacitación ya citado, correspondía a una modalidad mixta o semipresencial conformada por reuniones presenciales (3 ó 4 por módulo), por materiales escritos como módulos y por un seguimiento a través de consultas telefónicas, por carta o en entrevistas. Los módulos retomaban las teorías previas de los docentes cursantes, incorporaban un marco teórico interdisciplinario, contenían materiales de análisis y casos de la realidad y actividades de tres tipos: individual, de pequeño grupo, de presencia. Las actividades planteaban trabajos de campo o en terreno a realizar en la región y ámbito de acción del docente.

La práctica docente era abordada desde distintos enfoques, el trabajo de reflexión sobre ella se mantuvo en todos los módulos.

Los mismos principios ya enunciados acerca del aprendizaje y de la enseñanza orientaron la construcción de los materiales.

Fueron escritos por especialistas calificados en las temáticas específicas para garantizar la validez del conocimiento y asegurar la producción de materiales originales y no de meras transposiciones de ideas provenientes de otros autores.

La concepción del aprendizaje grupal atravesó la construcción de los módulos. Estos fueron preparados para un trabajo pedagógico que incluía instancias de estudio individual, de pequeño grupo y de grupo amplio en las reuniones presenciales.

La búsqueda de la reflexión continua sobre las prácticas propias y de los colegas, el análisis fundamentado teóricamente, el trabajo en terreno con miembros de la comunidad más allá de la escuela fueron criterios seguidos en el diseño de los módulos.

Análisis de resultados

Presentaremos primero algunos datos cuantitativos.

CENTROS	CANTIDAD DE INSCRIPTOS		
	1988	1989	TOTAL
1. Avellaneda	438	256	694
2. Capital Federal	—	160	160
3. Mendoza	613	264	877
4. Paraná	187	268	455
5. Posadas	161	45	206
6. Rosario	590	320	910
7. San Martín (GBA)	—	363	363
8. San Miguel de Tucumán	437	418	855
9. San Rafael, Pcia. de Mendoza	—	178	178
10. Santa Fe, Capital	—	263	263
11. Santa Rosa, La Pampa	—	381	381
12. San Salvador de Jujuy	—	429	429
13. Trelew, Chubut	99	80	179
Total	2525	3425	5950

Es importante consignar que en 1989, al finalizar la gestión radical, se realizó un estudio de la primera cohorte de profesores. Algunas conclusiones pueden ser de interés, para pensar la evaluación de este tipo de sistemas. La inscripción es el dato más global con respecto a las ofertas de perfeccionamiento docente. Pero inscripción no es sinónimo de docente capacitado. Un indicador más ajustado es el número de docentes que asisten a las reuniones presenciales y presentan los trabajos finales.

Veamos dos tipos de datos que tienen interés en la evaluación:

En primer lugar, la inscripción indica la concurrencia de los docentes ante la oferta de perfeccionamiento y tiene el efecto de la difusión del INPAD y el acercamiento del docente al Centro. En realidad, la concreción del curso se produce en el momento de la entrega del material por cuanto es allí donde los profesores toman contacto con el material, la forma de trabajo involucrada en el perfeccionamiento y lo que se espera de él o ella durante el proceso capacitador.

El docente forma parte de la propuesta del INPAD en el **momento de la entrega del material y no de su inscripción**. En nuestro caso la pérdida entre la inscripción y la entrega fue del 20%.

Una relación importante es la que se establece entre la entrega del material y la primera presencial. Entre una y otra han ocurrido procesos significativos: el/la docente toma contacto con su tarea, debe estudiar, realizar las actividades y constituir su pequeño grupo de pares. Se ha producido un cambio singular: de un usuario potencial, "consumidor de cursos", pasivo, el docente pasa a ser un usuario activo. **Hemos observado una pérdida en este caso del 12%.**

Estamos en condiciones de afirmar que:

Sólo en el estudio de las dos primeras unidades, el docente se da cuenta, toma conciencia, del proceso

capacitador en el que se ha involucrado.

