

INV

029825

SIG 377.8

LIB. A 37 p

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
SECRETARIA DE EDUCACION
DIRECCION NACIONAL DE GESTION
EDUCATIVA
DIRECCION DE FORMACION Y
CAPACITACION DOCENTE

PROGRAMA NACIONAL DE
DE ASISTENCIA TECNICA PARA
LA ADMINISTRACION DE LOS
SERVICIOS SOCIALES EN LA
ARGENTINA

PROYECTO ARG/ 88/ 005
COMPONENTE EDUCACION

Subproyecto II: "Formación Docente Continua".

PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE:

PANORAMICA GENERAL.

LIC. FLAVIA ZULEMA TERIO
Consultor

Buenos Aires, febrero de 1992.

PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA FORMACION
DOCENTE: PANORAMICA GENERAL
INDICE

<u>CONSIDERACIONES PRELIMINARES</u>	1
<u>MARCO POLITICO</u>	3
La Transformación Educativa, marco general para la política educativa del Estado nacional	3
La formación docente, factor clave en la estrategia transformadora	4
<u>ANTECEDENTES</u>	7
<u>GENESIS DE UNA PROPUESTA PARA TRANSFORMAR LA FORMACION DOCENTE</u>	10
Descripción de la propuesta	10
1. Objetivos del Programa	11
2. Lineamientos	12
Aspectos estratégicos o No hay producto sin proceso....	15
<u>LANZAMIENTO DEL PROGRAMA</u>	17
Difusión en la jurisdicción nacional	17
<u>Difusión entre las Direcciones con servicios de formación docente</u>	17
<u>Lanzamiento del PTFD en los institutos dependientes de la DIFOCAD</u>	17
Difusión entre las jurisdicciones provinciales.....	20
Difusión entre las organizaciones sociales dedicadas a la educación	21
<u>REVISANDO LAS ESTRATEGIAS</u>	22
Los centros operativos, punta de lanza de la integración interinstitucional	22
El Docente- representante	24

Una nueva etapa en las acciones institucionales	25
Evaluación de la etapa	26
<u>Los proyectos institucionales</u>	26
<u>Los docentes- representantes</u>	28
<u>Un nuevo referente: el coordinador regional</u>	29

LOS II ENCUENTROS REGIONALES Y LA CAPACITACIÓN DIRECTIVA

30

El directivo, actor privilegiado para la movilización o la inhibición de la transformación	30
La capacitación directiva como estrategia para impulsar un nuevo desempeño del rol	31
La etapa posterior	32

ELEMENTOS PARA UNA EVALUACIÓN SUMARIA DE LA PRIMERA FASE DEL PTFD

34

Una fase con varias etapas	34
Resultados alcanzados	35
Breves consideraciones en torno a la estrategia	37
Anticipaciones y prospectiva	39

LA PROPUESTA CURRICULAR- INSTITUCIONAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA

40

Política curricular en el PTFD	40
Los saberes del docente, eje de un currículo centrado en la práctica	41
Algunos elementos insoslayables en la política curricular del PTFD	41
Instancias o momentos de la formación docente continua	43
Organización curricular- institucional de la formación docente continua	44
Descripción de la propuesta curricular	45

LA PRODUCCION CURRICULAR, EJE DE LA SEGUNDA FASE
DEL PTFD 47

La propuesta curricular- institucional, producto final
de una estrategia de producción participativa..... 47

La propuesta de trabajo para la producción
curricular 48

Actores del proceso de elaboración curricular 48

Consideraciones relevantes 49

FORMACION DOCENTE CONTINUA Y CARRERA
PROFESIONAL DOCENTE 51

Aspectos centrales de un diagnóstico sobre
la carrera profesional docente 52

Las metas del PTFD en cuanto a carrera docente 54

Estrategia para el logro de las metas propuestas 55

Cuestiones planteadas por la nueva propuesta
curricular- institucional 56

A MODO DE CIERRE 59

BIBLIOGRAFIA 60

ANEXOS

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

El presente Documento constituye el Informe Final que cumplimenta los términos de referencia del contrato de locación de obra número 00058/92, suscrito por el término de 2 (dos) meses (01/01 a 29/02/92) por la Consultora Semi Senior a Lic. Flavia Zulema Terigi, Asistente Técnica de la Coordinación del Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) de la Dirección de Formación y Capacitación Docente (DIFOCAD), y del Subproyecto II "Formación Docente Continua" (SP II) del MCE/FRONATASS/ BIRF.

De acuerdo con los términos de referencia del contrato citado, el Informe Final debe constituir un documento de coyuntura sobre la marcha del PTFD. Se impone aquí formular una serie de consideraciones en las que se establezcan los alcances que tendrá este trabajo.

I- En primer lugar, se recomienda retener la diferencia existente entre el PTFD y el SP II, distinción fundamental para comprender cuál es el objeto del que va a ocuparse este escrito.

Al respecto, cabe señalar que el PTFD es un programa propuesto por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCE) para transformar el conjunto de la formación docente en el país. En este sentido, el Programa no se reduce al SP II, que, sin embargo, constituye uno de los dos pilares del financiamiento del PTFD.

Esto implica que informar sobre la marcha del PTFD no equivale a informar sobre la marcha del SP II. En este sentido, este Informe presentará el conjunto de las acciones involucradas en el PTFD, más allá de que éstas estén financiadas por el SP II o no lo estén. Por otro lado, no se detendrá en una evaluación puntual del SP II (de su Equipo de Consultores, la organización de sus tareas, de sus relaciones con otros SP, etc.), que queda para otras instancias de evaluación, sino que trabajará con el conjunto del PTFD con vistas a ofrecer elementos que permitan reconstruir sus aspectos más sustantivos.

II- En segundo lugar, los términos de referencia a los que responde este Documento autorizan a limitar los alcances del presente escrito a dar cuenta de los aspectos del PTFD sobre los que no se haya informado en presentaciones anteriores y que estén referidos a la coyuntura presente del Programa.

Al respecto, cabe recordar que, con ocasión de las solicitudes de renovación de la asignación del SP II a la DIFOCAD (presentadas en junio y noviembre de 1991 y en enero del corriente) se han presentado evaluaciones de coyuntura del SP en las que fue insoslayable referirse al PTFD, a fin de establecer, por los avances y obstáculos del Programa, la pertinencia de la

renovación del financiamiento solicitada. Asimismo, en respuesta a requerimientos formulados por la Unidad de Coordinación del PRONATASS, se ha elevado dos evaluaciones complementarias del SP (de fechas junio y octubre de 1991), que contenían también elementos para una evaluación parcial del PTFD.(1)

A pesar de esta suma de evaluaciones parciales, se carece hasta el presente de un Documento que constituya un informe global de la marcha del PTFD, fundamentando los procesos de toma de decisiones que han posibilitado los principales saltos cualitativos del Programa desde el punto de vista de la estrategia de trabajo. Ante esta ausencia -pese a que, como se dijo, los términos de referencia autorizarían a limitar los alcances del presente escrito a dar cuenta de los aspectos del PTFD sobre los que no se haya informado en presentaciones anteriores y que estén referidos a la coyuntura presente del Programa-, se ha creído interesante aprovechar la ocasión para elaborar un informe de carácter global sobre el PTFD, que pueda constituirse en instrumento de consulta para quienes, por diversas razones imaginables, necesitan una información sustantiva acerca de las cuestiones cruciales que hacen al PTFD.

Por ello, este Informe no tendrá carácter meramente coyuntural, sino que intentará brindar los elementos para una mirada global sobre el PTFD.

III- En tercer lugar, cabe señalar que, al presente, se cuenta con valiosas síntesis de aspectos parciales del PTFD, contenidas en documentos precedentes, a los que se remite para una mayor información. Por ello, este trabajo no se detendrá con idéntica exhaustividad en aquellos aspectos, sino que retomará las síntesis formuladas y las incorporará a una caracterización de largo alcance del PTFD. Sin pretensiones de exhaustividad, se enumeran a continuación los que se consideran los principales documentos de referencia:

- * el Documento- base del Programa de Transformación de la Formación Docente,

- * las evaluaciones de coyuntura citadas arriba, especialmente la evaluación presentada en octubre de 1991 con ocasión de la evaluación global del Componente Educación del PRONATASS realizada por el Consultor Moisés Acuña Díaz,

(1) En todos casos, la autora del presente Informe ha tenido a su cargo la elaboración de la documentación enumerada, en tanto Asistente Técnica de la Coordinación del SP.

* los informes de avance y finales de los Consultores. Especialmente, se remite al lector al informe sobre acciones de capacitación de los Consultores Rubbo y Virasoro; toda la serie de documentos sobre currículo de las Consultoras Davini y Terigi; el documento sobre transformación institucional de la Consultora Foggi; y los documentos sobre carrera docente de la Consultora Diker.(2)

(2) Para una referencia completa de los informes cuya consulta se recomienda, véase el acápite correspondiente a la bibliografía.

MARCO POLITICO

La Transformación Educativa, marco general para la política educativa del Estado nacional:

Actualmente es casi un lugar común referirse a la crisis del sistema educativo argentino. Los datos estadísticos refieren a los problemas graves de deserción y repitencia, y los escasos análisis de calidad realizados denuncian la alarmante pérdida de pertinencia y relevancia de la educación actual. Particularmente, se enfatiza la burocratización de las organizaciones educativas, la obsolescencia de los contenidos que se imparten en el conjunto del sistema, y el efecto discriminatorio que sobre los sectores tradicionalmente desfavorecidos se operan por determinados aspectos tanto estructurales como funcionales del sistema.(1)

En este contexto, la actual conducción del Ministerio de Cultura y Educación (en adelante, MCE) se ha propuesto impulsar un proceso de transformación del sistema educativo tendiente a superar la crisis que someramente hemos caracterizado. Las acciones que para tal fin el MCE lleva adelante responden a los ejes estratégicos de federalización educativa, jerarquización de la institución escolar, multiplicación y diversificación de las oportunidades educativas, participación social y optimización de recursos.(2) En el marco de estos ejes, se espera "desarrollar un proceso permanente que permita reconceptualizar la educación, sus enfoques, sus protagonistas, su gobierno y su gestión".(3) La política educativa resultante se enmarca dentro de la prioridad política más general de reforma del Estado, a través de la descentralización e integración y de la recientemente iniciada transferencia de servicios educativos a las jurisdicciones provinciales.

Así, el MCE ha puesto en marcha el proceso de transformación educativa dentro del ámbito de su competencia, contemplando simultáneamente una transformación de las modalidades de gestión institucional -que posibilite la participación real de la comunidad educativa- y una reorganización de los planes, programas y proyectos vigentes en las instituciones de su jurisdicción. Como parte del proceso de construcción de un

(1) Los datos estadísticos y las valoraciones cualitativas a los que referimos aparecen en infinidad de trabajos, producidos en órganos políticos, en ámbitos académicos y en centros de investigación, y se han difundido en innumerables artículos y libros de amplia circulación. Ello garantiza que estos datos tengan una publicidad lo suficientemente amplia como para que no cuadre citar aquí alguna fuente en particular.

(2) Para una caracterización in extenso de estos ejes, véase el documento ministerial "Bases para la Transformación Educativa", capítulo III.

(3) Ministerio de Cultura y Educación, "Bases para la Transformación Educativa", pp. 45.

Sistema Federal de Educación y en cumplimiento de lo acordado en el seno del Consejo Federal de Educación (CFE), el MCE extiende sus propuestas a las diversas jurisdicciones provinciales, y consensúa aquellas líneas de acción que afectan sustantivamente a los servicios próximos a ser transferidos.

La formación docente, factor clave en la estrategia transformadora:

Ahora bien, cuando los diagnósticos sobre la crisis educativa logran superar la mera descripción y ahondan en los factores que operan para que la crisis se produzca, la formación docente aparece tanto como una de las causales -por la situación deficitaria por la que ella misma atraviesa- cuanto como una clave de la propuesta de transformación -por el lugar crucial que puede alcanzar un profesorado con alto nivel de capacitación en la estrategia de superación de la problemática educativa nacional-.

Con respecto a esto último, todos los análisis contemporáneos coinciden en señalar el papel decisivo del cuerpo docente en la efectividad de cualquier estrategia de transformación. Esta coincidencia en los análisis es el punto de llegada de un conjunto de debates desplegados en el campo de las Ciencias de la Educación tras su reconstitución con la recuperación democrática en el país. En aquellos debates iniciales, preocupados por la función docente en un proyecto educativo democrático, la definición del rol docente osciló "durante algún tiempo entre dos polos: el primero, enraizado en las teorías críticas de la reproducción, concibe a los docentes como agentes privilegiados de la reproducción de las estructuras de dominación a través de la escuela; el segundo, enraizado por un lado en la pedagogía libertaria y por otro en la vieja corriente positivista, señala al docente como el agente privilegiado de la transformación social, en un caso a través del desarrollo de la conciencia crítica de los alumnos, en el otro a través de un apostolado en el cual distribuye los productos culturales a todos por igual. Avanzada la década se fue generando consenso en torno a la idea de que la tarea docente es una tarea socialmente determinada pero con márgenes de autonomía que le permiten develar la determinación y escapar a ella".(4)

Toda la producción actual explora con insistencia las posibilidades de acción de los docentes en la crisis educativa, y abona conclusiones prudentes pero optimistas al respecto. Es entonces comprensible que, en el proceso de transformación educativa encarado por el MCE, buena parte de las expectativas y de la estrategia reposen sobre las posibilidades de acción de las

(4) TERIGI, Flavia Zulema. "Teoría de la Formación docente: un análisis posible del campo intelectual en Argentina", pp. 4.

instituciones educativas y de su personal docente.(5)

Las expectativas que se depositan sobre la formación docente se incrementan en el contexto político descrito de descentralización y transferencia. Difícilmente sorprenda el lugar crucial de la transformación de la formación docente en la estrategia elaborada por el RDE para mejorar sustantivamente la calidad de los servicios educativos en un sistema que ha comenzado a descentralizarse y cuyos servicios han comenzado a transferirse a las jurisdicciones provinciales. Como se ha afirmado, "un profesorado con alto nivel de capacitación constituye uno de los elementos cruciales para garantizar la calidad de la educación en un sistema descentralizado".(6)

Pero también está a la vista el carácter deficitario de la formación docente actual y las escasas acciones de capacitación de que ha sido objeto el personal en los últimos años.(7) "La formación docente actual", se señala entre los fundamentos del PTFD, "se caracteriza por numerosas rigideces conceptuales y organizativas, así como por la dispersión y el desaprovechamiento de recursos. Ello determina su escasa capacidad para formar docentes que puedan asumir la crisis y cooperar para su solución".(8) Por otro lado, se señala tanto la "tendencia a entender la formación docente de grado como continente de todo el saber posible, reduciendo el perfeccionamiento y la actualización a «retoques» posteriores librados a la motivación e iniciativa individual de los docentes"(9) como la "falta de ofertas específicas dirigidas a la «formación de formadores»".(10)

(5) Estamos aquí usando la palabra "docente" en un sentido amplio, para referirnos a todo el personal afectado de un modo u otro a la prestación del servicio educativo. Se quiere dejar en claro que la afirmación acerca del papel decisivo del cuerpo docente en la transformación de la educación argentina no se limita al personal afectado al dictado de clases; especialmente, se quiere incluir a los directivos de las escuelas -figuras clave en el funcionamiento de las organizaciones escolares-, así como al personal de supervisión.

(6) Subproyecto II "Transformación de la Formación Docente para garantizar la calidad de la educación en un sistema descentralizado". "Programación marzo/ julio de 1992". Fundamentos. Pp. 1.

(7) Para una caracterización suficientemente exhaustiva de las deficiencias de la formación docente actual en Argentina, puede consultarse el Documento-base del PTFD, especialmente el apartado titulado "Cuadro de situación de la formación docente", pp. 7 y ss.

(8) Programa de Transformación de la Formación Docente. Documento-base I, pp. 10.

(9) Programa de Transformación de la Formación Docente. Documento-base I, pp. 8.

(10) Programa de Transformación de la Formación Docente. Documento-base I, pp. 9.

Ante este cuadro, el MCE ha definido como prioridad la transformación de la formación docente y ha elaborado el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) en el marco de la entonces Dirección Nacional de Educación Superior (DINES), hoy Dirección de Formación y Capacitación Docente (DIFOCAD) dependiente de la Dirección Nacional de Gestión Educativa.

Para la elaboración del PTFD, la entonces DINES ha contado con la asistencia técnica de un Equipo de Consultores del Subproyecto II MCE/ PRONATASS/ BIRF, bajo la Coordinación de la entonces Sub Directora Nacional de Educación Superior, hoy Sub Directora de Formación y Capacitación Docente, prof. María Cristina Armendano. Dicho Equipo -con variaciones desde que el SP II comenzó a funcionar en la DINES- preparó la programación inicial del PTFD y la acompañó del Documento- base homónimo, constituido en objeto de debate para su acuerdo entre las Direcciones del MCE con servicios de formación docente. Esas Direcciones eran las siguientes(II):

- Dirección Nacional de Enseñanza Artística,
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación,
- Dirección Nacional de Educación Especial,
- Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada,
- Consejo Nacional de Educación Técnica.