En segundo lugar, la concurrencia varía en cada presencial, con pérdidas del 22% (2a. presencial) y el 13% (3a. presencial).

Por las razones expuestas, la retención dentro del sistema de perfeccionamiento debe relacionar el número de docentes en el momento de la entrega del material y la asistencia a la tercera reunión presencial. En esa relación, la retención de los docentes por parte de los Centros del INPAD fue del 60%. Retención importante en la modalidad a distancia, si se consideran cifras de experiencias internacionales (España, Venezuela, Costa Rica, Colombia).

Tomaremos ahora algunos datos descriptivos que nos permitirán una evaluación cualitativa.

Tomaremos sólo algunos rasgos advertidos en el conjunto de los centros, para luego describir más detalladamente uno de ellos.

- El hecho de que grupos de docentes se organizaran para efectuar la puesta en común de sus experiencias de autoaprendizaje, conduce a la socialización de éstas y de este modo se supera el aislamiento propio del trabajo de aula, promoviéndose así una interacción enriquecedora.

La interacción promovió aprendizajes compartidos: puso en contacto opiniones, modos de acción, representaciones, ideas, experiencias, movilizó esquemas comunes interiorizados en cada uno, contrarestó la soledad habitual del trabajo docente.

- El perfeccionamiento, que en el Programa Inicial fue a distancia, se concibió como un proceso de autogestión, susceptible de transformarse en co-gestión por la instancia de cooperación que se suscita en los grupos.

- El tipo de propuesta pedagógica implementada favoreció los aprendizajes creativos. La creatividad se reveló en los proyectos, en la diversidad de recursos y medios utilizados, en la capacidad para expresarse con libertad, no sólo verbalmente sino también a través de dibujos, collages, narraciones, etc.

- Los Centros se transformaron en núcleos dinamizadores en los cuales cada docente ofreció y recibió información sobre las experiencias que se iban desarrollando durante el trabajo con cada módulo. Se compartieron así modos de orientar, guiar, retroalimentar, trabajar sobre el error y relacionarse con los pares distintos a los que habitualmente se dan en el ámbito escolar.

- El hecho de que los centros, a pesar de estar localizados dentro de establecimientos escolares, tuvieran total independencia de los mismos y no reportaran a ellos acentuó el carácter de autonomía y de autogestión que la propuesta planteaba. Esta relación planteó en algunos casos dificultades iniciales que fueron motivo de análisis en las supervisiones.

La libertad con que los tutores actuaban contribuyó a realzar el carácter instituyente, acrecentando los rasgos singulares de cada centro y la propuesta de ideas nuevas en lo pedagógico y en lo administrativo.

- La relación entre los centros fue de cooperación y no de rivalidad. Se apoyaban mutuamente, valoraban las iniciativas de los otros, tomaban ideas y modificaban las propuestas a partir de ese intercambio.

- Las relaciones entre los tutores de cada centro fueron en general de cooperación. En aquellos casos en que se planteaban dificultades, éstas eran evaluadas grupalmente. Los objetivos comunes y el compromiso con la tarea eran compartidos y privilegiados ante cualquier otro tipo de problema. El aprendizaje desde lo grupal, realizado en la formación inicial, proveyó de recursos suficientes para estas tareas. El clima propiciado desde la iniciación misma facilitó el mantenimiento de relaciones cooperativas entre todos los miembros. El sistema de elección de los coordinadores por parte de los mismos miembros del grupo, favoreció el mantenimiento de relaciones horizontales y el tratamiento de cualquier problema, incluyendo el propio cambio de coordinador en algunos casos.

- Los encuentros favorecieron el intercambio, más allá de las propuestas de los módulos, dando la posibilidad de una búsqueda compartida de soluciones a los problemas de la práctica docente.

- El entusiasmo que despertó la propuesta en todos los centros fue muy alto. De ello dan cuenta las cifras antes transcritas.

Tutores y docentes se involucraron en acciones de perfeccionamiento que irradiaron a las escuelas y así se extendió en muy corto tiempo a un círculo más amplio.