Frente a un cuadro de situación crítico como el que presenta la formación docente actual, la elaboración del PTFD ha constituido un proceso de toma de decisiones en torno a la estrategia de trabajo para impulsar los cambios que se proponen. Las decisiones tomadas por la entonces DINES fueron avaladas por todas las Direcciones del MCE con servicios de formación docente. Las decisiones tomadas a lo largo del PTFD, que se expresan en el conjunto de acciones realizadas y en las propuestas para el año que se inicia, son en buena medida decisiones "necesarias" por el tipo de proceso transformador al que se deba iniciar. Del análisis de las propuestas, encuentros y acuerdos previos sobre las necesarias transformaciones que debían operarse a nivel de la formación de los docentes, emergió con nitidez el propósito explícito de dicha transformación: la búsqueda del mejoramiento de la acción docente para dar respuestas a los desafíos de la

(II) El MCE ha sido objeto de una reestructuración desde mediados de 1991. Por la misma, se redujeron a 5 (cinco) las Direcciones Nacionales, y por lo tanto las varias ex Direcciones Nacionales a cargo de servicios educativos fueron subsumidas, con el rango de Direcciones rasas, por la nueva Dirección Nacional de Gestión Educativa. En particular, como se señaló, la Dirección Nacional de Educación Superior pasó a ser Dirección de Formación y Capacitación Docente. En cualquier caso, la reestructuración ministerial no está aún finalizada.

práctica pedagógica, para contribuir al cambio de la institución escolar y para integrarla activamente con las demandas y dinámica del contexto social y cultural. Ello implica un claro compromiso con la consolidación de la calidad de las escuelas y de la educación.

ANTECEDENTES

La formación docente es una preocupación que, obviamente, no nace con el PTFD. A partir del inicio de las gestiones democráticas, en diciembre de 1983, se ha venido registrando una expansión de la temática, desde los dictámenes generales que sobre el tema produjo el II Congreso Pedagógico Nacional, pasando por su constitución en una de las preocupaciones centrales del CFE desde julio de 1989, hasta la elaboración del PTFD como propuesta del MCE.

Este estallido de la temática ha repercutido, por otra parte, en el conjunto del campo de las Ciencias de la Educación - tal como señaláramos en el apartado anterior-, y ha ganado espacio en los medios de comunicación social, al punto que puede afirmarse que, en la actualidad, la preocupación por la formación docente constituye una de las cuestiones más insistentemente abordadas en la agenda de cuestiones de la educación.

En este sentido, es difícil hacer una referencia a los antecedentes del PTFD sin incurrir en omisiones. En efecto, la multiplicación de los espacios de discusión de la temática y el crecimiento del consenso existente sobre los principales cambios que se imponen hacen difícil saber dónde se originaron ideas que hoy son patrimonio común de quienes se ocupan de la formación docente, desde los medios académicos, los círculos políticos, las agrupaciones docentes, la prensa, etc.. Pero necesitamos, a los fines de este Informe, establecer algún sesgo, y nos parece pertinente quedarnos con la discusión de la temática en el CFE y con aquellas elaboraciones que plasmaron en reformas de algún tipo sobre la formación docente.

Por lo que respecta al CFE, la formación docente ha constituido un renglón permanente de su agenda desde julio de 1989. Agrupados según las regiones en que el CFE divide al país, técnicos de todas las jurisdicciones, elaboraron un diagnóstico coincidente y han ido preparando informes parciales que plasmaron en un conjunto de elementos comunes que debía adoptar el proceso de transformación de la formación docente en todas las jurisdicciones. Dichos elementos son los siguientes(1):

- una base común sólida de formación pedagógica para todas las modalidades de formación docente, que actúe como eje vertebrador de la formación profesional y de la especialización de postgrado;

(1) Estos conceptos aparecen recogidos en los Antecedentes del PTFD en el "Documento-base" del mismo, pp. 11 y ss.

- la construcción de un conjunto de ejes de transformación curricular- institucional correspondientes a las incumbencias generales del ejercicio profesional docente;

- formulación de un currículo flexible y regionalizable que se termine de construir en cada instituto formador, a partir de los ejes comunes;

- conexión permanente entre teoría y práctica;

- modelos institucionales superadores de los actuales, que posibiliten todos estos logros.

Desde la XI Asamblea Ordinaria realizada en la ciudad de Mendoza el 6 de julio de 1990, la transformación de la formación docente viene siendo objeto de recomendaciones por parte de los Ministros reunidos en CFE. En aquel entonces se aprobaron tres lineamientos (formación continua, profesionalización, formación docente y trabajo) y quedó planteada la temática como objeto de tratativas futuras. En diciembre de ese mismo año, se dio el visto bueno a los ejes de intervención que proponía el MCE.(2) Avanzando en el tiempo, la XI Asamblea Extraordinaria de febrero del corriente ha tenido como una de sus temáticas la formación docente, habiéndose discutido el Documento conteniendo la propuesta curricular- institucional para la formación docente continua, elaborada por el Equipo Técnico de la DIFUCAD en el marco del PTFD.

Entre las reuniones de 1989 y esta Asamblea de 1992, se han sucedido una serie de acciones que han posibilitado el incremento del consenso interjurisdiccional en torno a la temática. Precisamente es una de las claves del PTFD la integración, en este caso en el nivel interjurisdiccional. Resulta clave para el desenvolvimiento del Programa contar con el apoyo de los gobiernos de las diversas provincias del país, no sólo en razón de un aval político sino porque los docentes que la Nación capacita trabajan en escuelas y colegios provinciales, o en escuelas nacionales a punto de ser transferidas.

Varias jurisdicciones provinciales han iniciado, por su parte, reformas en los planes de estudio de sus institutos de formación docente: Santa Fe, Entre Ríos, Santiago del Estero y Río Negro han preparado sendos planes de estudio para los profesorado de enseñanza primaria. En el momento de elaboración del PTFD, ha sido posible rescatar aportes de muchos de ellos, aunque desde sus orígenes el PTFD se diferenció de ellos por su pretensión de integralidad. Al hablar de integralidad, estamos aludiendo a que el PTFD pretende impactar sobre el conjunto de la formación docente -y no sobre una rama en particular-, y sobre el

(2) Los ejes considerados por el CFE hoy forman parte del Documento- base del PTFD, bajo el título "Ejes de intervención". pp. 20.

conjunto de problemas que son objeto de preocupación -y no sólo sobre cuestiones curriculares-. En ese sentido, se ha encontrado afinidades remarcables con el programa de la provincia de Río Negro, que si bien sólo pretende impactar sobre la formación de maestros primarios, no se reduce a la formulación de un nuevo plan curricular; así, el PTFD ha recibido valiosas sugerencias del Consejo Provincial de Educación, sobre todo en cuanto a carrera docente.(3)

El lector habrá advertido que las reformas que estamos citando no involucran en ningún caso las carreras de formación de profesores para la enseñanza secundaria. En efecto, esta rama de la formación docente permaneció, hasta el PTFD, intocada. Los escasos intentos de reforma que se registran corresponden a planes de estudio de carreras específicas y han sido propuestos por los propios Institutos del Profesorado de las diversas jurisdicciones, incluida la nacional. El hecho de que las reformas refieran a profesorado específicos indica que se centran en los contenidos disciplinarios que los futuros profesores enseñarán, y no en las competencias generales que definen el quehacer docente, más allá del nivel y la especialidad. Precisamente esta escasa referencia a la tarea docente es el punto crítico de la actual formación de profesores secundarios.

En el ámbito de su propia competencia, el MCE registra un importantísimo antecedente del PTFD: el Programa "Currículum Maestros de Enseñanza Básica" (MEB), elaborado durante la gestión 1983/4, que ha tenido un rol muy importante en la dinamización del trabajo docente en las Escuelas Normales y que ha aportado contenidos actualizados para la revisión de la formación de docentes para el nivel primario. A partir de los aciertos y errores del MEB, la DIFOCAD ha ganado invaluable experiencia para el PTFD, que se plantea como distinto al MEB en cuanto busca transformar la formación de todos los docentes -no sólo de los del nivel primario- articulando además la formación inicial o de grado con las acciones posteriores de formación y pensando para ello en una completa transformación del perfil del instituto formador.

(3) En respuesta a una consulta sobre el PTFD iniciada por el Sr. Ministro de Educación, profesor Antonio Salonia, el Consejo Provincial de Educación de Río Negro acercó un Documento titulado "Consideraciones generales acerca del «Programa de Transformación de la Formación Docente»" que fue sugerente al exponer los problemas que encontró la provincia al comenzar sus esfuerzos de transformación y al dar cuenta del modo en que fueron resolviendo las dificultades.

Con esto último entramos a considerar otro rasgo distintivo del PTFD con respecto a todas las reformas que estamos citando: la conceptualización de la formación docente como continua, que hace que la transformación que se encara no se reduzca a la formación de grado sino que procure articular en un mismo sistema los circuitos de formación de grado con los de formación posterior.

Con todos estos antecedentes, y en el contexto que hemos caracterizado en el apartado anterior, fue que el Equipo de Consultores del SP ii, en misión de asistencia técnica a la DIFOCAD, elaboró el PTFD.

GENESIS DE UNA PROPUESTA PARA TRANSFORMAR LA FORMACION DOCENTE

El momento inaugural del PTFD es el mes de diciembre de 1990. En ese entonces, la DINES (hoy DIFOCAD) constituyó el Equipo Técnico que tendría a su cargo la elaboración de una propuesta de transformación de la formación docente, en principio en jurisdicción nacional, pero con clivajes que permitieran su adopción por el conjunto de las jurisdicciones en caso de acordarse el Programa en el seno del CFE. La constitución del Equipo Técnico fue posible al otorgarse a la DINES el Subproyecto II "Formación Docente Continua", hasta entonces en el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD) como Subproyecto de "Perfeccionamiento y Actualización de los Docentes de Educación Media".(1)

La formulación inicial del SP II preveía la organización de las acciones en torno a tres líneas de trabajo, correspondientes a sendos equipos:

- acciones de relevamiento de experiencias innovadoras,
- elaboración de marcos teóricos y lineamientos operativos,
- formulación de planes de capacitación.

Como podrá anticiparse, la Consultoría centró sus esfuerzos en un principio en cumplimentar la totalidad de los relevamientos -por considerar indispensable dotar a la entonces DINES de los insumos que tales relevamientos ofrecían-, en elaborar y concertar el marco general del PTFD, y en poner en marcha procesos transformadores en los propios institutos. Entre los relevamientos ocupó un lugar especial, como es obvio, el correspondiente a las reformas curriculares llevadas a cabo por otras jurisdicciones, de lo que se ha dado cuenta en el apartado anterior. El marco general se plasmó en el ya citado Documento-base del PTFD, discutido con las Direcciones con servicios de formación docente y avalado a posteriori por las autoridades ministeriales.

Elaborado el marco general, se procedió al diseño de una estrategia de difusión del PTFD -de la que se hablará después-, incluyendo en ella las acciones que permitieran iniciar procesos de transformación en los propios institutos de formación docente.

(1) Para reconstruir la historia del Subproyecto II, puede consultarse el Informe de Moisés Acuña Díaz, "Informe de situación del Componente Educación del PRONATASS". Véase también Anexo I.

Descripción de la propuesta:

Se ha señalado arriba que la elaboración del PTFD ha constituido un proceso de toma de decisiones en torno a la estrategia de trabajo para impulsar los cambios que se proponen. En este sentido, cabe enfatizar el carácter insoslayable de buena parte de los caracteres que fue tomando el Programa. Se trata, en efecto, de rasgos que han ido emergiendo como producto de una toma de posición frente al proceso transformador y a sus múltiples problemas; toma de posición que ha resultado en acciones y propuestas "necesarias" por el tipo de proceso transformador al que se quería dar inicio o impulsar.

Parece oportuno formular este planteo, porque "todo Programa prioriza algunos puntos de incidencia sobre otros (bajo títulos diversos, como «estrategias», «ejes de trabajo», «líneas de acción», nuestros «lineamientos», o tantos otros) y quien los recibe sin haber participado en su determinación puede legítimamente preguntarse si no existe algún grado de arbitrariedad en la elección de esos puntos y el descarte de otros".(2) Esta presunción de arbitrariedad es válida también en el caso del PTFD: obviamente, en cuanto se priorizan determinadas cuestiones se relegan otras, y no es fácil justificar por qué si no se esclarece desde dónde se toman las decisiones.

En ese sentido, cabe establecer que el PTFD opera su toma de decisiones bajo la expectativa de "barrer" el campo de problemas que se establecieron como cuadro de situación de la formación docente actual, y bajo la pretensión complementaria de que la estrategia misma para enfrentar los problemas contenga los núcleos mínimos de su resolución. Las decisiones que se toman, entonces, no son sólo sobre los productos y contenidos de la propuesta transformadora, sino también -y sobre todo- sobre las formas que adopta el proceso transformador en cuanto tal.

1. Objetivos del Programa:

Los objetivos formulados y acordados para el PTFD han sido los siguientes:

1. Impulsar el desarrollo institucional-curricular, comprometido con la superación de los problemas de la práctica docente enmarcada en la realidad social de la escuela, y con la formación continua del educador.

2. Fortalecer la profesionalidad de los docentes, profundizando su formación a distintos niveles para la toma de decisiones educativas y para el diseño de estrategias de acción, así como para su promoción a lo largo de la carrera docente.

(2) TERIGI, Flavia Zulema. "Evaluación de acciones institucionales", pp. 7.

3. Consolidar programas de integración entre los docentes y entre las instituciones, escuelas y sectores de la producción académica y cultural".(3)

Como es obvio, estos objetivos han ido sufriendo reformulaciones y precisiones. Su expresión inicial pretendía reflejar los lineamientos sobre los que se proponía actuar el PTFD, y por lo tanto desarmaba los diversos elementos relevantes (desarrollo curricular- institucional, profesionalidad docente, integración institucional). Las actuales formulaciones responden más a un afán de reintegración de lo que antes se diferenciaba a los fines de su rescate. Actualmente, la DIFOCAD presenta al PTFD bajo el siguiente objetivo:

"Contribuir a la transformación de los actuales circuitos de formación docente en un Sistema de Formación Docente Continua, a través de la completa reformulación de la formación de grado y de la superación de la fragmentación de los demás circuitos formadores".(4)

2. Lineamientos:

El Programa de Transformación de la Formación Docente responde a los siguientes lineamientos:

1. integración institucional,
2. transformación curricular,
3. formación docente continua.

Como se ha señalado, estos lineamientos pretenden impactar sobre el conjunto de problemas que se establecieron como cuadro de situación de la formación docente actual. En efecto, "si no se procura la integración institucional, si no se impulsa una transformación curricular indisociable de la integración institucional, y si todo ello no se articula en torno a una reconceptualización de la formación docente como continua y centrada en los problemas de la práctica, no se logrará incidencia en la formación docente y, en consecuencia, no será posible su transformación".(5)

(3) Programa de Transformación de la Formación Docente. Documento- base 1, pp. 22. Negrilla como en el original.

(4) Ministerio de Cultura y Educación. "Programa de Transformación de la Formación Docente". Comunicación a los Sres. Ministros miembros del CFE. Pp. 3.

(5) TERIGI, Flavia Zulema. "Evaluación de acciones institucionales", pp. 7.

A continuación retomaremos la caracterización que de los lineamientos se hace en el PTFD.(6)

* **Integración institucional:** concebida en dos dimensiones.

- Una primera dimensión es la **integración inter-institucional**, atendiendo a la cual el Programa procura superar el aislamiento de la institución formadora. En general, de acuerdo con el diagnóstico formulado por el PTFD, los institutos de formación docente trabajan aislados unos de otros y con respecto a otras instituciones. Esto tiene como consecuencia un deficiente aprovechamiento de las fuerzas presentes en otras instituciones que podrían operar para que los institutos mejoraran la calidad del proceso y el producto educativos. Y tiene una consecuencia más grave: la desconexión entre la institución formadora y las escuelas a las cuales se destinan sus egresados. De allí que la integración inter-institucional tenga en el PTFD dos sentidos fundamentales:

. como articulación dinámica entre las instituciones formadoras y las escuelas e institutos a los cuales se destinan los productos de la formación. El sentido último de esta integración apunta a superar el aislamiento entre la institución formadora y las escuelas, en un proceso de retroalimentación que aumente mutuamente la calidad de la formación. Esto es condición indispensable para que la práctica docente pueda convertirse en objeto de estudio y transformación y para redefinir la formación docente estimulando el desarrollo de "nuevos diseños curriculares que rompan el aislamiento de las aulas y se comprometan en la búsqueda de alternativas ante los problemas de la práctica pedagógica";(7)

. como la articulación dinámica entre los institutos de formación docente y entre éstos y las universidades y sectores de la producción académica. Esta integración supone la progresiva constitución de redes colaborativas y de canales sistemáticos y permanentes de comunicación y de elaboración de programas de acción conjunta. El sentido último de esta interacción se dirige a la constitución de redes locales de capacitación docente continua, orientadas a la mejoría de la

(6) Esta caracterización puede recogerse en diversos documentos. En primer lugar, en el ya citado "Documento-base", donde figuran en su formulación inicial. En segundo lugar, en el documento "Evaluación de las acciones institucionales", donde se los analiza con exhaustividad. Finalmente, en la comunicación a los Ministros citada en (4).

(7) Programa de Transformación de la Formación Docente. "Documento-base I", pp. 14.

calidad del proceso y producto educativos, a través del diseño de alternativas de acción para la superación de los problemas de la práctica pedagógica de las escuelas;

- Una segunda dimensión es la **integración intra-institucional**. En muchas instituciones, la formación docente está compartimentalizada en una cantidad de "materias" cuyos profesores trabajan en forma aislada; eventualmente, los directivos intentan acciones de integración que chocan con la resistencia de algunos docentes que viven estos intentos como una invasión a su autonomía. Muchas veces, grupos de docentes intentan innovaciones que quedan restringidas a su propio accionar, porque se carece de mecanismos fluidos de comunicación o porque ciertas iniciativas docentes son vividas como ataques al liderazgo de los directivos. En muchas instituciones, ciertas experiencias integradoras como el Plan MEB han posibilitado un trabajo conjunto; pero en casi todos los casos la integración queda restringida a los profesores involucrados en el plan, y esos mismos profesores encuentran dificultades para extender la experiencia de trabajo conjunto a su propia práctica fuera del plan y a los colegas no comprendidos en el mismo. Por eso, este nivel de integración requiere repensar las funciones del instituto formador y promover estilos de gestión que posibiliten la integración del personal en un proyecto pedagógico compartido.

*** Transformación curricular:** se propone repensar el proceso formativo tomando como eje la vinculación entre la teoría y la práctica docente -en sus dimensiones áulica, escolar y social-, la investigación-acción sobre los problemas de la enseñanza en sus distintos niveles y especialidades, y la redefinición del rol del docente en tanto sujeto históricamente situado.

"Nadie discute hoy la necesidad de una modificación en los contenidos de la formación docente. Sin embargo, aún está insuficientemente extendida la idea de que los contenidos de la formación docente no se reducen a un "plan de estudios" concebido como una colección más o menos articulada de disciplinas, ni se comparte suficientemente la convicción de que su modificación entraña mucho más que la asignación arbitraria de mayor o menor cantidad de horas a determinadas asignaturas o a las prácticas de ensayo. En el marco del Programa de Transformación de la Formación Docente, para entender en qué sentido este lineamiento «transformación curricular» puede impactar en puntos críticos de la formación docente actual, es necesario dejar explicitado algo que ya es consenso en los estudios pedagógicos contemporáneos: que toda la práctica educativa está pregnada por el currículo, que cambiarlo es mucho más que cambiar el plan de estudios porque el currículo es mucho más que un plan de estudios, que por eso es necesario incorporar al currículo de formación docente los contenidos especializados que la docencia como profesión demanda y hacerse cargo de que los futuros docentes se forman no sólo apropiándose de un conjunto de conocimientos como los descriptos sino también -y no en menor medida- participando de una institución que provee

permanentemente experiencias que inciden en la formación para el futuro rol".(8)

Este papel formativo de la organización institucional se halla en la base de las consideraciones que han fundamentado la urgencia de encarar una transformación institucional en el sentido expuesto arriba. Como se ve, los lineamientos del PTFD constituyen aspectos solidarios de un proceso que sólo a los fines didácticos puede presentarse escindido en lineamientos.

La pretensión de transformación curricular para la formación docente continua requiere una actitud académica que suponga la permanente renovación y discusión de teorías para formar profesores capaces de tomar decisiones fundamentadas ante los desafíos que les presenta la práctica cotidiana, no como agentes reproductores sino como sujetos que asumen responsablemente sus espacios de autonomía.

Sin duda, nuevos diseños del currículo deberán ser definidos, con la participación de los distintos sectores y actores del proceso. Sin embargo, no es ocioso enfatizar que ninguna modificación de un plan de estudios (en cuanto documento escrito) garantiza la modificación de los procesos reales que tienen lugar en las instituciones. La garantía del éxito de una transformación como la que se propone reside en el trabajo con los actores del proceso. Ya tendremos oportunidad de volver sobre esto.

*** Formación continua del docente:** implica articular la formación de grado y el perfeccionamiento de los docentes en servicio dentro de las instituciones formadoras, la elaboración de propuestas de estudio de post-gradó para los docentes de distintos niveles y modalidades de enseñanza y en distintos niveles de responsabilidad, así como la reconversión de los docentes para nuevos roles requeridos por el sistema. Ello supone avanzar hacia la constitución de redes abiertas de formación continua y el diseño de currículos flexibles que permitan la circulación de los graduados por distintos programas de formación.

La superación de la actual fragmentación de los circuitos formadores implica la progresiva articulación de la formación inicial, la actualización, el perfeccionamiento, y los estudios de post-gradó que se impulsen, en un sistema de formación continua. Ello es indisoluble de la constitución de un nuevo modelo de carrera docente, lo que requiere estudiar distintas formas de acreditación que permitan recuperar todas las experiencias de formación por las que atraviese el docente, y que otorguen a todas un reconocimiento suficiente a la hora de

(8) TERIGI, Flavia Zulema. "Evaluación de acciones institucionales", pp. 7.

replantearse los criterios de promoción y ascenso en la carrera docente.

Aspectos estratégicos o No hay producto sin proceso:

En este apartado, nos centraremos en el modo en que el PTFD vea sobre las formas que adopta el proceso transformador. Sin ánimo de exhaustividad, aquí puntualizaremos los caracteres del proceso que entendemos como cruciales, tanto porque definen sustantivamente la propuesta como porque constituyen aspectos realmente innovadores frente a los programas de transformación de la formación docente que han precedido al que estamos analizando.

I- Existen suficientes evidencias de que la superación de la crisis de la formación docente no puede sustentarse en supuestos mutacionistas, sino que debe ser abordada como un esfuerzo de construcción. La experiencia ha mostrado la escasa incidencia de las propuestas de transformación que se limitan a producir nuevos documentos curriculares, en tanto olvidan que la definición normativa de reformas expresadas en dichos documentos no es suficiente para garantizar la transformación efectiva. La eficacia de la transformación curricular depende de la elección de estrategias graduales que permitan elaborar concertadamente la comprensión y la orientación del cambio.

En este sentido, la estrategia que analizaremos con exhaustividad en este Documento ha pretendido garantizar un proceso gradual que permita la elaboración referida. Y ello no sólo porque ha definido pasos o momentos del proceso transformador, sino porque se ha negado con firme convicción a predefinir y cerrar esos pasos hasta tanto no haber evaluado en qué medida lo actuado previamente obliga a modificar las anticipaciones realizadas.

II- Pero esta gradualidad debe acompañarse con el criterio de integralidad. Frente a las complejas situaciones que se enfrenta, no se trata de producir acciones parciales sino de avanzar progresivamente sobre múltiples dimensiones. Hoy ya es consenso que una transformación de la formación docente comprometida con la superación de los problemas de la práctica debe necesariamente integrar los procesos de reelaboración curricular con los procesos de cambio institucional. Ya hemos insistido suficientemente sobre este punto.

Esta integralidad se ve reflejada conceptualmente en los lineamientos definidos para el PTFD: integración institucional, transformación curricular, formación docente continua. Estos lineamientos han sido expresados como analíticamente distintos pero como empíricamente indisociables. En tal sentido, los tres lineamientos constituyen especificaciones, con fines analíticos, de un proceso de "búsqueda gradual de transformaciones integrales y no de aspectos

III- Por otro lado, la transformación que se propone requiere un estilo de intervención del MCE que rompa tanto con modalidades de gestión centralistas como con propuestas que delegan el conjunto de las decisiones en los actores del sistema. En este sentido, la línea de intervención por la que opta el PTFD consiste en formular propuestas sustentando la solidez y coherencia de las decisiones tomadas, y abrir dichas propuestas al debate que permita su enriquecimiento y reformulación a la luz de las críticas, demandas y propuestas de los actores.(10)

En función del modo de intervención por el que optó el PTFD, se ha hecho imprescindible la participación de los actores involucrados, es decir, los institutos de formación docente y quienes forman parte de ellos. Esta participación tiene de hecho lugar desde los inicios del PTFD, y se evidencia en el conjunto de las acciones que ya se han puesto en marcha (entre ellas, la conformación de centros operativos, la designación de docentes-representantes y el inicio de pequeños proyectos institucionales).

(9) Programa de Transformación de la Formación Docente. Documento-base, pp. 19.

(10) Recomendamos enfáticamente ampliar la visión del estilo de intervención del MCE consultando en el Documento-base del PTFD el apartado titulado "Dinámica de intervención", pp. 19.

LANZAMIENTO DEL PROGRAMA

Si la génesis del PTFD se ubica en diciembre de 1990, su lanzamiento tiene lugar a partir de mayo del año siguiente. En los meses que median entre las dos fechas, se elaboró el Documento- base del Programa, se trabajó en el consenso entre las autoridades ministeriales y se diseñó la estrategia de difusión.

Difusión en la jurisdicción nacional:

Difusión entre las Direcciones con servicios de formación docente:

Como cabe, la discusión del Documento- base del PTFD entre todas las Direcciones del MCE con servicios de formación docente -a la que nos referimos con anterioridad- supuso, al menos inicialmente, la asunción por parte de dichas Direcciones de la responsabilidad de lanzar la transformación de la formación docente en las instituciones de su dependencia. Los alcances de esta difusión fueron dispares.

Mientras la DIFUCAD, como usina del PTFD, comprometió todo su poder de gestión en el inicio y prosecución del PTFD en sus institutos, el resto de las Direcciones con servicios de formación docente tomó iniciativas diversas. En general, las mismas se limitaron a hacer conocer la existencia del Programa e invitar a los institutos de su dependencia a algunas de las reuniones de discusión que se realizaron por regiones.(1)

Lanzamiento del PTFD en los institutos dependientes de la DIFUCAD:

En lo que sigue, nos centraremos en las instituciones dependientes de la DIFUCAD, que se distribuyen como sigue:

(1) Se trata de los Encuentros Regionales, sobre los que trabajaremos.

Cuadro 1: número de instituciones dependientes de la DIFOCAD, por tipo.

Tipo de institución	Cantidad
Escuelas Normales (ENNS)	182
Institutos Nacionales de Enseñanza Superior (INES)	39
Colegios Nacionales Superiores (CNS)	18
Escuelas Nacionales Superiores de Comercio (ENSC)	20
Total de instituciones	257

FUENTE: Dirección de Formación y Capacitación Docente. Datos actualizados a 1992.

Como se sabe, las ENNS concentran la mayoría de los Profesorados que forman docentes para los niveles inicial y primario; los INES concentran la mayoría de los profesorados para el nivel secundario; y los ENSC y CNS sólo esporádicamente presentan carreras docentes, pues se concentran en las carreras llamadas "técnicas". No obstante, la enorme desorganización institucional que a lo largo del período de surgimiento y expansión de la educación superior -la década del ochenta- sufrió la DINES ha producido situaciones peculiares, como es la existencia de ENNS e INES que no dictan carreras docentes y la existencia de ENSC y CNS que sólo dictan carreras docentes.

Esto significa que, si bien el grueso de los destinatarios de los esfuerzos de difusión del PTFD entre los institutos de la DIFOCAD se encuentra en las ENNS y los INES, han sido convocados y han participado los CNS y las ENSC con servicios de formación docente.(2)

Para organizar la difusión del PTFD entre sus institutos, la DIFOCAD elaboró una estrategia de espíritu marcadamente descentralizador: dividió al país en regiones, y realizó en cada una de ellas un Encuentro al que se convocó a un directivo y un docente elegido por sus pares por cada uno de los institutos de formación docente. Los Encuentros Regionales -tal el nombre de esas reuniones- fueron 11 (once) en total, y se realizaron en las siguientes sedes:

(2) Un análisis de la asistencia de estos institutos por regiones se encuentra en el informe final que para este mismo período elaboraron los Lics. Rubbo y Virasoro. Véase RUBBO, Elsa y VIRASORO, Pedro, "Estado de situación del Programa de Transformación de la Formación Docente en las distintas regiones".

- Capital Federal (para la ciudad y el Gran Buenos Aires)
- Arrecifes (parte de provincia de Buenos Aires)
- 9 de Julio (idem)
- 25 de Mayo (idem)
- Olavarria (parte de provincia de Buenos Aires y La Pampa)
- Paraná (para el Litoral argentino)
- Córdoba (para la provincia, que cuenta con gran cantidad de servicios de la DIFOCAD)
- Mendoza (para la zona Nuevo Cuyo),
- Corrientes (para la región noreste o NEA)
- Tucumán (para la región noroeste o NOA)
- Trelew (para la Patagonia, incluyendo Ushuaia)

A estos Encuentros Regionales fueron invitados representantes de las jurisdicciones provinciales y de los servicios privados de educación. Por el sistema de gestión nacional asistieron, como se dijo, un directivo y un docente de cada uno de los institutos de formación docente. En estos Encuentros se discutió exhaustivamente el Documento Base y se organizaron acciones a desarrollar hasta los II Encuentros Regionales, planificados para octubre.(3)

¿Por qué una división regional? No se negará que el país fue dividido en regiones por razones de factibilidad operativa; pero ello no agota la cuestión, sino que es necesario referirse a la estrategia descentralizadora por la que optó el PTFD. "La descentralización se constituye en un elemento dinamizador en el marco del PTFD, ya que solicita la participación de los actores (individuales o colectivos) en las acciones programadas. Esta participación de carácter consultivo y resolutorio (según cuáles sean las acciones que se traten) busca favorecer el compromiso de dichos actores, el logro de consenso en torno al Programa y un mayor nivel de responsabilidad en la ejecución de las acciones".(4) En este sentido, "la estrategia sustancialmente descentralizada que lleva adelante el PTFD apunta a darle un contenido cualitativo al sentido administrativo que tradicionalmente se le ha dado al concepto".(5)

(3) Una recopilación de datos mínimos para medir el impacto de los I Encuentros Regionales y del resto de las acciones organizadas por el PTFD puede consultarse en el Anexo II.

(4) POGGI, Margarita. "Evaluación de las acciones en el marco de la estrategia de capacitación y promoción de la transformación de la formación docente en los institutos dependientes de la DIFOCAD", pp. 4.

(5) RUBBO, Elsa y VIRASORO, Pedro. "Estado de situación del Programa de Transformación de la Formación Docente en las distintas regiones", pp. 8/9.

) Por otro lado, preferimos pensar en la regionalización no como división sino, por el contrario, como reagrupamiento. En tal sentido, para instituciones que, como las dependientes de la DIFUCAD, tienen una tradición de aislamiento entre sí, los Encuentros Regionales funcionaron como instancias de interacción con pocos antecedentes históricos. En el mismo sentido, la descentralización que supone esta estrategia "no significa desdibujar el papel que al Ministerio de Cultura y Educación le compete. Por el contrario, ¿parecería que para que la descentralización sea una práctica de gestión funcional se requiere el establecimiento de un nivel central fuerte, provisto de capacidad de negociación, de formulación de políticas, de fijación de objetivos y de establecimiento de un mecanismo eficaz de evaluación de resultados?".(6)

De modo que el agrupamiento por regiones pareció estratégicamente recomendable para dar cumplimiento a dos objetivos:

- facilitar los niveles de comunicación y agilizar los sistemas de información entre el nivel central y cada una de las regiones, así como al interior de las mismas,

- posibilitar que se reconozcan y recuperen las características y problemáticas comunes y compartidas en las distintas realidades zonales.

Para ello, "la extensión del país obliga a equalizar las estrategias para que esta regionalización no responda solamente a necesidades operativas sino que contemple plenamente esos criterios políticos enunciados en el marco de la conceptualización de descentralización expuesta".(7)

Cumplida la etapa de los I Encuentros Regionales (que se extendieron entre mayo y junio de 1971), la evaluación realizada por el Equipo de Consultores destacó la importancia de haber optado por un lanzamiento de este tipo. En general, hubo amplio acuerdo de los asistentes con el cuadro de situación, y en cada Encuentro éste se enriqueció con realidades que, lejos de ser específicas de cada región, se constataba que eran generales. Fue visible además que los asistentes valorizaban los lineamientos de la propuesta, por su capacidad para impactar sobre el diagnóstico. Pero también se tuvo registro de una fuerte desconfianza inicial: desconfianza en la sinceridad de la

(6) FUGGI, Margarita. "Evaluación de las acciones en el marco de la estrategia de capacitación y promoción de la transformación de la formación docente en los institutos dependientes de la DIFUCAD", pp. 4. Cita a CASSABUS, J., "Estado y educación en América Latina", pp. 35.

(7) RUBIO, Elsa y VIRASORO, Pedro, "Estado de situación del Programa de Transformación de la Formación Docente en las distintas regiones", pp. 9.

estrategia participativa, pesimismo en cuanto a la posibilidad de extensión de la propuesta en el tiempo, desaliento por las condiciones estructurales y coyunturales que pesan sobre el trabajo docente. Obviamente, este paquete de sentimientos negativos no quedó totalmente superado en los I Encuentros Regionales. Sin embargo, hubo coincidencia en señalar la importancia -como gesto capaz de ofrecer algunas garantías para el futuro- del acercamiento de los funcionarios y los equipos técnicos a los propios actores.

Para el Equipo Técnico, los I Encuentros Regionales fueron altamente significativos. Permitieron palpar sin mediaciones las difíciles condiciones de desenvolvimiento con que se encontraría el Programa, y estimar sus posibilidades futuras, para lo cual se haría necesario ajustar aún más la estrategia participativa.

Como producto inmediato, los Encuentros arrojaron el establecimiento de contactos iniciales entre los institutos presentes (casi todos de la esfera nacional, pero también provinciales y privados) y la planificación de una serie de acciones a desarrollar más adelante, hasta los II Encuentros Regionales.