La realización, en más de un centro, de jornadas para exponer trabajos y proyectos, formulados para acreditar el módulo Adolescencia, ante directivos y docentes evidencia la fuerza que caracterizó a esta institución.

- La aceptación de la comunidad se hizo sentir por la divulgación de las actividades de los centros en el medio local. Los medios de comunicación masiva ofrecieron desinteresadamente su colaboración.

- Los trabajos presentados por los docentes mostraron también una apertura hacia el medio, en tanto incluyeron datos, descripciones, encuestas tomadas a miembros de la comunidad.

La necesidad de conocer al adolescente en aquellos rasgos típicos de una región, trajeron búsquedas muy significativas y datos reveladores de la idiosincrasia de cada zona.

El docente salió a la comunidad a conocer, a describir, a buscar algo nuevo, distinto de lo habitual.

- El efecto indirecto de llevar a las aulas el tipo de propuesta pedagógica, las técnicas y la modalidad de coordinación de las reuniones presenciales también se advirtió en los docentes. Esto fue reforzado por los aprendizajes provenientes del estudio de los módulos, ya que respondían a una misma concepción pedagógica y guardaban una fuerte coherencia.

Descripción de un centro

Veamos la descripción de los primeros tiempos del Centro Rosario. En ella encontraremos ejemplificados los rasgos ya señalados para el conjunto de los centros.

La gestión

Estuvo compuesta inicialmente por ocho tutores, quienes a su vez eligieron entre sus pares a uno de ellos, para ejercer

la coordinación del equipo y la representación institucional del mismo.

Por convenio con la Universidad Nacional de Rosario, ésta facilitó un espacio como sede local del programa.

Los encuentros presenciales fueron llevados a cabo en las instalaciones ofrecidas por el IRICE (Instituto Rosario de Investigaciones de la Educación, dependiente del CONICET) y en establecimientos de enseñanza media de la ciudad y localidades del interior de la provincia.

Con la determinación de la sede y un equipamiento mínimo, en agosto de 1988, el Centro Rosario se puso en marcha, ofreciendo el primer módulo -Adolescencia- del curso "Reflexiones y propuestas pedagógicas".

La dinámica de cambio

La respuesta del docente local a la oferta de perfeccionamiento a distancia fue desde un primer momento masiva y contundente: 2251 inscriptos. Desde distintos y lejanos lugares de la geografía provincial llegaban pedidos de informes e incorporación.

De esta manera y sin un marco de referencia rígido de funcionamiento, sobre la marcha y en función de la realidad de la demanda local, la dinámica del Centro fue adquiriendo su perfil.

En este sentido, se adoptó como pauta básica de accionar, el facilitar el acceso al programa a la mayor cantidad de docentes posibles, flexibilizando la mecánica de participación e incorporación al mismo. Se constituyeron así grupos de aproximadamente veinticinco participantes con un alto grado de heterogeneidad disciplinaria e institucional.

Asimismo, se resolvió, para facilitar la participación de docentes ubicados en zonas alejadas de los grandes centros urbanos, la constitución de la comisión en una localidad del interior, a la que periódicamente se trasladaba un tutor del centro.

Junto con la implementación del programa principal, el Centro organizó Las Jornadas de Intercambio de Propuestas Educativas, en diciembre de 1989 con el objeto de compartir y profundizar las propuestas surgidas del módulo Adolescencia. Participaron más de doscientos docentes de la ciudad y zona de influencia.

Además, el INPAD participó en la implementación del curso "El taller en la enseñanza media"; en la coordinación de las "Primeras Jornadas de Enseñanza Agrotécnica" conjuntamente con el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y la Universidad Nacional de Rosario; en la comisión organizadora del Congreso Nacional y Latinoamericano sobre Enseñanza Media; en el curso de "Capacitación para aspirantes a cargos directivos" organizado por la Asociación del Personal de Supervisión y Directivos de Escuelas Nacionales", en la temática "La Transformación educativa" y por último, en la creación de un Centro del INPAD en Resistencia provincia del Chaco.