En lo inmediato, comenzaron a implementarse estas acciones en los institutos, con el fin de generar instancias de trabajo cooperativo para la discusión del Programa. Cada instituto de formación docente organizó sus propias instancias de trabajo, y en algunos casos se establecieron cronogramas para el trabajo conjunto. Como era de prever, la participación de los actores - que es lo que se trataba de impulsar- fue dispar, aunque comprometió a la totalidad de los institutos de formación docente nacionales.

Difusión entre las jurisdicciones provinciales:

Formaba parte importante de la difusión del PTFD el establecimiento de contactos iniciales con los gobiernos provinciales para una empresa de más largo aliento: el futuro acuerdo en torno a la propuesta de transformación curricular-institucional a elaborarse en el marco del PTFD.

Para tal fin, el Documento-base, conteniendo el marco político del Programa, el cuadro de situación sobre el que se pretende operar, la descripción de la propuesta (con énfasis en los lineamientos y la dinámica de intervención planteada), los objetivos del Programa y las medidas y acciones para un trienio, fue enviado a todas las jurisdicciones provinciales para su deliberación.

Una respuesta inmediata se registró, en algunos casos: la asistencia de autoridades educativas y/o de docentes de institutos de formación docente a los I Encuentros Regionales. En estos casos, se establecieron informalmente acuerdos básicos y se

abrió el camino para un trabajo futuro en forma cooperativa. Sin embargo, en la mayor parte de los casos la respuesta fue escasa.

Avanzando el año, la situación no parecía revertirse demasiado. Posiblemente, la coyuntura política no era favorable: para muchos gobiernos provinciales, 1991 fue el último año de gestión y fue, por lo tanto, un año electoral. En ese contexto, era difícil trabajar para el futuro.

Los escasos avances logrados durante el '91 y el impulso que en el '92 tomó el tema en la XI Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Educación -a la que asistieron las nuevas autoridades educativas de todas las provincias, con un horizonte de cuatro años de gobierno- imponen la necesidad de rearmar la estrategia de contacto con las provincias, para garantizar que el PTFD -en particular, los avances sobre diseño curricular que se espera lograr en el '92- sea objeto de una discusión enriquecedora.

Difusión entre las organizaciones sociales dedicadas a la educación:

Con respecto a otras instituciones preocupadas por la educación -academias, universidades, asociaciones gremiales, etc.-, el Sr. Ministro de Cultura y Educación abrió una Consulta a través de una carta que se envió a las más diversas instituciones. A partir de junio, fueron llegando las respuestas, provenientes de instituciones que podríamos categorizar en los siguientes tipos: universidades (respondieron casi todas), academias, agrupaciones gremiales docentes, Consejos Provinciales de Educación e instituciones de formación. Las respuestas fueron evaluadas, incorporándose, cuando ello fue pertinente, las sugerencias recibidas.

Por otro lado, a partir de los I Encuentros Regionales, la transformación de la formación docente comenzó a tener cobertura periodística. La difusión que el PTFD pueda alcanzar a través de la prensa parece importante para generar en la opinión pública un ánimo favorable a los cambios que se impulsan.

REVISANDO LAS ESTRATEGIAS

Como se señaló, los I Encuentros Regionales, ocasión del lanzamiento del PTFD entre los institutos de formación docente dependientes de la DIFOCAD, constituyeron una experiencia sumamente valiosa para el Equipo Técnico, en términos de la evaluación que fue posible hacer de las estrategias anticipadas hasta entonces.

La desconfianza inicial de los docentes y la convicción del Equipo Técnico sobre la pertinencia de la opción descentralizadora impusieron la necesidad de redefinir las estrategias futuras de modo que, preservándose el margen de acción que se debía reconocer a los actores para que pudieran operar, se gestaran formas de acompañamiento de los procesos institucionales que fueran ayudando a garantizar la pertinencia de las acciones y la recuperación de los aportes. Se quería "instalar, al interior de los institutos, un ámbito de reflexión y debate que permita construir, también desde las bases, la propuesta y lograr una amplia capacitación de los recursos humanos que están o estarán comprometidos en el proceso de transformación"⁽¹⁾; era necesario diseñar la estrategia que lo hiciera posible.

Por otra parte, la impresión de que era necesario intervenir con una estrategia facilitadora se fue afirmando al recibirse los primeros informes de acciones institucionales, que comenzaron a llegar apenas finalizados los I Encuentros Regionales. Era claro que los institutos estaban lanzados a todo tipo de acciones: "...en su mayor parte, se puso el acento sobre acciones hacia el interior de los mismos. A partir de dichas acciones, se elaboraron proyectos institucionales no siempre pertinentes con los propósitos del PTFD. Seguramente, algunos de ellos pueden haber aparecido como una respuesta de carácter formal a la convocatoria de la DIFOCAD, pero en otros podemos arriesgar la hipótesis de que los actores del sistema quedan en numerosas ocasiones «atrapados» por la lógica y la inercia del sistema y les resulta, en consecuencia, sumamente difícil escapar a ellas".⁽²⁾

La variedad de las acciones emprendidas por los institutos presentaba, por supuesto, ventajas: era posible que cada uno iniciara los procesos de transformación por donde pudiera

(1) RUBBO, Elsa y VIRASORO, Pedro. "Análisis y evaluación de las acciones de desarrollo y capacitación en el marco del Programa de Transformación de la Formación Docente", pp. 3.

(2) FOGGI, Margarita. "Evaluación de las acciones en el marco de la estrategia de capacitación y promoción de la transformación de la formación docente en los institutos dependientes de la DIFOCAD", pp. 9.

hacerlo, con flexibilidad suficiente para responder a sus requerimientos específicos. Pero se corría el riesgo de que, atrapados por la inercia del sistema, se dispersaran los esfuerzos institucionales en la realización de acciones que no fueran conducentes a los objetivos de transformación propuestos.

Los centros operativos, punta de lanza de la integración interinstitucional:

En principio, se pensó que urgía fortalecer los lazos que se estaban forjando entre los institutos, impulsando sus contactos sistemáticos hasta la constitución de redes estables de comunicación e intercambio. Era convicción del Equipo Técnico que el intercambio de experiencias y la crítica recíproca de los proyectos podían constituir aportes fundamentales a los procesos institucionales.

En esta idea de fortalecer las relaciones interinstitucionales está el origen de lo que el PTFD llamó centros operativos (en adelante, CO) para la transformación de la formación docente.

Elementalmente, se define a los CO "como unidades funcionales, es decir, no como organizaciones superpuestas a las estructuras formales de la organización ministerial, sino como nucleamientos de instituciones basados en un determinado funcionamiento de interacción interinstitucional".(3) "Los Centros Operativos constituyen ámbitos de integración e interacción interinstitucional. No se definen por una estructura administrativo- burocrática sino por un interés compartido: la necesaria interrelación entre las instituciones formadoras y entre éstas y otras instituciones del medio con la finalidad de lograr la implementación de un efectivo proyecto educativo común".(4)

Para organizar los CO, se tuvo en cuenta un conjunto de criterios prácticos, como la distancia, la posibilidad de comunicación, la cantidad de instituciones que conformarían cada uno, etc.. Pero también, y muy especialmente, se consideraron cuestiones como la existencia de conexiones previas o comenzadas en el I Encuentro Regional ("forzándose" un poco la geografía para que quedaran en un mismo CO, quienes habían manifestado voluntad de producir cosas juntos), realidades comunes, etc., a fin de garantizar desde lo organizativo la amplitud de criterios que posibilitaría el agrupamiento voluntario de los actores.

(3) RUBBO, Elsa y VIRASORO, Pedro. "Análisis y evaluación de las acciones de desarrollo y capacitación en el marco del Programa de Transformación de la Formación Docente", pp. 5.

(4) RUBBO, Elsa y VIRASORO, Pedro. "Análisis y evaluación de las acciones de desarrollo y capacitación en el marco del Programa de Transformación de la Formación Docente", pp. 26.

Luego de un cuidadoso análisis regio por una lógica estrictamente casuística, según los criterios expuestos en el párrafo precedente, se organizaron 53 (cincuenta y tres) centros operativos.(5)

Se anticipaba, por supuesto, que los CO como estructuras funcionales tendrían diversos niveles de concreción posible, y que hallar el nivel posible en cada caso competiría a los actores mismos. Se anticiparon, entonces, los siguientes "resultados" de mínimo a máximo:

"...reuniones donde la integración no pasa de ser una formalidad,

...acuerdos para tratar juntos ciertas temáticas, y realización efectiva de las instancias de trabajo previstas,

...realización de algunas acciones comunes, como la redacción de un documento de trabajo, la firma de acuerdos de intercambio, acciones comunes de capacitación y aún de asistencia mutua desde las capacidades específicas de cada institución,

...creación de bases de un proyecto de trabajo conjunto permanente, con eventuales proyecciones hacia líneas de acción posteriores a la realización de dicho proyecto".(6)

El Docente- representante:

Además de crear las condiciones formales de posibilidad de la integración, era necesario trabajar para cambiar la lógica de una historia de trabajo compartimentalizado e intramuros. Ese trabajo debería ser cercano, codo a codo con los actores, y de ser posible debía ser realizado por los actores mismos. Así nació el Docente- representante (en adelante, DR).

¿Quién es el DR? En principio, es un docente del nivel superior de los institutos de la DIFUCAD, elegido por sus pares

(5) Puede consultarse la información sobre la organización de centros operativos por región, provincia, sede del DR y cantidad de instituciones, en el cuadro de "Distribución de los Centros Operativos" de RUBBO, Elsa y VIRASORO, Pedro, "Estado de situación del Programa de Transformación de la Formación Docente en las distintas regiones", pp. 27 y ss.. La información se complementa con el cuadro "Centros Operativos de Capital Federal y Gran Buenos Aires", en pp. 53 del mismo informe. Para visualizar la distribución geográfica de los CO, puede consultarse en el Anexo III el mapa correspondiente.

(6) TERIGI, Flavia Zulema. "Evaluación de acciones institucionales", pp. ii.

de los institutos que constituyen un mismo CO como representante del CO, de los institutos y de los docentes mismos. Tiene una tarea específica: movilizar a su CO para la transformación de la formación docente. Su desempeño es temporario: hasta el momento, han cumplido formalmente sus funciones durante 2 (dos) semanas - con comisión de servicio, asignación de horas y fondos para viáticos- pero han trabajado intensamente desde el mes de agosto de 1991. Ya se ha trabajado exhaustivamente en otros lugares fundamentando cada una de las proposiciones de la definición que dimos sobre el DR: por qué docente, por qué representante, por qué elegido por sus pares, por qué de desempeño temporario.(7)

Si de caracterizar el rol se trata, diremos que el DR es básicamente un agente movilizador y multiplicador. "Se esbozó un diseño de actividades que comprendía un amplio abanico, con distintos grados de compromiso, como difundir y circular la información en el instituto al que pertenece y entre los otros institutos integrantes del Centro Operativo y distribuir y orientar los materiales que proveería la DIFOLAD; de la misma manera, colaborar con los directivos en la dinamización del PTFD, participar de la organización de encuentros regionales, generar espacios de trabajo intra e interinstitucionales, etc.".(8)

Este abanico desplegaba la diversa gama de acciones por medio de las cuales se lograría el principal efecto buscado en la etapa que estamos analizando: la instalación del PTFD en el sistema, instalación que suponía que los actores -que ya habían tomado conocimiento del lanzamiento del Programa a través de los I Encuentros Regionales- comenzaban a participar de manera directa en las acciones. Esta participación -en forma congruente con el estilo de intervención por el que optó el PTFD- estaría impulsada y acompañada por procesos de capacitación que posibilitarían a los actores incorporarse a las acciones con mayores elementos que los que tenían por entonces. Por esto, el cumplimiento de las tareas a través de las cuales se definió el rol del DR entrañaba, además de un rol de informante y movilizador, una función de capacitación, aunque de un estilo diferente al convencional.

Un aspecto importante a destacar -y que fue profundamente trabajado con los DR, porque comprometía la representatividad de su persona en el rol- es el nivel de resistencias que generó la propuesta de que el DR fuera elegido, que se percibió por "la

(7) Pero, si se quiere ampliar, se recomienda remitirse a RUBBO, Elsa y VIRASORO, Pedro. "Análisis y evaluación de las acciones de desarrollo y capacitación en el marco del Programa de Transformación de la Formación Docente".

(8) RUBBO, Elsa y VIRASORO, Pedro. "Análisis y evaluación de las acciones de desarrollo y capacitación en el marco del Programa de Transformación de la Formación Docente". pp. 39/ 40.

dificultad para comprenderla, la insistencia en que desempeñara el rol un directivo -lo que ponía de manifiesto fantasías de exclusión- y también por las múltiples llamadas telefónicas que las instituciones formadoras realizaban a la DIFUCAD para verificar el mensaje que había sido retransmitido por otra institución que, obviamente, era descalificado por circular en un canal de información horizontal, sin antecedentes en esta estructura vertical y centralista del sistema educativo".(9)

Para crear condiciones de posibilidad para el desempeño del rol, se convocó a los DR recientemente designados por sus pares a una instancia de información sobre sus funciones y de capacitación para las mismas: las I Jornadas Técnicas (I JT).(10)

Las I JT se realizaron en Buenos Aires en el mes de agosto; durante las mismas, se capacitó a 47 Docentes Representantes en torno a la revisión de la práctica docente para la reformulación del currículo, y se elaboró con ellos su plan de trabajo para el mes subsiguiente. "Lo más significativo fue el proceso que realizaron los docentes- representantes durante los cuatro días de trabajo, que partiendo de una situación de resistencia, desconfianza e incredulidad, llegaron a un grado de compromiso y entusiasmo por la tarea que debían llevar a cabo, manifestando a su vez los temores que esta nueva situación les generaba". (11)

Hierece señalarse que, a esta altura del proceso, la situación de implantación del PTFD era diferente en la Capital Federal con respecto al resto del país. En efecto, tras un I Encuentro Regional de características especiales -fue el primero, con todo lo que ello implica en cuanto a emergencia de cuestiones no previstas; fue multitudinario, por la cantidad de institutos de la DIFUCAD existentes en Capital Federal y Gran Buenos Aires-, el escaso desarrollo que alcanzaron las acciones institucionales mostró que el lanzamiento del PTFD fue vivido como una mera formalidad, a la que se daba cumplimiento con la asistencia al Encuentro pero que no implicaba compromisos posteriores. En estas condiciones, se pensó que, antes de promover la elección de

(9) RUBBO, Elsa y VIRASORO, Pedro, "Análisis y evaluación de las acciones de desarrollo y capacitación en el marco del Programa de Transformación de la Formación Docente", pp. 38.

(10) En este punto de la historia, el MCE asumió decididamente una actitud de apoyo al PTFD, que se materializó en el sostenimiento financiero de las I JT. En efecto, el MCE realizó las erogaciones que hicieron posible trasladar a los DR de su lugar de residencia a Bs.As., reembolsarles fondos en concepto de viáticos e imprimir los materiales de trabajo para las JT y para que los DR llevaran posteriormente a todos los institutos de formación docente.

(11) RUBBO, Elsa y VIRASORO, Pedro, "Estado de situación del Programa de Transformación de la Formación Docente en las distintas regiones", pp. 11.

Docentes Representantes, era necesaria una etapa breve de relanzamiento del PTFD, a través de una exhaustiva ronda de visitas a los institutos en las que se indagara el impacto del Documento-base y la organización que las instituciones se estaban dando para las acciones. Esta ronda de visitas comenzó a cumplirse de inmediato, al mismo tiempo que los DR comenzaran sus tareas en el interior.

Una nueva etapa en las acciones institucionales:

De acuerdo con los planes de trabajo elaborados en las I JT. a partir del regreso de los DR a sus respectivos CD se dio inicio a una nueva etapa de acciones institucionales de discusión y capacitación en los institutos de formación docente, esta vez organizadas por los Docentes Representantes. Las acciones estuvieron centradas en la revisión de la práctica docente y tuvieron lugar en todos los institutos de formación docente dependientes de la DIFOCAD.

Para esta nueva etapa, se estaba dotando a los institutos de tres nuevas apoyaturas. Por un lado, el DR, figura entrenada precisamente para brindar ese apoyo. En segunda instancia, material teórico y fichas de trabajo sobre los temas en torno a los cuales se iniciaba la capacitación. En tercer lugar, un instrumento preparado especialmente para evaluar las acciones en proceso: el Documento "Evaluación de las acciones institucionales".(12)

Se trata de un Documento dirigido a los institutos de formación docente, destinado a proveerles criterios que les permitieran evaluar la pertinencia de los procesos que estaban llevando adelante, en relación con los lineamientos del PTFD. Sin perjuicio de que la DIFOCAD garantizara un seguimiento puntual de las acciones, y sin excluir la posibilidad de que en casos específicos los institutos requirieran respuestas más, particularizadas, se creyó pertinente dotar a los actores de un instrumento que les permitiera autoevaluar sus acciones. El Documento tomó como hipótesis de trabajo la propuesta de "evaluar el sentido de las acciones en referencia a los procesos transformadores que se pretende generar" (...) la evaluación institucional que se propone no es un ejercicio administrativo, ni una instancia burocrática agregada a las acciones, sino un elemento indispensable de la gestión institucional en torno a la transformación".(13)

(12) El Documento ha sido citado varias veces en este Informe.

(13) TERIGI, Flavia Zulema. "Evaluación de las acciones institucionales", pp. 2.

Evaluación de la etapa:

La evaluación que el Equipo Técnico realizó de las acciones llevadas a cabo en esta segunda etapa es diferente a la realizada en la primera etapa, en varios aspectos que a continuación pasamos a considerar.

Los proyectos institucionales:

En primer lugar, se ha multiplicado el número de proyectos presentados por los institutos, así como parecen haberse incrementado los contactos inter e intrainstitucionales. Por supuesto, cierta cantidad de proyectos institucionales han sido presentados "en cumplimiento" de suuestas directivas recibidas: son detectables por su estereotipia, por la rigidización de sus propuestas y la escasa pertinencia de sus contenidos. Pero aparece un conjunto de proyectos mucho más pertinentes, y un buen indicador de que han ganado pertinencia es el mayor realismo con que se plantean metas de corto plazo, y no grandes enunciados imposibles de cumplimentar. En términos generales, los proyectos pueden clasificarse de la siguiente manera:

- proyectos "reciclados": se trata de aquellos casos en que los institutos responden a la propuesta de elaborar proyectos institucionales presentando, como si fueran nuevos y elaborados ad hoc del PTFD, proyectos y acciones que venían realizando desde tiempo atrás. Buena parte de estos trabajos son propuestas de revisión de contenidos curriculares de los niveles primario y medio de las propias Escuelas Normales, llevados a cabo por equipos formados por docentes de los niveles primario y medio y profesores del instituto formador. Sin perjuicio de los méritos que estos proyectos puedan reunir en sí mismos, es claro que raramente son pertinentes a los lineamientos del PTFD: difícilmente acciones elaboradas en la lógica previa al PTFD, es decir en la lógica que contribuyó a la producción de la crisis, puedan sin más reciclarse en una dirección transformadora;

- reformas en los planes de estudio de formación docente: se trata de un estilo recurrente de proyecto, en el que las instituciones proponen cambios en los planes de estudio de las carreras de formación docente (incremento de asignaturas o de carga horaria, agregado o quite de contenidos en determinadas asignaturas, incremento de las horas de práctica, etc.), atacando el currículo escrito antes de revisar las condiciones en que tiene lugar la práctica docente para la que se supone que ese currículo debe preparar. Más frecuentes al principio del PTFD, la insistencia del Equipo Técnico en la escasa pertinencia de este tipo de proyecto ha movilizado a los institutos para su progresiva superación por alternativas reales de revisión de la práctica, de modo que las propuestas de transformación curricular sean en el futuro consecuencia de esos procesos de revisión de la práctica docente;

- trabajos diagnósticos sobre la educación en el lugar: tienen el mérito de dirigir, muchas veces por primera vez, la mirada de las instituciones a los problemas del hecho educativo en la región en la que se encuentran. Presentan como riesgo la posibilidad de que los trabajos queden reducidos al diagnóstico, sin que los resultados de ese diagnóstico se recuperen en la revisión de la formación docente como tal;

- trabajos de reflexión sobre contenidos del PTFD: frecuentemente, los institutos proponen que su personal se reúna a reflexionar sobre los temas que toca el PTFD. Estos trabajos de reflexión pueden convertirse en instancias de capacitación en servicio, aunque corren el riesgo de multiplicarse en reuniones que incidan escasamente sobre la práctica real de los formadores de formadores;

- trabajos diagnósticos sobre la formación docente: se trata de trabajos que pretenden sistematizar un diagnóstico local, en el estilo del diagnóstico general que para el conjunto del sistema formador propone el PTFD. Casi todos son encuestas de opinión en las que los encuestados enumeran falencias del sistema formador. Estos trabajos parecen suponer que la gente tiene la posibilidad de visualizar todos los problemas que encierra la práctica; ignoran la distancia que existe entre lo que la gente puede pensar sobre la realidad y la realidad misma. En general, los resultados de estos diagnósticos son descripciones con poca o nula indagación sobre los mecanismos de producción de las situaciones, y por ello no pasan de ser especificaciones locales para los temas considerados en el diagnóstico general;

- propuestas de desarrollo de acciones conducentes a la revisión de la práctica de los formadores de formadores: son los más escasos entre todos los proyectos presentados. En efecto, se registra una cierta tendencia a "poner afuera" las dificultades por parte de los profesores de los institutos. Así, revisan la práctica... de otros: los maestros de nivel primario, los profesores de nivel medio, las instituciones de otras jurisdicciones... mientras la práctica real y concreta de los "formadores de formadores", la práctica que está contribuyendo sustantivamente a la socialización profesional de los aspirantes a la docencia, queda sin tocar. Este es el tipo de trabajo que el PTFD pretendía impulsar y que deber profundizarse durante el año que se inicia.

Sin embargo, la conclusión más importante que arrojan estos proyectos -aún los que muestran escasa pertinencia con respecto a los lineamientos del PTFD- es que los institutos han querido y han logrado encontrar tiempos y espacios de trabajo, disposición ésta que no se encontraba al final de los I Encuentros Regionales y que constituye un logro adjudicable a la movilización que en el sistema formador produjeron los DE. Se coincide en que "se está en condiciones de afirmar que se ha logrado cumplir con la etapa de sensibilización del PTFD en la

mayor parte de los institutos".(14)

Los docentes- representantes:

Para que esta sensibilización se haya logrado, el rol de los DR ha sido singularmente significativo. Se comparte en este sentido los términos de la evaluación formulada en su momento por el Equipo Técnico(15):

- el rol ha sido eficiente, porque ha sido posible producir hechos significativos a nivel zonal e institucional con mínimos costos en relación a las modalidades convencionales de gestión y con mínima utilización de tiempo,

- ha sido eficaz, porque ha permitido concretar lo planificado con escasa dispersión de esfuerzos y escaso desvío de los objetivos,

- ha sido pertinente, porque permitió respetar los tiempos y modalidades institucionales en el desencadenamiento de los procesos de transformación,

- ha sido efectivo, porque ha permitido comenzar a modificar la lógica centralista y vertical en favor de una lógica procesual y protagónica,

- ha sido relevante, porque ha jerarquizado las realidades locales, a partir del conocimiento que el DR tiene de su zona.

En cuanto a las dificultades que en la etapa presente la creación e inserción de los DR en el sistema, las mismas se dividen, a los fines analíticos, en dificultades estructurales - que hacen a las características de la función- y personales -que hacen a las características individuales de los sujetos elegidos para el rol-.

Por el lado de las dificultades estructurales, el rol plantea para los sujetos una situación de ambigüedad: a los ojos del Ministerio, ellos son representantes de las instituciones, cuyos docentes los eligieron; a los ojos de las instituciones, ellos son voceros del Ministerio, que los convoca, los consulta y les adelanta medidas que los institutos momentáneamente desconocen. Son, de alguna manera, "la cara del Ministerio en las

(14) RUBBO, Elsa y VIRASORO, Pedro. "Análisis y evaluación de las acciones de desarrollo y capacitación en el marco del Programa de Transformación de la Formación Docente", pp. 50.

(15) RUBBO, Elsa y VIRASORO, Pedro. "Análisis y evaluación de las acciones de desarrollo y capacitación en el marco del Programa de Transformación de la Formación Docente", pp. 50.

escuelas y la cara de las escuelas en el Ministerio", como ha dicho alguno de ellos. Esto pone al conjunto de los DR en una situación ambigua y eventualmente difícil de sostener.

También desde el punto de vista estructural, dado que el rol del DR está definido funcionalmente, con un deliberado rechazo a definiciones formales que conduzcan una institucionalización temprana, aparece como riesgo en el horizonte el debilitamiento de la figura del DR si no se acompaña la prolongación del rol con la necesaria institucionalización de proyectos: "la falta de institucionalización, si se sostiene por un periodo prolongado, puede contribuir a que se desdibujen el rol, las tareas y, en consecuencia, las acciones de los Centros Operativos y los Docentes Representantes".(16)

En cuanto a las dificultades que hemos llamado personales, vale la pena mencionar que, en determinados casos, se detectaron previsibles disputas con los equipos directivos por los espacios de poder, y que algunos DR tuvieron dificultades para sustraerse a la tentación de convertirse en centros del proceso. El seguimiento de la acción de los DR ha sido, en estos casos, la garantía de que estas dificultades no turbarían el sentido del rol.

Un nuevo referente: el coordinador regional:

Un aspecto importante surgido de la evaluación de esta etapa -y que se acentuaría significativamente en la etapa siguiente- ha sido la instalación en el proceso transformador de un nuevo rol: el del coordinador regional. Convertido en esta parte del proceso en el referente obligado para los DR, la etapa posterior, con los II Encuentros Regionales de por medio, extendió la relevancia del rol a los directivos de las instituciones formadoras.

Desde el punto de vista de la historia de las intervenciones ministeriales en el sistema para transformarlo, el hecho ha sido impactante en más de un sentido. Fundamentalmente, acercó al "técnico" -figura convencionalmente limitada en las propuestas de cambio al lugar de la "elaboración", es decir, al lugar del poder experto- a la realidad y a los actores, lo que le ha dado mejores elementos para su producción. Fue posible para los responsables del Programa palpar paso a paso el impacto de las acciones en el sistema formador, e introducir los ajustes del caso. Por lo mismo, la presencia de los Coordinadores Regionales

(16) PDGGI, Margarita. "Evaluación de las acciones en el marco de la estrategia de capacitación y promoción de la transformación de la formación docente en los institutos dependientes de la DIFOCAD", pp. 10.

convenció con más eficacia que el discurso más elocuente acerca de la decisión del PTFD de abrir espacios de elaboración conjunta con los actores. Finalmente, ofreció a los institutos un nombre y un rostro al cual referirse en el *maremagnum* impersonal que muchas veces es para ellos el organismo central.

Desde el punto de vista de la historia de los Subproyectos MCE/ FRONATASS/ BIRF, entendemos que la tarea de coordinación regional del Programa instaló a los Consultores de una manera inédita al interior de los procesos mismos que todo SP se propone apoyar, habiendo constituido esta una experiencia muy fuerte de impacto en la línea y en el sistema.

LOS II ENCUENTROS REGIONALES Y LA CAPACITACION DIRECTIVA

Durante los meses de octubre y noviembre de 1991 tuvieron lugar los II Encuentros Regionales, cuya realización se había anticipado a los institutos de formación docente en el curso de los I Encuentros. Para llegar a estos Encuentros con modificaciones sustantivas en el afianzamiento institucional del PTFD, durante las I JT se había planificado con los DR un estricto cronograma de trabajo.(1)

Las sedes de las reuniones fueron modificadas con respecto a las de los I Encuentros, con el objetivo -explicitado en la apertura y el cierre de cada uno- de que los directivos, los DR y el Coordinador Regional fueran conociendo, a lo largo de la serie de Encuentros Regionales que convocaría el PTFD, los lugares de trabajo de los colegas que, en el curso de la interacción, estaban comenzando a internalizarse como pares. Las sedes fueron Salta, La Rioja, Posadas, Córdoba, Santa Fe, Mendoza, Trelew, Capital Federal y Mar del Plata. Como en el caso de los I Encuentros, fueron invitados representantes de las jurisdicciones provinciales y de los servicios privados de educación. Por el sistema de gestión nacional asistieron un directivo por cada uno de los institutos de formación docente y los Docentes Representantes correspondientes a cada región.(2)

Los II Encuentros Regionales tenían tres objetivos centrales:

1. evaluar la estrategia y el desempeño de los DR;
2. evaluar las acciones y proyectos institucionales;
3. capacitar a los directivos para trabajar en consonancia con el PTFD.

Por razones de organización del discurso, en el apartado anterior hemos sistematizado las evaluaciones 1 y 2 como cierre de la primera etapa de trabajo; resta señalar que los II Encuentros Regionales fueron la ocasión de realizar esta evaluación, y que por lo tanto fue en ese momento que se recogió la información que, compartida por el conjunto de los Coordinadores Regionales, permitió formular las apreciaciones vertidas en las páginas precedentes. Aquí vamos a referirnos al tercer objetivo de esta nueva instancia del PTFD: la capacitación directiva.

(1) Puede consultarse el cronograma de trabajo entre las I JT y los II Encuentros Regionales en el Anexo IV.

(2) Recordamos que pueden recabarse datos para medir el impacto de estos Encuentros, como de las demás acciones organizadas por el PTFD, en el Anexo II.

institución educativa como un objeto pasible de ser sometido a análisis, y en la identificación de un conjunto de elementos teóricos útiles para intentar ese análisis.

También era necesario complementar la lectura institucional con el trabajo sobre nuevos modos de gestión: directiva, facilitadores de la transformación. En este sentido, constituyó un esfuerzo importante lograr que los directivos abandonaran definiciones iniciales del rol del directivo en el PTFD que venían cargadas de adjetivaciones moralísticas (un directivo debe ser... dinámico... bien dispuesto... con iniciativa... tolerante... abierto... comprensivo...), etc.) en favor de una definición del rol por sus tareas. En esta nueva definición del rol, se privilegió el cuidado de la fluidez de la circulación de la información, la capacidad técnica para generar acciones y para evaluarlas, la capacidad para abordar una planificación transformadora en respuesta a los muchos diagnósticos con los que ya se contaba, etc..

Un renglón aparte merece el trabajo de evaluación de proyectos por su importancia para la capacitación directiva. Fue visible que, a medida que avanzaban los Encuentros y que los directivos iban incorporando los elementos de capacitación que se les ofrecían, lograban tomar distancia con respecto a los mismos proyectos que, en la apertura de los Encuentros, parecían poco propicios a criticar. Parece necesario enfatizar la importancia que tiene que, en un proceso transformador participativo como el que se pretende sostener, sean los actores los que, desde una racionalidad compartida, puedan mirar sus productos y efectuar las críticas y ajustes pertinentes. En este sentido, aunque se había redactado un Documento de evaluación de acciones,⁽⁴⁾ faltaba que los directivos se apropiaran de la hipótesis central del mismo: que el valor relativo de los proyectos estaba directamente ligado con su pertinencia con respecto a los lineamientos del PTFD.

Parte de esa apropiación se ha logrado. Esto no significa, desde luego, que esté garantizada la mirada crítica. Sigue siendo necesario "que los institutos adquirieran cierta distancia como para evaluar de modo más objetivo y crítico su propia producción".⁽⁵⁾ Sobre esto será necesario continuar trabajando en el año que se inicia. En particular, es necesario insistir sobre

(4) TERIGI, Flavia Zulema. "Evaluación de acciones institucionales". Ya nos hemos referido a este Documento, al que presentamos como uno de los tres apoyos de que se dotó a los institutos al impulsarse una nueva etapa del PTFD tras los I Encuentros Regionales (véase el apartado "Una nueva etapa en las acciones institucionales" del capítulo anterior).

(5) FOGGI, Margarita. "Evaluación de las acciones en el marco de la estrategia de capacitación y promoción de la transformación de la formación docente en los institutos dependientes de la DIFOCAD", pp. 9.

institución educativa como un objeto posible de ser sometido a análisis, y en la identificación de un conjunto de elementos teóricos útiles para intentar ese análisis.

También era necesario complementar la lectura institucional con el trabajo sobre nuevos modos de gestión: directiva, facilitadores de la transformación. En este sentido, constituyó un esfuerzo importante lograr que los directivos abandonaran definiciones iniciales del rol del directivo en el PTFD que venían cargadas de adjetivaciones moralísticas (un directivo debe ser... dinámico... bien dispuesto... con iniciativa... tolerante... abierto... comprensivo...), etc.) en favor de una definición del rol por sus tareas. En esta nueva definición del rol, se privilegió el cuidado de la fluidez de la circulación de la información, la capacidad técnica para generar acciones y para evaluarlas, la capacidad para abordar una planificación transformadora en respuesta a los muchos diagnósticos con los que ya se contaba, etc..

Un renglón aparte merece el trabajo de evaluación de proyectos por su importancia para la capacitación directiva. Fue visible que, a medida que avanzaban los Encuentros y que los directivos iban incorporando los elementos de capacitación que se les ofrecían, lograban tomar distancia con respecto a los mismos proyectos que, en la apertura de los Encuentros, parecían poco propicios a criticar. Parece necesario enfatizar la importancia que tiene que, en un proceso transformador participativo como el que se pretende sostener, sean los actores los que, desde una racionalidad compartida, puedan mirar sus productos y efectuar las críticas y ajustes pertinentes. En este sentido, aunque se había redactado un Documento de evaluación de acciones,⁽⁴⁾ faltaba que los directivos se apropiaran de la hipótesis central del mismo: que el valor relativo⁵ de los proyectos estaba directamente ligado con su pertinencia con respecto a los lineamientos del PTFD.

Parte de esa apropiación se ha logrado. Esto no significa, desde luego, que esté garantizada la mirada crítica. Sigue siendo necesario "que los institutos adquieran cierta distancia como para evaluar de modo más objetivo y crítico su propia producción".⁽⁵⁾ Sobre esto será necesario continuar trabajando en el año que se inicia. En particular, es necesario insistir sobre

(4) TERIGI, Flavio Zulema. "Evaluación de acciones institucionales". Ya nos hemos referido a este documento, al que presentamos como uno de los tres apoyos de que se dotó a los institutos al impulsarse una nueva etapa del PTFD tras los I Encuentros Regionales (véase el apartado "Una nueva etapa en las acciones institucionales" del capítulo anterior).