En las reuniones tutoriales se recogieron las siguientes impresiones de los docentes participantes. Al respecto, parece conveniente transcribir las expresiones de los colegas de esta experiencia de educación a distancia:

"Enriquecedoras, útiles, interesantes y provechosas";

“reafirmadoras de conceptos y trabajos realizados”; “nos permitieron canalizar dudas e inquietudes”; “aprender en forma entretenida y dinámica”; “nos dimos cuenta de otra forma de trabajo con libertad, sin presiones”; “muy bien orientadas”.

Para algunos significó “una verdadera experiencia de aprendizaje de circuitos múltiples, propiciando la integración grupal, la revisión temática y la profundización de lo investigado”. “Imperó la afectividad”; “muy buenas, claras y sin pedantería, más sugerentes que impositivas”. Muchos docentes destacaron el rol del tutor como coordinador de los grupos.

A través de este informe se puede obtener una apreciación sintética del Curso de Perfeccionamiento Docente a Distancia según la opinión de sus participantes y de la cual se desprenden las siguientes reflexiones:

- la libertad de trabajo y expresión, como constante durante toda su implementación;
- la reflexión acerca de la práctica docente;
- la necesidad de rever actitudes, de modificar conductas, de no paralizarse ante circunstancias adversas (tiempo, bajo presupuesto, problemas de formación);
- lo valioso del sentimiento de pertenencia a un grupo.

El grupo superaba el trabajo individual, actitud tan característica del docente de escuelas medias, donde cada uno atiende “su curso” sin saber bien qué hacen ni qué sienten sus colegas.

En este sentido la experiencia del INPAD Rosario constituyó un intento más o menos sistemático, centrado en el docente, para facilitar las condiciones de un cambio impostergable en un sistema en crisis. Sin dudas la modalidad a distancia posibilitó un margen de flexibilidad que facilitó una masiva participación.

De lo que se trató, en definitiva, fue de acompañar al docente en tiempos de cambio, en tiempos necesitados de nuevos canales de participación para compartir, intercambiar y comunicar, aprender y desaprender juntos, para renovar en la práctica, el compromiso de creer y crecer en lo suyo.

Análisis de la experiencia

A continuación realizaremos el análisis de la experiencia sin intención de agotar el mismo. Tomaremos aquellos ejes que nos parecen, en el momento actual, más significativos para iluminar su comprensión: organizativo, político, institucional, pedagógico.

Desde el punto de vista **organizativo** el INPAD se ubica dentro de un sistema más amplio de formación y en especial de actualización docente. Se constituye en un programa del Ministerio. Carece de estructura propia en tanto nunca tuvo planta funcional nombrada para dicha institución, ni tampoco partidas presupuestarias propias. La mayor parte del personal estaba en comisión de servicio por lo tanto sujeta a la inestabilidad propia de este tipo de situación laboral. Con sólo suspender las comisiones de servicio el INPAD desaparecía. Cada año se renovaba la angustia de su continuidad a la hora de gestionar las nuevas comisiones de servicio.

Desde un análisis de la organización podemos señalar la existencia de un conflicto proveniente de la estructura misma al cual denominaremos:

fragilidad institucional vs. burocratización

El primer término hace referencia a la vulnerabilidad propia de la inestabilidad antes señalada, con raíces tanto en lo organizativo como en lo económico. El segundo término alude al riesgo que la institucionalización del mismo podía traer aparejada. En parte el momento en que cambia la dependencia a la Dirección de Enseñanza Superior marca un acrecentamiento de esta tendencia a la burocratización. La misma llevaba implícita la pérdida o la disminución de la función instituyente que caracterizó desde el nacimiento a esta institución. Entre estos dos polos, entonces, la fragilidad y vulnerabilidad institucional y la institucionalización en el sentido de una burocratización, se jugó la existencia del INPAD. El cambio de gestión acentuó rasgos de la segunda, pero las fuerzas propias ejercidas desde los centros la contrarrestaron.