(5) FUGGI, Margarita. "Evaluación de las acciones en el marco de la estrategia de capacitación y promoción de la transformación de la formación docente en los institutos dependientes de la DIFUCAL", pp. 9.

la necesidad de instaurar prácticas evaluadoras al interior de los proyectos: parece firmemente arraigada en las instituciones la tendencia a iniciar propuestas carentes de dispositivos evaluadores, sin metas sobre las que se pueda establecer los logros efectivos, y a dejarlos luego languidecer hasta su extinción, con el consecuente desperdicio -y deterioro- de las energías disponibles.

Finalmente, diremos que, en buena medida, los II Encuentros Regionales arrojaron como resultado visible la profundización de la integración regional. Esta integración se afianzó sobre todo a través de la evaluación de proyectos institucionales -evaluación que permitió a los directivos visualizar que se hallaban envueltos en situaciones comunes con sus pares-, del trabajo realizado para situar más claramente el rol del DR en el PTFD, y del surgimiento de la figura del Coordinador Regional, a lo que ya nos referimos.

La etapa posterior:

Como había ocurrido en mayo, los II Encuentros cerraron con una nueva planificación de acciones para el resto del año. A esto siguió un proceso de implementación de esas acciones en los institutos de formación docente, proceso destinado ahora con más claridad a realizar esfuerzos de revisión de la práctica docente de los formadores de formadores.

Al igual que antes, cada instituto de formación docente organizó sus instancias de trabajo, y algunos tomaron como referente organizativo al ED. Si la etapa anterior se había caracterizado por un incremento del número de proyectos, esta etapa pareció caracterizarse por un "llamado a la prudencia". La posibilidad de evaluar con algún sentido crítico las acciones encoradas en sus institutos permitió a muchos directivos dar marcha atrás en las mismas y recuperar los espacios y tiempos antes invertidos en los proyectos suspendidos para instaurar ámbitos de reflexión sobre la práctica de los formadores de formadores. El proceso no fue general, pero sí lo suficientemente frecuente como para permitirnos pensar en la necesidad de profundizar las líneas de crítica de la propia producción.

Desde el punto de vista político, se registró algún incremento en la participación de las jurisdicciones provinciales, que tuvieron algo más de presencia en los Encuentros Regionales. En muchos casos, el mayor compromiso de los directivos con el Programa ha constituido un apoyo importante para que el DR impulsara el establecimiento de relaciones con instituciones educativas de otras jurisdicciones y niveles.

Como cierre, podemos coincidir en que el Programa de Transformación de la Formación Docente se ha instalado, al interior del sistema educativo, en forma ya irreversible. No obstante dado que los procesos institucionales y regionales son

particulares, obliga a pensar para las próximas etapas, estrategias diferenciadas que permitan, según los lineamientos del Programa, respetar las características particulares". (6)

(6) RUBIO, Elsa y VIRASORO, Pedro. "Análisis y evaluación de las acciones de desarrollo y capacitación en el marco del Programa de Transformación de la Formación Docente". pp. 55.

ELEMENTOS PARA UNA EVALUACIÓN SUMARIA DE LA PRIMERA FASE DEL PTFD

A lo largo de las páginas anteriores, hemos intentado desplegar ante el lector el proceso de toma de decisiones que ha seguido el Equipo Técnico a cargo del PTFD durante la primera fase de desarrollo del Programa, correspondiente al año 1991. En este apartado proponemos algunos elementos que nos parecen sustantivos para cerrar una evaluación sumaria de esta primera fase. Decimos "sumaria" porque, a lo largo de los apartados precedentes, hemos ido desarrollando con cierta exhaustividad las evaluaciones parciales que sobre las diversas acciones se iban formulando, y que fueron las que dieron lugar a la revisión de estrategias y a la redefinición del accionar subsiguiente. Aquí nos proponemos realizar una síntesis -por eso hablamos de evaluación sumaria- de cuya lectura pueda obtenerse una visión global de la fase que se cierra con el fin del ciclo lectivo 1991.

Una fase con varias etapas:

La idea de vincular el conjunto de estrategias y acciones del año 1991 en una misma fase responde a la convicción de que a lo largo de este período se ha cumplido con una tarea central: la puesta en marcha del Programa en el sistema formador. Esta tarea se ha cumplido en varias etapas, que reseñaremos a continuación.

La primera etapa, extendida entre diciembre de 1990 y mayo del año siguiente, corresponde a la elaboración del PTFD. Incluye la constitución del Equipo Técnico, la gestión del financiamiento a través del SP II, la elaboración del Documento- base y la discusión al interior del MCE.

La etapa siguiente, extendida entre mayo y julio de 1991, se ocupa del lanzamiento del PTFD, tanto en la jurisdicción nacional como fuera de la órbita ministerial. Con respecto a los institutos dependientes de la DIFUCAD, esta etapa se inicia en los I Encuentros Regionales y cierra con la evaluación a partir de la cual el Equipo Técnico decidió definir nuevas estrategias.

La tercera etapa se caracterizó por la puesta en práctica de una nueva estrategia: la del accionar de los IA. Por lo tanto, esta etapa se extendió entre las I JT (realizadas en agosto) y los II Encuentros Regionales, y comprendió la capacitación de los DR, la visita de los DR a los institutos de su CD y la puesta en práctica de acciones de capacitación en servicio con los materiales provistos por el PTFD.

La etapa final, iniciada con los II Encuentros Regionales y que abarca hasta el cierre del ciclo lectivo, corresponde a la implementación de procesos de revisión de la formación docente en los institutos de formación docente. La capacitación directiva fue la estrategia para dar inicio a estos procesos: con la

incorporación de elementos de lectura institucional y gestión para el cambio, y con la evaluación de los proyectos en curso en los institutos, los directivos estuvieron en condiciones de retornar a sus institutos y reformular las acciones institucionales a fin de que ganaran en pertinencia.

Las estrategias desplegadas y las acciones realizadas en cada etapa fueron producto de una planificación que el Equipo técnico fue realizando en función de la marcha general del Programa. A lo largo de cada etapa, fueron poniéndose en juego mecanismos de evaluación que permitieron reorientar las acciones y estrategias para la etapa siguiente. Desde el punto de vista del Equipo, se sostiene que se ha trabajado con un enfoque situacional y estratégico(1): "...la flexibilidad y la adaptabilidad se constituyen en principios en los que se sustentan todas las acciones del proyecto. Esto implica operar con una lógica en donde los datos que se relevan en forma permanente permiten orientar y ajustar las acciones en curso. Esto no significa, sin embargo, reformular los objetivos del proyecto o los grandes lineamientos del mismo. Por el contrario, supone adecuar a nivel operativo las acciones conducentes a dichos objetivos y lineamientos, de acuerdo con los indicadores previstos por una lectura permanente de la realidad".(2)

Resultados alcanzados:

No hay dudas de que la fase correspondiente al año 1991 ha tenido una tarea central: la puesta en marcha del Programa en el sistema formador. Ha sido la fase de elaboración y lanzamiento del Programa, la fase de las primeras correcciones en la estrategia, la fase de las primeras acciones de capacitación. ¿Cuáles son los resultados que pueden presentarse al finalizar este periodo?

Hemos sostenido, y cabe reiterar aquí, que como consecuencia del conjunto de acciones desarrolladas es posible afirmar que el Programa está instalado de manera irreversible en el sistema formador. Este es el resultado principal del accionar del año que se cierra. Claramente, el sistema de formación docente se encuentra sensibilizado en favor de un proceso transformador que se vive como necesario y que estratégicamente se asume como participativo e integrador.

(1) La idea de "enfoque situacional y estratégico", esta tomada del informe final elaborado por la Consultora Foggi para el periodo. Véase FOGGI, Margarita. "Estrategias de intervención de los Docentes Representantes en los institutos que conforman los Centros Operativos".

(2) FOGGI, Margarita. "Estrategias de intervención de los Docentes Representantes en los institutos que conforman los Centros Operativos", pp. 5.

La sensibilización del sistema formador hacia el Programa se va mostrando en la pertinencia que ganan los proyectos institucionales, cuestión que hemos analizado en el apartado precedente.

Parece necesario enfatizar que esta sensibilización no corresponde cronológicamente al lanzamiento del Programa, sino que ha sido necesario todo un año de trabajo de dar señales inequívocas de continuidad en la propuesta transformadora y en la estrategia participativa, para que hoy sea posible encarar el año que se inicia con los institutos de formación docente dispuestos a participar en las propuestas ministeriales.

No es ocioso subrayar que, además, los actores se han ido incorporando a la propuesta con ritmos diversos. Algunos institutos se incorporaron con decisión en los I Encuentros Regionales, pero fueron los menos: ya nos hemos referido a la desconfianza instalada en el sistema formador con anterioridad al PTFD, y hemos señalado la persistencia de esa desconfianza tras las reuniones de lanzamiento del Programa. Otros institutos se sumaron a la propuesta a partir del accionar de los DR: especialmente, ha sido el caso de los institutos de los que provienen los propios DR, pero también el de otros que en el I Encuentro quedaron a la espera de señales confiables y que naufragaron en la creación del rol del DR garantías de la continuidad del Programa, que era lo que necesitaban para lanzarse a la acción.

Muchos directivos se sumaron al Programa sólo a partir de los II Encuentros Regionales; esto permite medir el impacto de la capacitación directiva en el afianzamiento institucional de la propuesta transformadora. En estos Encuentros se produjo además la inserción de institutos de áreas de difícil acceso (la Quebrada y la Puna jujeñas), que habían quedado desconectados a partir de agosto por no haber podido proceder a la elección de un docente-representante.

Finalmente, en otros institutos la incorporación es más reticente: situaciones institucionales complejas se articulan con una historia de desconexión con el organismo central que con muchas dificultades comienza a revertirse. Esto es sin duda el caso de la Capital Federal, que ha sido objeto de una estrategia diferenciada.(3)

Esta incorporación escalonada de los institutos a la

(3) Véase RUBBO, Elsa y VIRASORO, Pedro, "Análisis y evaluación de las acciones de desarrollo y capacitación en el marco del Programa de Transformación de la Formación Docente". Consultese también FUGGI, Margarita, "Evaluación de las acciones en el marco de la estrategia de capacitación: promoción de la transformación de la formación docente en los institutos dependientes de la DIFOCAD".

propuesta es inevitable. En efecto, los actores tienen tiempos propios, determinados por sus historias personales, por los entramados institucionales, y por las relaciones históricamente establecidas con el organismo central. La distinción que debe hacerse entre los actores no pasa por el tiempo que haya demandado su incorporación, sino porque esta incorporación se haya registrado o esté aún pendiente. En tal sentido, "es necesario considerar la presencia de actores voluntarios y obligados, es decir aquéllos que adhieren a los objetivos y acciones del Programa, distinguiéndolos de aquellos que no se encuentran identificados ni de acuerdo con la propuesta. Hacia estos últimos se deben desplegar acciones diferenciadas, ya que por la dinámica inercial del sistema pueden constituirse en núcleos que pugnan por preservar lo establecido, descuidando la autocritica y desconociendo las carencias y los límites de la actual formación".(4)

Además de este gran resultado consistente en la sensibilización de los actores en favor del PIFD, merecen destacarse las acciones y los logros en términos de capacitación de los actores. En forma directa, han sido capacitados los directivos a cargo del nivel de formación docente de todos los institutos, en temas referentes a lectura institucional, gestión para el cambio y evaluación de proyectos. También en forma directa se capacitó a los 47 docentes-representantes, en temas vinculados a la revisión de la práctica para el desarrollo curricular y al diseño, acompañamiento y evaluación de proyectos institucionales.

Además de esta capacitación directa, a partir de las acciones desarrolladas por los directivos de los institutos de formación docente y, fundamentalmente, a través de las estrategias de los DR, se puede estimar que el PIFD ha producido un impacto sobre aproximadamente 11.000 docentes del sistema, considerando sólo los formadores de formadores de los institutos dependientes de la DIFOCAD. "Como es obvio, no todas las acciones han repercutido de igual modo en cada uno de ellos, pero la discusión sobre la necesidad de la transformación está actualmente instalada como una preocupación que compete a todos los actores del sistema".(5)

Es importante destacar que las señales que los institutos producen en el sentido de una incorporación responsable al Programa generan un importante efecto recíproco en el organismo

(4) FUGGI, Margarita. "Evaluación de las acciones en el marco de la estrategia de capacitación y promoción de la transformación de la formación docente en los institutos dependientes de la DIFOCAD", pp. 11.

(5) FUGGI, Margarita. "Evaluación de las acciones en el marco de la estrategia de capacitación y promoción de la transformación de la formación docente en los institutos dependientes de la DIFOCAD", pp. 8.

central: es visible el modo en que se han ido incrementando los aportes y se han ido facilitando los mecanismos para la obtención de recursos por parte del NCE. De todos modos, creemos que el organismo central no puede darse el lujo de "esperar" que el Programa se instale para apoyarlo financieramente: por un lado, el Programa no puede continuar si no se garantiza el apoyo financiero, y por otro la provisión de los fondos necesarios para llevar adelante las acciones del Programa se constituye en una señal positiva para el sistema -ahogado como se encuentra por las dificultades económicas- de la voluntad política de sostener la transformación.

Con respecto a los aportes futuros, cabe agregar que la implementación futura de una propuesta curricular-institucional para la formación docente continua necesariamente implicará un incremento de los requerimientos presupuestarios de los institutos formadores. Por supuesto, se está trabajando para evitar producir demandas excesivas al presupuesto ministerial: pero es claro que si los institutos formadores van a incorporar la función de capacitación permanente a la actual de formación inicial, ello no podrá realizarse sin incrementar la asignación de horas a los institutos. Sobre esto, volveremos en un apartado posterior.

Breves consideraciones en torno a la estrategia:

No podemos cerrar una evaluación de la fase 1991 del PTFD sin aludir una vez más, siquiera brevemente, a las estrategias desarrolladas.

En primer lugar, se quiere insistir en la pertinencia del enfoque situacional y estratégico que sostiene el PTFD. No parece posible encarar una transformación seria, de impacto en el sistema, si no se impacta sobre los actores y se los compromete: y, para ello, resulta imprescindible un seguimiento de todas las acciones para producir las redefiniciones que posibiliten la mejor inserción de los actores en la dinámica transformadora.

En segundo lugar, se quiere enfatizar que un enfoque situacional y estratégico es indisoluble de una actitud permanentemente evaluativa. Precisamente en la evaluación permanente y sistemática la que permite revisar y replantear lo realizado, redefinir las estrategias que pierden vigencia a lo largo del proceso, generar estrategias nuevas. En estos aspectos, el equipo Técnico tiene su punto fuerte en la planificación general del PTFD, y algunos aciertos en la puesta en marcha de procesos evaluadores al interior de los institutos y con los DR.

No obstante, aún es necesario trabajar para incrementar la capacidad de mirar críticamente los proyectos por parte de los institutos, así como para que el propio Equipo Técnico encuentre mecanismos que le permitan recuperar la información necesaria para reconstruir el estado del PTFD en el nivel regional. En tal

sentido, es una tarea pendiente para la fase que se inicia el generar los mecanismos aludidos.

Finalmente, se señala la especial pertinencia de la estrategia de multiplicación de la propuesta a través de los DR, y la importancia de la incorporación de los directivos como actores privilegiados del Programa. En relación con los DR, su aparición en el Programa ha permitido superar la enorme distancia entre el organismo central y los institutos, por lo que puede afirmarse que actúan como mediadores: esta mediación se ve facilitada si los DR encuentran en el organismo central un Equipo dispuesto a escuchar sus demandas y propuestas, y en los institutos directivos dispuestos a cooperar con ellos para el desarrollo de acciones transformadoras.

Hoy se encuentra disponible, como consecuencia del tipo de trabajo desarrollado, una estructura organizada en regiones y centros operativos, en las que se desempeña un conjunto de DR que constituyen valiosos agentes del Programa. El cuadro de situación es el que sigue:

Cuadro 2: estructura organizativa de los agentes del PTFD, por región.

Región	Ubicación	Cantidad de CO	Cantidad de institutos
I	Capital Federal y Gran Buenos Aires	8	53
II	Provincia de Buenos Aires	14	58
III	Oeste- Sur	10	39
IV	NDA- NEA	12	44
V	Córdoba y Litoral	11	33
Totales		55	227(*)

(*) La discrepancia entre esta cifra y el total de institutos dependientes de la DIR-OCAD que se ofreció en el Cuadro 1 se debe a que no todos los CNS y las ENSC están involucrados en el PTFD: están excluidos los institutos sin formación docente.

FUENTE: elaboración propia, sobre datos de RUBBO, Elsa y VIRASORO, Pedro: "Estado de situación del Programa de Transformación de la Formación Docente en las distintas regiones".

Anticipaciones y prospectiva:

Es importante retener que, si 1991 fue el año de la sensibilización, es necesario que 1992 sea el año de la pertinencia. Esto significa que, si en la fase que se cierra las principales energías estuvieron puestas en lograr incorporar a los actores al proceso transformador, en la fase que se inicia será vital poner en juego todas las estrategias necesarias para que los proyectos institucionales se encuadren más claramente dentro de los lineamientos del Programa.

Se ha logrado movilizar al sistema; ahora urge orientar esa movilización hacia los aspectos sustantivos de la propuesta. Entre ellos, será prioritario que se profundicen los procesos de revisión de la práctica docente de los formadores de formadores, y que los resultados de esta revisión se conviertan en insumos para la revisión del currículo de formación docente en favor de una propuesta curricular- institucional para la formación docente continua centrada en la capacitación para la toma de decisiones frente a los problemas que presenta la práctica educativa en las escuelas.

En efecto, si año 1992 será el año de la discusión curricular en torno a la formación docente continua. Si la misma va a ser extendida a los institutos -y va a serlo, porque va en ello la naturaleza misma del Programa-, será crucial que los actores puedan insertarse en propuestas institucionales estrictamente vinculadas a estas cuestiones sustantivas.

Para ello, deberán multiplicarse los espacios, tiempos y materiales para la capacitación. Esto supondrá dar continuidad al rol del docente- representante, y apoyar desde el nivel central la participación de los actores con señales claras de la voluntad política de llevar adelante el proceso transformador. Entre esas señales, resulta crucial la apoyatura financiera a las acciones del PTFO y la consideración de propuestas de jerarquización del rol docente de los formadores de formadores.

LA PROPUESTA CURRICULAR- INSTITUCIONAL PARA LA FORMACION DOCENTE CONTINUA

Finalizada con los resultados expuestos precedentemente la fase del PTFD destinada a la sensibilización de los actores en favor de la transformación de la formación docente, se ha dado comienzo a la fase destinada al debate en torno a una propuesta curricular- institucional para la formación docente continua. Fase crítica, porque ya no se trata de reflexionar sobre los problemas de la formación docente sino que se propone consensuar una propuesta concreta y específica para una formación docente superadora de las limitaciones de la propuesta vigente.

El PTFD ha avanzado en la formulación de esa propuesta; se trata de un avance normativo muy fuerte del Programa, a tal punto que el Equipo Técnico considera que el Documento conteniendo la propuesta curricular- institucional para la formación docente continua constituye el Documento- base II del PTFD.(1)

Antes de entrar en consideraciones sobre la fase de discusión y producción curricular en torno a esta propuesta, la presentaremos sucintamente.

Política curricular en el PTFD:

El carácter decididamente participativo que el PTFD imprime a los procesos transformadores es solidario con una concepción del currículo como un objeto social, eminentemente político, que se modifica en el curso de su deliberación. En términos de política curricular, el PTFD se hace eco de los debates que, recientemente, tienden a reubicar el currículo en el centro de las decisiones que se toman en política educativa. Esto ha dado lugar a una formulación del currículo como resultado de un proceso de toma de decisiones: se ha recogido el planteo de César Coll, quien sostiene que "el camino que lleva a la formulación de una propuesta curricular es más bien el fruto de una serie de decisiones sucesivas que el resultado de la aplicación de unos principios firmemente establecidos y unánimemente aceptados. Lo que importa, en consecuencia, es justificar y argumentar la solidez de las decisiones que vayamos tomando, y, sobre todo, velar por la coherencia del conjunto".(2)

Esta conceptualización del currículo es superadora de la clásica tensión política/ técnica,(3) presente en todo planteo

(1) Nos referimos al Documento titulado "Propuesta curricular- institucional para la formación docente continua".

(2) COLL, César. "Psicología y currículum", pp. 29.

(3) Esta tensión ha sido expuesta con detalle en TERIGI, Flavia Zulema: "Formación docente continua. Diseño curricular. Criterios organizadores básicos".

curricular, porque atribuye a la programación la dimensión política que escamotean casi todas las conceptualizaciones históricas del currículo, y restituye como parte de un mismo proceso no sólo la instancia de discusión y negociación sino el aporte técnico.

En ese sentido, se afirma: "el proceso de diseño curricular está erizado de problemas -como el momento y la oportunidad de una reforma, las direcciones que debe tomar, los modos de conseguir aquello que se quiere lograr- que no son reductibles ni a una instancia política ni a una instancia técnica. Requieren el concurso del consejo técnico y de la capacidad de decisión política, siendo imperable separar ambas instancias y preponerlas como sucesivas".(4)

Los saberes del docente, eje de un currículo centrado en la práctica:

El PTFD se ha propuesto transformar la formación docente de modo de dotar a los futuros docentes y a los docentes en ejercicio de los elementos que les permitan tomar decisiones fundamentadas frente a los problemas que presenta la práctica.

La propuesta es, entonces, entender la formación docente como un proceso de preparación para el trabajo de preparación para un tipo específico de tarea. Por la naturaleza de la tarea docente, esta preparación deberá ser continua; esto es, deberá realizarse a lo largo de toda la carrera docente como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que el docente debe continuamente prepararse.

En este marco, formar docentes es dotarlos de los saberes necesarios para el tipo de tarea que van a desempeñar. Estos "saberes" necesarios para el desempeño de la actividad profesional incluyen:

- información proveniente de los campos científico y pedagógico;
- habilidades para la ponderación e interpretación de los problemas de la realidad escolar y de sus múltiples dimensiones;
- habilidades para la elaboración de modos de intervención apropiados, coherentes con el marco referencial y las condiciones del contexto específicos;

(4) Programa de Transformación de la Formación Docente. Documento-base II: "Propuesta curricular- institucional para la formación docente continua", pp. 2.

- habilidades para la puesta en práctica de dichas intervenciones;

- habilidades para el control y la evaluación de los resultados de su intervención.

Se trata de facilitar a los docentes "la construcción y el fortalecimiento de sus esquemas de decisión frente a situaciones que serán siempre específicas".(5)

Algunos elementos insoslayables en la política curricular del PTFD:

Buena parte de los caracteres que ha ido tomando la propuesta curricular- institucional para la formación docente continua que formula el PTFD son "inoslayables", en el sentido de que se encuentran sugeridos -casi diríamos "exigidos"- por la naturaleza del proceso transformador que se quiere generar.

I- En función de la dinámica de intervención por la que optó el PTFD, se hace imprescindible la participación de los actores involucrados -es decir, los institutos de formación docente y quienes forman parte de ellos- en el proceso de producción y discusión curricular. Esta participación, que tiene de hecho lugar desde los inicios del PTFD, no implica que el MCE no formule una propuesta curricular ni que delegue su elaboración en los actores; significa que, si el proceso de producción curricular es también un proceso de toma de decisiones, lo que el Programa se propone es incorporar a los actores a ese proceso de toma de decisiones.

Desde luego, incorporar a los actores al proceso de producción y debate curricular implica hacerse cargo de la necesidad de capacitar a esos mismos actores, a fin de dotarlos de los mejores elementos posibles para insertarse productivamente en el proceso. En este aspecto, será tarea central del PTFD para el año que se inicia trabajar en la capacitación sobre cuestiones relativas a la producción curricular.

II- La propuesta curricular del PTFD es, como es lógico, una propuesta que pretende abarcar al conjunto de la formación docente. Se recupera entonces, en el nivel de la política curricular, la integralidad que se ha propuesto para el PTFD en su conjunto. No se trata de producir decenas de planes de estudio nuevos para cada rama y especialidad de la formación docente; ni se trata de producir un circuito de formación de grado separado de los circuitos de capacitación posterior. Se trata de proponer

(5) Programa de Transformación de la Formación Docente. Documento- base II: "Propuesta curricular- institucional para la formación docente continua", pp. 3.

y sostener en el curso del proceso transformador una concepción de capacitación docente que englobe todas las instancias de formación hasta ahora dispersas (la formación de grado, la actualización, el perfeccionamiento, el reciclaje...). El FIFD ha formulado esta concepción, al sostener que "la formación docente, definida como continua, es un proceso de preparación para el desempeño de las tareas profesionales. Esto significa que capacitar a un docente es dotarlo de los saberes necesarios para el desempeño de su actividad profesional: la tarea docente".(6)

La originalidad del planteo reside en el hecho de calificar a esta capacitación como continua: esto es, como un proceso que se inicia en un momento dado, cuando un sujeto decide comenzar a capacitarse para la profesión docente, pero que continúa a lo largo de toda su carrera como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente prepararse".(7)

III- La integralidad de la propuesta transformadora requiere, por otro lado, que se trabaje en forma conjunta sobre la transformación curricular y la transformación institucional. En tal sentido, el nuevo instituto de formación docente debe definir sus estructuras en función de las tareas que va a desempeñar. Si los institutos van a ser el centro de la capacitación docente continua, la transformación de sus estructuras debe realizarse en función de la maximización de los recursos institucionales para el cumplimiento de las nuevas tareas del instituto. Es por esto que el FIFD ha propuesto realizar en forma conjunta los procesos de transformación curricular y transformación institucional, y refiere a este proceso conjunto con los términos "transformación curricular-institucional", expresada en una "propuesta curricular-institucional" para la formación docente continua.

-1-

IV- El currículo de formación docente tendrá un carácter triplemente abierto:

- será abierto a los actores, porque estará formulado al interior de una política curricular que incorpore como mecanismos constantes el debate y la deliberación;

- será abierto porque reconocerá diversos niveles de concreción, desde las acciones que llevan a la elaboración de un diseño, hasta su puesta en acción y evaluación. En consecuencia, las decisiones de las que el currículo concreto que efectivamente desarrollen los institutos será producto no se tomarán solamente en el nivel central, sino que habrá un nivel específico de decisiones que competirá a cada instituto de formación docente;

(6) Programa de transformación de la formación docente. Documento- base II: "Propuesta curricular-institucional para la formación docente continua", pp. 2.

(7) Programa de transformación de la formación docente. Documento- base II: "Propuesta curricular-institucional para la formación docente continua", pp. 2.

- Finalmente, será abierto porque, si está realmente centrado sobre la práctica docente y define los saberes de que un docente debe disponer para abordar esa práctica, deberá enriquecerse constantemente con las investigaciones y experiencias que ofrezcan nuevos elementos para la comprensión de la realidad escolar. En este aspecto, el PTFD incorpora en esta segunda fase toda una línea de trabajo destinada a relevar investigaciones que ofrecen elementos para comprender la realidad escolar, y procurará fomentar pequeños emprendimientos de estudios cualitativos de la realidad escolar en los propios institutos de formación docente.

Instancias o momentos de la formación docente continua:

Bajo la concepción que hemos expuesto, la formación docente tiene un inicio en el cual se trabajan los saberes básicos que facultan a un sujeto para la práctica profesional, y una continuidad a lo largo de la carrera profesional. Entendiendo a la formación de esta manera, podemos discriminar "momentos" o "instancias", que pueden articularse entre sí, que presentamos a continuación.⁽⁵⁾

Formación inicial: también llamada, en otros Documentos del PTFD, "Formación de grado".

Instancia inicial de preparación para la tarea en la cual se trabajan los saberes básicos que facultan a un sujeto para la práctica profesional docente.

Perfeccionamiento in situ: también llamada, por otros autores, "perfeccionamiento en servicio".

Instancia que se desarrolla en el lugar de trabajo y que consiste en la revisión crítica de los problemas que presenta la práctica. Adopta diferentes formas, desde la orientación y supervisión de la tarea docente hasta el tratamiento de temáticas específicas en talleres, ateneos, etc.

Perfeccionamiento:

Instancia de revisión crítica de la práctica que tiene lugar en el instituto formador, en contacto tanto con otros docentes en ejercicio como con estudiantes que reciben su formación inicial.

(5) En lo que sigue, nos atenemos en un todo a lo expuesto en la "Propuesta curricular- institucional para la formación docente continua", pp. 6 y ss.

Actualización:

Instancia que pone énfasis tanto en las innovaciones que tienen lugar en el campo pedagógico como en las emergentes del acelerado desarrollo de los conocimientos científicos y tecnológicos. En ambos casos, son conocimientos que no estaban disponibles en el momento de la formación inicial, que registran un momento histórico de producción y deben ser distribuidos con la mayor celeridad posible.

Reciclaje:

Instancia de reconversión laboral para desempeñar roles docentes diferentes a los actuales o para incorporarse a la docencia a partir de otra profesión- que debe partir de la acreditación de saberes previos y de su recuperación a los fines de la capacitación para la nueva tarea.

Organización curricular- institucional de la formación docente continua:

La definición de la formación docente continua que hemos expuesto implica, como se ha anticipado, una profunda redefinición de los institutos formadores, tanto en cuanto a su organización interna como en cuanto a su articulación con otras instituciones. En efecto, la expectativa del PFD es que los actuales institutos de formación docente de grado (las ENMB y los INEB) se constituyan en centros de formación docente continua.

Parece ocioso enfatizar que ello requiere impulsar cambios sustantivos en la organización institucional actual. Por el lado de la organización interna, los institutos deberán organizar áreas encargadas de las funciones básicas de formación continua, proyectos institucionales e investigación sobre la práctica docente y la realidad escolar. Por el lado de la articulación con otras instituciones, se buscará la emergencia de redes locales de capacitación constituidas por institutos formadores articulados entre sí, con las escuelas de su ámbito, con las Universidades próximas y con otros centros académicos.

La matriz de formación continua de docentes que se propone se expresa en la organización de una red de institutos superiores de formación docente continua, articulados con las escuelas de las distintas jurisdicciones y localidades, y con las universidades y centros académicos, que incluya dentro de sus funciones la investigación educativa.

En tanto la presente propuesta involucra a la vez una transformación curricular e institucional, deberá ser acompañada de un proceso de normalización de los institutos de formación docente, para el que se requerirá la elaboración de una nueva normativa. Al respecto, el PFD ha elaborado una propuesta de normalización articulada con las características del nuevo

instituto formador.(9) que, como otros aspectos de la propuesta curricular- institucional, deberá ser sometida a discusión.

Descripción de la propuesta curricular:

Hasta el momento, el CIPD ha elaborado el marco general para el futuro diseño curricular de formación docente continua, diseño que se irá elaborando a lo largo de todo un proceso de consulta, discusión y producción.(10) Dejaremos aquí constancia de sus notas principales.

I- La práctica se constituye en el eje de la propuesta curricular. "Si el objetivo de la formación docente es el fortalecimiento de los esquemas de decisión de los sujetos frente a las necesidades que plantea la práctica profesional, esa práctica debe ser tomada como eje de la formación continua".(11) Lo que se propone es el análisis reflexivo de la práctica docente como eje y objetivo de la formación permanente.

II- Los criterios básicos de la propuesta curricular son los siguientes(12):

1. Continuidad: definida como acción formativa permanente a lo largo de la carrera profesional docente.

2. Integración/ diferenciación: este criterio apunta a la consolidación de un cuerpo básico de saberes del que todos los docentes necesitan apropiarse -independientemente de la especialidad y nivel en el que se propongan trabajar- y al desarrollo de cuerpos diferenciales de saberes según la orientación específica.

3. Apertura/ innovación: este criterio define la necesaria y periódica revisión de los contenidos que se enseñan, así como de las estrategias y proyectos curriculares por los que se enseña.

(9) Volveremos sobre este punto en un apartado específico. No obstante, para una comprensión in extenso del problema, recomendamos consultar los informes de avance y finales de la Consultora Diker, cuyas referencias completas se ofrecen en la bibliografía.

(10) Destinaremos el apartado siguiente a analizar el proceso de producción curricular. Este proceso ha sido proquesto en el informe final que ha elaborado para este mismo periodo la Consultora Davini.

(11) Programa de Transformación de la Formación Docente. Documento- base II: "Propuesta curricular- institucional para la formación docente continua", pp. 9.

(12) Programa de Transformación de la Formación Docente. Documento- base II: "Propuesta curricular- institucional para la formación docente continua", pp. 11 y ss.

4. Producción y circulación de conocimientos: este criterio se orienta a la difusión de conocimientos y enfoques actualizados y a la incorporación de la dimensión de la investigación a lo largo de la formación y el perfeccionamiento.

III- El currículo se organizará por ciclos. El diseño propuesto incluye un ciclo común y un ciclo especializado y un área de ofertas institucionales, todos atravesados por el eje de la práctica. En el ciclo común, se impartirán los conocimientos que operan como fundamentos de la profesión docente, integrando la reflexión teórica y la indagación de sus temáticas en la práctica. En el ciclo especializado, los saberes se estructurarán en tres campos:

1. campo psico-socio-educativo: definido por el estudio de temáticas cuosificadas referidas al proceso de enseñanza y del aprendizaje, a través de aportes provenientes de las Ciencias de la Educación y disciplinas conexas;

2. campo disciplinario: destinado al estudio de los contenidos disciplinarios que son contenidos curriculares; de sus enfoques epistemológicos, ejes conceptuales, aportes de la investigación y problemáticas actuales;

3. campo de intervención pedagógica: como eje articulador de los campos anteriores, destinado al diseño de alternativas didácticas, a su desarrollo y control de resultados, así como al análisis de sus problemáticas específicas emergentes de la enseñanza y del desarrollo de las instituciones educativas".(13)

El área de ofertas institucionales organizará seminarios, talleres y otras modalidades de enseñanza, sobre cuestiones relevantes para el contexto educativo específico. Estas ofertas pueden incluir actividades propias del instituto y otras que surjan por convenio entre el instituto y las universidades, otros centros académicos u otros institutos de formación docente.

IV- La estructura de cada ciclo estará constituida por módulos, definidos como "unidades de contenido con relativa autonomía entre sí, con relativa indiferencia de su orden de presentación, que se cursen sucesivamente uno con respecto a otros pero intensivamente al interior de cada uno de ellos".(14)

(13) Programa de Transformación de la Formación Docente. Documento- base II: "Propuesta curricular- institucional para la formación docente continua", pp. 16.

(14) Programa de Transformación de la Formación Docente. Documento- base II: "Propuesta curricular- institucional para la formación docente continua", pp. 16.