Desde esta perspectiva organizativa, surgió otro juego de oposiciones que es de interés analizar:

centralización vs. descentralización

Se trata, en este caso, de dos tendencias encontradas que al mismo tiempo estaban presentes marcando una tensión permanente en la dinámica institucional. Por un lado, la organización del INPAD con un rectorado como cabeza hablaba de una centralización. Por otro lado, el conjunto de centros dispersos en el país y en especial las relaciones fluidas entre ellos y el nivel de autonomía con que se manejaban, hablaba de una descentralización.

El juego propio de este conflicto llevó a que entre los distintos centros hubiera elementos comunes a la vez que rasgos singulares, que diferenciaban claramente a unos de otros.

El problema de la evaluación que era responsabilidad del rectorado puede ser visto como un ejemplo de esta situación peculiar. La evaluación de los tutores era realizada por equipos dependientes del rectorado y la evaluación de los docentes cursantes era resuelta a nivel de cada centro, aunque supervisada parcialmente. En torno a la primera se suscitaron dificultades que evidenciaron la tensión entre la central y cada centro.

El juego entre elementos comunes a todos, establecidos desde la central y las modificaciones aportadas por cada centro no fue en general motivo de problemas dado el grado de autonomía concedido y respetado en los hechos.

La relación centralización-descentralización consideramos que fue bien resuelta en general. Sin embargo, desde la administración de fondos, que era centralizada, quedaron planteados problemas referidos a la provisión y administración de fondos provenientes de iniciativas de los centros. Los módulos tenían un costo que era pagado por los docentes a cada centro y que se destinaba al costo de impresión de los materiales siguientes. Ese aporte era

enviado a la central. Los centros necesitaban para su movimiento de algún fondo propio que permitiera sustentar los gastos operativos mínimos. Esta situación no llegó a ser resuelta totalmente por los problemas de control que traía aparejada.

Desde el punto de vista **político**, señalaremos dos conflictos vinculados entre sí.

Utilizaremos para ello la distinción conceptual hecha por G. Mendel entre la política y lo político.

Los cambios de gobierno representaron en esta institución dos gestiones con diferencias entre ellas. Los fines políticos cambiaron al ser gobiernos de extracción político-partidaria distinta. La política educativa sufrió transformaciones. El INPAD no quedó afuera de estos cambios ni tampoco de la creencia, frecuente en nuestro medio, de que cada nueva gestión debe reiniciar los proyectos en marcha. Esto se logra a partir de cambios impuestos al proyecto original. Se intentó por iniciativa de las autoridades de la primera gestión la realización de un trabajo para facilitar el pasaje. Se trató de preservar el núcleo del INPAD: su concepción pedagógica, su libertad de acción, su capacidad autogestiva, su espíritu democrático. Para ello se realizó un taller (ya mencionado en otro apartado), con acuerdo y participación de las nuevas autoridades. La nueva gestión trató de conservar lo que tomaba pero infundiéndole su propia impronta. El interés estuvo puesto en forma mucho más acentuada en la política, es decir, en la explotación del potencial de poder que significaba una institución con trece centros provinciales y con una posibilidad de desarrollo muy significativa (en un año de funcionamiento había logrado casi 6.000 inscriptos).

La preservación del nivel técnico se vio afectada, decayendo éste en cierta medida.

Se encomendó a los centros otras tareas de índole administrativa que afectaron en parte el desarrollo del programa inicial. Fue misión de los tutores mantener el nivel originario pero esto no fue apoyado desde la dirección.

Se crearon, por otro lado, nuevos centros descuidando el nivel técnico de la formación especializada para los nuevos tutores, no atribuyendo a la misma la importancia que había tenido en el primer período. La formación fue brindada por los tutores existentes, sin la ayuda de personal técnico especializado.

Se redujo el número de tutores por centro. Se ejercieron presiones de distinto tipo, haciendo sentir la amenaza de desaparición de los centros en diversos momentos.

Es en el sentido de un análisis de los efectos de los cambios de gobierno, de la política educativa y de la gestión, que podemos hablar de una interpretación centrada en la política. El conflicto al que hemos hecho referencia puede ser denominado:

proyecto político vs. proyecto pedagógico

Cada gestión resolvió de manera distinta el peso de uno u otro término de este conflicto.

Analizaremos ahora desde el ángulo de "lo político" esta experiencia. Entendemos por ello el poder de apropiación

sobre el acto social, en nuestro caso sobre el acto de enseñar y de recibir formación para enseñar.

La desconfianza latente en lo que otra gestión había hecho, sumada a la fuerza que los centros ejercían por preservarse y continuar hacia el futuro sin perder su identidad de origen, generaba una tensión entre quienes ejercían la dirección y los centros. Estos se perfilaban a fines del año 1989 como centros de renovación pedagógica, dando lugar a encuentros en escuelas, a proyectos de transformación a nivel áulico y del establecimiento. En fin, a un movimiento auténtico de búsqueda entre los docentes. Podríamos hablar de un resurgimiento notable del poder instituyente de los docentes a través del ejercicio de una fuerza sobre su acto de trabajo. No debemos olvidar la ubicación histórica de este proceso en pleno momento de democratización, después de años de dictadura y represión.

El módulo Análisis Institucional en la Escuela fue elaborado durante la primera gestión y debía ser publicado al momento del cambio. Sin embargo, fue suspendido y no llegó nunca a publicarse. Este hecho mostraría concretamente los cambios de la política antes señalados, pero también pondría en evidencia el sentimiento de amenaza y de peligro, probablemente sentido por quienes dirigían, hacia la fuerza instituyente que podría quedar reforzada desde el contenido de un material escrito.

Se trata aquí de una tensión entre el ejercicio del poder de los docentes y tutores y el poder central. El carácter autogestionario y la autonomía de los centros no eran acordes con la instrumentación de la nueva política. Estamos hablando, en este caso, de lo político y de la oposición que se planteó con el nivel antes analizado de la política. El conflicto planteado puede ser nombrado como

la política vs. lo político

Desde un enfoque institucional, es necesario ubicar el período correspondiente a la primera gestión como el momento fundacional del proyecto. Se dio la fusión entre el resurgimiento de la posibilidad de pensar utopías en el país, -después de la experiencia de dictadura y de muerte vividas- y la creación de un proyecto nuevo, sin institución previa. Se trató de un punto cero, del nacimiento de un proyecto desde la pura fuerza instituyente. El hecho de la falta de estructura propia y de la no inserción en instituciones ya existentes aumentó este potencial. Esto fue vivido por los actores como una nueva vida, como una revitalización frente a las experiencias vividas, la docencia estereotipada que en las escuelas ejercían y las trayectorias profesionales anteriores.

Así nace un proyecto, con capacidad convocante, con espacio para muchos, con lazos cohesivos que dan fuerza y permiten una organización. En principio generada en torno a algunas figuras que, concientes del futuro incierto de esta vida institucional, hicieron un trabajo explícito para salir del lugar de fundador y compartir con los otros protagonistas los mitos del origen y las utopías de su creación. Así, el mandato institucional perteneció a todos los que integraron el INPAD, desde la rectoría, los tutores, los equipos técnicos,

los autores de los módulos y aún los docentes.

No fue así con las autoridades que siguieron. Se generó, aunque en forma implícita, un cierto enfrentamiento entre los centros y los tutores que representaban al proyecto original vs. la nueva gestión. Se intentaban modificaciones que eran vividas como una posible ruptura de aquél.

Así el INPAD coincidiría con el guión utópico (Fernández, Lidia) según el cual un grupo en un espacio abierto intenta incidir en un espacio externo más amplio y en un tiempo futuro orientado por la utopía, buscando adeptos que sean testimonio de demostrar la tesis que sostienen. Esta dinámica fue acompañada de una fuerte trama emocional que consolidó el proyecto. Denominamos a este conflicto

proyecto original vs. modificaciones posteriores

La fuerza dada por los vínculos emocionales, el impulso de vida movilizador de la dinámica institucional, el grado de compromiso de los tutores, la circunstancia de una creación, fueron elementos que actuaron como facilitadores.

Ellos dieron al proyecto la persistencia, la pujanza y el mantenimiento de un nivel técnico a pesar de las condiciones cambiantes. El proyecto original quedó en manos de los tutores quienes recibieron y defendieron el emblema aún después de la separación física de los gestores del proyecto.

Tal vez esto explique el interés de los autores por dar a conocer la experiencia, a la hora de la desaparición real de la institución y por lo tanto del proyecto. Este trabajo escrito es manifestación del impulso de vida que caracterizó toda la vida institucional.

Desde un enfoque **pedagógico**, hemos ya señalado las características de esta propuesta. Se trata de un proyecto de educación a distancia con modalidad semi-presencial que intentaba, en sí mismo, resolver y superar algunos de los conflictos propios de este tipo de modalidad. El interés por acercarse en forma directa al docente, por acompañarlo en un proceso de reflexión acerca de su profesión y de su quehacer, planteó el desafío de lograr a través de un medio a distancia una comunicación directa y un vínculo emocional. Esto se hizo a través del diseño y la construcción de los módulos, del lenguaje utilizado en ellos, de las actividades individuales, interactivas y de grupo amplio que se planteaban, y de la actitud de respeto y valorización del docente en su profesión y en su persona. Podemos entonces señalar un primer conflicto que denominaremos

comunicación a distancia vs. comunicación directa-comprometida

Otro problema planteado se refería a la superación de la mera transmisión de información como propuesta didáctica. ¿Cómo generar la reflexión sobre la información y más aún, la reflexión sobre sí mismo, sobre su práctica, a través de un medio a distancia? Esta pregunta estuvo presente en la elaboración tanto de los materiales escritos como de las

propuestas para las reuniones presenciales y los contactos informales de los docentes. Podemos denominar a este conflicto

transmisión de información vs. reflexión, autoreflexión

Por último, un conjunto de preocupaciones se centraron en la presencia - ausencia del docente. En un acto pedagógico donde el lugar del docente no se concretiza con la presencia de éste, cabe analizar de qué maneras se hace presente el enseñante o, en tal caso, la función enseñante. Es claro que se trató de elaborar modalidades diversas de mediatización de esta función. Fue a través del diseño y elaboración de los módulos, de las funciones técnicas que apoyaron su construcción, de los mecanismos de evaluación ideados, del tipo de reuniones presenciales propuestas y del rol desempeñado por los tutores en ellas, que se dió respuesta a este problema.

Cada módulo fue concebido como un dispositivo didáctico que intentó facilitar la construcción individual y grupal del conocimiento en los docentes, actuando el mismo tiempo como mediador y facilitador permanente en cada uno de los docentes, en la relación con los otros, con el conocimiento, con la propuesta pedagógica en su conjunto.

La presencia de la función pedagógica se realizó a través de cada uno de los módulos, del conocimiento que ellos ofrecían y de las modalidades de trabajo que planteaban, así como a través del desempeño que los tutores hacían, tanto en las reuniones presenciales, como en cualquier acercamiento previsto o imprevisto con los docentes cursantes. Denominamos entonces a este conflicto

presencia del docente y de su función vs. ausencia

Hemos planteado aquí algunos de los análisis posibles. Quedan no obstante, muchos otros posibles y de interés a realizar.

Una última reflexión nos lleva a considerar el papel de las decisiones políticas y económicas en las innovaciones educativas. El INPAD contó con condiciones favorables en el primer período, éstas fueron desmejorando con el correr del tiempo, hasta que nuevas decisiones terminaron con él. Por ahora ninguna otra institución tomó su lugar. Sin embargo en distintos lugares del país los tutores del INPAD siguen trabajando en pos de la formación de los docentes, sus pares.

La ruptura más que la continuidad fue el destino de esta institución, que tuvo la fuerza instituyente para nacer, desarrollarse, subsistir aún en situaciones desfavorables, y tal vez continuar en caminos diversos en distintas provincias del país, más allá de la voluntad política.

Hemos presentado y analizado esta experiencia de formación docente. Creemos que muestra rasgos comunes con otras que en el país se realizan o se han realizado.