La estructura modular posibilitará a los cursantes un estudio intensivo de las temáticas y/o problemas objeto de análisis en cada módulo a la luz de un cuerpo teórico, lo cual será facilitador de la capacitación intensiva de los docentes en ejercicio. Además, la estructura modular facilita la concentración de la carga horaria de cada profesor, posibilitando con ello no sólo la especialización sino, sobre todo, su dedicación exclusiva a una institución determinada y la alternancia entre dictado de clases de formación inicial/autoperfeccionamiento/ conducción de instancias de perfeccionamiento para docentes en ejercicio.

LA PRODUCCIÓN CURRICULAR, EJE DE LA SEGUNDA FASE DEL PTFD

La segunda fase del PTFD, a desarrollarse durante 1992, estará centrada, como se dijo, en la producción curricular. Por el estilo de intervención por el que optó el Programa, la producción curricular no será en este caso patrimonio del Equipo Técnico -como lo es en la mayoría de las propuestas de reforma curricular conocidas-, y ni siquiera de un grupo de expertos convocados ad hoc: será objeto de "una estrategia para la deliberación, actualización, programación y evaluación del currículum de formación docente recuperando la participación de docentes, especialistas, universidades y otros centros académicos".(1)

La propuesta curricular-institucional, producto final de una estrategia de producción participativa:

La estrategia de deliberación que estamos proponiendo no se inicia a partir del año 1992; la "Propuesta curricular-institucional para la formación docente continua", cuyos contenidos sustantivos expusimos en el apartado anterior, es ella misma producto de una estrategia de discusión y reformulación.

En efecto, una primera versión de esta "Propuesta...", discutida y acordada por todo el Equipo Técnico, fue sometida a consideración de los Docentes- representantes en las II Jornadas Técnicas, realizadas en Buenos Aires en diciembre de 1991. El trabajo con los DR se centró en la consulta y el relevamiento de sus opiniones acerca del Documento conteniendo la nueva propuesta, de modo de efectuar una primera confrontación de la misma con los actores del sistema que permitiera introducir los reajustes necesarios.

Como resultado de este proceso, los DR formularon recomendaciones y observaciones, tanto respecto del documento presentado como en relación con la estrategia a desarrollar para la discusión del mismo en los institutos de formación docente.(2) La propuesta fue valorada positivamente. Las recomendaciones se orientaron hacia la aclaración de aspectos poco explicitados de la propuesta, hacia un procesamiento didáctico del volumen de información compactado en el Documento, hacia el señalamiento de condiciones de factibilidad de la propuesta - hacia aspectos relativos a la estrategia de capacitación que deberá acompañar el proceso de discusión.

(1) DAVINI, María Cristina. "Plan de trabajo para la elaboración del currículum de formación docente continua". pp. 1.

(2) Un análisis exhaustivo de las recomendaciones y observaciones de los DR se ofrece en el informe final que para el presente período elaboró la Consultora Davini.

El apoyo de los DR a la propuesta constituyó un logro fundamental del PTFD. En efecto, este apoyo constituye, en alguna medida, una buena señal anticipatoria de lo que puede ocurrir en los institutos de formación docente con el conjunto de propuestas -muchas de ellas de enorme impacto en el sistema formador-, en caso de llevarse adelante-. Por otro lado, constituye un termómetro del grado de compromiso de los DR con la transformación curricular-institucional, y por lo tanto una anticipación de las energías con que podrán sostener la propuesta en el curso de la tarea de deliberación a iniciarse con los institutos.

Acordada la propuesta con los DR, el Documento-base para la transformación curricular-institucional debía ser llevado a discusión en los niveles de decisión política del MCE. Con los aportes de los DR, se desarrolló una nueva versión de la propuesta, que fue presentada a los titulares de diversas Direcciones ministeriales. Sometido a sucesivos ajustes, una versión fuertemente consensuada del Documento se presentó al Sr. Ministro de Cultura y Educación. A partir de los ajustes sugeridos en todas estas instancias, se produjo la versión definitiva, que se constituyó en la propuesta oficial de la organización curricular-institucional de la formación docente continua que sostendrá el MCE ante las jurisdicciones provinciales.

Finalmente, esta versión fue enviada a los ministros encargados de la cartera educativa en todas las jurisdicciones componentes del CFE. Esta versión fue discutida en la XI Asamblea Extraordinaria del Consejo, realizada en Buenos Aires en febrero de la corriente. Apoyada en sus aspectos esenciales por los representantes provinciales, cuenta ya con los avales políticos necesarios para que el PTFD pueda seguir adelante con la producción curricular.

La propuesta de trabajo para la producción curricular:

La producción curricular requiere de sucesivas etapas y aproximaciones consensuadas. Por eso, se ha fijado una meta a alcanzar en el primer semestre del año que se inicia: la concreción del diseño preliminar del Ciclo Común de Formación Docente Continua, incluyendo la programación de módulos de enseñanza, la orientación metodológica para su desarrollo y criterios de acreditación. En forma simultánea, aunque con menor dedicación, se irá trabajando sobre la definición del Ciclo de Especialización, de modo de contar, hacia fines de 1992, con la identificación de contenidos relevantes para el diseño del mismo.

La tarea se centrará prioritariamente en el Ciclo Común de Formación Docente Continua porque se prevé su implementación, en caso de ser posible, a partir de 1993. El Ciclo de Especialización contará, por lo tanto, con al menos un año más de tiempo para su elaboración.

"Los productos que se logren en esta primera etapa, como también la experiencia acumulada en el proceso, servirán de base para el desarrollo etapas posteriores, siendo sometidos a permanente evaluación crítica hasta su consolidación." (3)

Actores del proceso de elaboración curricular:

La dinámica de trabajo que se ha elaborado privilegia la participación de los siguientes actores(4):

- . docentes de los Institutos de Formación Docente. Su participación es de fundamental importancia para el desarrollo de la propuesta en tanto serán actores directos de la realización del curriculum y es necesario ir generando en ellos el compromiso y la comprensión que garanticen la efectividad de la propuesta. Para efectivizar esta participación, se considera la mediación de los DR, quienes podrán ser específicamente convocados y/o podrán contribuir a través de las acciones de capacitación desarrolladas al interior del PTFD;

- . consultores individuales y/o institucionales, como expertos en aspectos de la temática o por su función política dentro del sistema; los aportes son de importancia como contralores externos de la propuesta y para sugerir líneas de trabajo. Dentro de esta categoría sería deseable que se incluyera a docentes de relevante trayectoria en los Institutos de Formación Docente;

- . especialistas en las distintas áreas de conocimiento (pedagógica y de disciplinas específicas) y/o en los distintos niveles de enseñanza, convocados para integrar grupos de trabajo para el desarrollo de propuestas que configuren el plan de estudios.

Consideraciones relevantes:

1- La tarea de producción curricular constituirá el eje del trabajo del PTFD durante 1992. Todo girará en torno a ella. Esto implica que, aunque el PTFD desarrolle línea de trabajo que, a los fines tanto analíticos como operativos, aparecen diferenciadas entre sí, debe garantizarse la recuperación de todo lo actuado para enriquecer la producción curricular. En tal sentido, las tareas de capacitación e investigación y los

(3) DAVINI, María Cristina. "Plan de trabajo para la elaboración del curriculum de formación docente continua". pp. 2.

(4) Este acápite se atiene en un todo a los conceptos vertidos en el trabajo citado en (3), pp. 2 y ss.

estudios de factibilidad, que se desarrollaran además de la producción curricular, están completamente orientados a esta última.

II- Por lo que respecta a las tareas de capacitación, toda la estructura organizativa de los CO y toda la capacidad de intervención

de los DR y los Coordinadores Regionales están invertidos en el esfuerzo de dotar a los docentes, actores del sistema, de los elementos que garanticen una participación constructiva en la estrategia de producción curricular. Esto implicará capacitarlos sobre aspectos conceptuales de la política curricular y sobre los saberes específicos que permiten la comprensión de la realidad escolar.

III- Por lo que respecta a las tareas de investigación, el PTFB iniciará un relevamiento de estudios -finalizados o en curso- que ofrezcan elementos para comprender la realidad escolar y operar sobre ella. En el mismo sentido, se impulsará en algunos CO el inicio de pequeños emprendimientos de estudios cualitativos de la realidad escolar, que por un lado ofrecerán elementos faltantes en las investigaciones existentes o en curso y por el otro -y éste constituye el motivo principal por el que se decidió impulsarlos- constituirán en los lugares donde se inicien los precedentes para la generación del área de investigación que, en el futuro, tendrán todos los institutos de formación docente.

IV- Por lo que respecta a los estudios de factibilidad, se trata de establecer si existen condiciones institucionales de viabilidad de la propuesta, y en caso de que no existan o sean insuficientes, sugerir caminos para el establecimiento de condiciones que hagan factible la propuesta. El principal estudio de factibilidad se refiere a los requerimientos presupuestarios del nuevo plan -cuya carga horaria se irá perfilando a medida que avance la tarea de producción curricular-, en relación con la situación presupuestaria actual. Por cierto, se carece en el MCE de datos mínimos que permitan reconstruir la situación presupuestaria actual, razón por la cual durante el segundo semestre de 1991 se ha iniciado un relevamiento de los datos que permita reconstruirla. Este relevamiento, completo ya para Capital Federal, se iniciará en marzo para el resto de los institutos de la DIFOCAD.

V- Como es de suponer, si bien el plan de producción curricular se centra en el análisis y definición sobre qué enseñar y cómo enseñar en vistas a la estructuración del documento curricular, resulta imprescindible articular la producción con los trabajos de reorientación institucional. En tal sentido, habrá que fortalecer el trabajo con los directivos de los institutos, a fin de acompañar los avances en la propuesta curricular con avances en la disposición hacia el cambio en el sentido en que la propuesta lo requiera.

FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA Y CARRERA PROFESIONAL DOCENTE

Al analizar los aportes de los DR a la propuesta curricular-institucional para la formación docente continua, señalamos el énfasis que ellos pusieron en que, antes de lanzarse las modificaciones curriculares en forma definitiva, se reunieran todas las condiciones que hacen a la factibilidad de la misma. Este señalamiento, que el lector puede parecerle demasiado obvio, no es así si se considera la historia de las reformas curriculares en el país, historia de los docentes conocen por haberlos "padecido", como último eslabón de la cadena de transmisión curricular que ha montado el sistema.

Una de las cuestiones menos atendidas y que mayor perjuicio ha producido es la afectación de la situación laboral de los docentes como consecuencia de las reformas curriculares. Muy frecuentemente ha ocurrido que se han lanzado los cambios curriculares sin una adecuada previsión de los efectos inmediatos de los mismos sobre la situación de trabajo de la gente; lanzada la propuesta, quedaron docentes cesantes, fallaron docentes para cubrir asignaturas nuevas, se crearon condiciones de incompatibilidad entre cargos, etc..

Ello sucede porque no se tiene en cuenta la relación estrecha que existe entre una propuesta transformadora del currículo por un lado y la introducción de modificaciones en la planta docente y la situación laboral de los docentes por el otro. Toda reforma curricular introduce cambios en el tipo y clase de asignaturas que se dictan y en la carga horaria de las mismas, y estos cambios requieren de un cuidadoso planeamiento si no se quiere afectar la estabilidad laboral del personal. Algo de esto dejamos apuntado al señalar que el Consejo Provincial de Educación de Río Negro había encontrado problemas similares a los que hallaba ahora el PTFD en cuanto a la carrera profesional docente, y que acercaba por ello algunos interesantes análisis al respecto.⁽¹⁾

Esto explica que el PTFD haya considerado como parte de la definición del lineamiento "formación docente continua" el conjunto de temáticas que hacen a la carrera docente. Con el agregado de que, cuando el PTFD habla de carrera docente, no se refiere sólo a las condiciones de trabajo, la situación de revista o la carga horaria de los docentes, sino al conjunto de factores que inciden sobre la situación laboral de los docentes a lo largo de su carrera profesional.

La primera aproximación del PTFD a la problemática de la carrera profesional docente, entendiendo a ésta como las condiciones de ingreso, permanencia, ascenso y salida de la

(1) Cfr. pp. 8 del presente Informe.

actividad docente, sigue constituyendo. a más de un año del inicio del Programa, la clave para la conceptualización del tema en una propuesta que, como ésta, se pretende transformadora.

En efecto, se trata de una propuesta de reconversión de los actuales circuitos de formación docente en un sistema de formación docente continua, y ello "requiere estudiar distintas formas de acreditación que permitan recuperar todas las experiencias de formación por las que atraviese el docente, y que otorguen a todas un reconocimiento suficiente a la hora de replantearse los criterios de promoción y ascenso en la carrera docente" (2). Por ello, el PTFD se ha abocado desde sus inicios a estudiar todos los problemas encerrados en este campo: la reglamentación que rige la carrera profesional, la carga horaria y el presupuesto que suponen el actual plan de estudios y la propuesta transformadora, la participación de los docentes en las estructuras de gobierno de los institutos en los que trabajan, etc..

Es decir que la lógica del PTFD supone desde el comienzo un conjunto de transformaciones en la carrera profesional de maestros y profesores: estas transformaciones se vinculan con una voluntad de fortalecimiento de la profesionalidad docente. Por otro lado, en la segunda fase del PTFD que se ha iniciado, los avances en la especificación de la propuesta curricular-institucional de formación docente continua obligan a especificar también cuestiones que hacen a la carrera profesional docente. El conjunto de estas cuestiones forman parte de la factibilidad de la propuesta transformadora, y su importancia es tal que es necesario analizarlas en un apartado especial, como lo estamos haciendo.

Para entender con qué problemas estamos tratando, es menester comenzar caracterizando, siquiera minimamente, el diagnóstico que se fue elaborando sobre este renglón crucial de la tarea docente: la carrera profesional.(3)

Aspectos centrales de un diagnóstico sobre la carrera profesional docente:

"La normativa que prescribe la carrera docente en el nivel superior, se caracteriza por una excesiva fragmentación e

(2) Programa de Transformación de la Formación Docente. "Documento-base I", pp. 2.

(3) Varias de las apreciaciones que se formulan en este apartado son compartidas por la autora, pero están tomadas de ideas expresadas por la Consultora Diker a lo largo de su trabajo sobre el resultado 3 del SF II -referido a carrera docente-. Recomendamos la consulta de los informes presentados oportunamente por la citada Consultora.

inorganicidad. En principio, no hay una normativa que contenga la totalidad de las disposiciones referidas al tema, sino que se complementan y a veces se superponen al Estatuto del Docente -que funciona como ley marco-, una serie de disposiciones, resoluciones ministeriales, reglamentos internos de los institutos e inclusive decretos presidenciales, promulgados en diferentes periodos -en algunos casos para dar resolución a conflictos coyunturales-, con imprecisos periodos de vigencia. Por otro lado, no podemos obviar el hecho de que la complejidad del aparato normativo responde a la complejidad institucional del sistema de formación docente argentino".(4)

A pesar de la gran cantidad de normas que se han creado -o tal vez precisamente por ello- la mayor parte de los docentes de nivel superior permanecen en el primer escalón de la carrera docente: la suplencia o el interinato; y no se establecen mecanismos que permitan acceder a la titularidad de los cargos. Datos reunidos por el Equipo Técnico para un conjunto de establecimientos de Capital Federal indican lo siguiente:

Cuadro 3. Cantidad de horas cátedra de nivel superior según situación de revista de los docentes a cargo.

Situación de revista de los docentes a cargo	Número de horas cátedra	%
titulares	256	3.23
interinos	6281	79.33
suplentes	1374	17.33
Totales	7911	100.00

FUENTE: DIKER, Gabriela Leticia, "Informe final (febrero de 1994)", cuadro 6, pp. 9 (cifras de resumen).

Como se ve, la frecuencia relativa de horas cátedra en situación de interinato o suplencia es excluyente. La enorme mayoría de los docentes formadores de formadores se encuentran en una situación laboral de extrema inestabilidad: los suplentes, porque su empleo caduca cuando se reincorpora el titular o el interino a cargo; los interinos, porque su empleo puede caducar si el organismo central decide dar de baja sus horas cátedra. La revisión de la evolución del problema muestra que no hubo, desde la normativa, intentos de revertir la situación planteada, que se extiende al conjunto de la planta docente del nivel superior.

(4) DIKER, Gabriela Leticia. "Informe de avance (octubre 1991)", pp. i.

Desde el punto de vista de su participación en el gobierno de las instituciones, los formadores de formadores se encuentran "sin participación de los estamentos en el gobierno, con autoridades no consentidas renovadas ilimitadamente en sus funciones".(5) De manera casi perversa, la situación de titularidad que la normativa no se ha encargado de extender apareció en varias propuestas como condición para la normalización de los institutos, sin que se arbitraran medios para que la situación se modificara en favor de los docentes. De este modo, la normativa supuestamente normalizadora quedó encerrada en una lógica circular: "no hay profesores titulares suficientes- no pueden conformarse los Consejos Directivos- no hay quién determine qué cátedras se llaman a concurso, fiscalice la conformación de los jurados y las actuaciones del mismo- no hay profesores titulares".(6)

Así planteado, el problema parece soluble tomando la decisión política adecuada. Sin embargo, en caso de querer hacerlo aparece una realidad pavorosa: faltan datos indispensables para tomar las decisiones adecuadas. "Para diseñar los procedimientos de normalización y regulación de la carrera docente necesitamos conocer en principio, cuál es el estado actual de la planta docente del nivel, sin lo cual no podríamos dimensionar las acciones a seguir. Sorprendentemente, datos básicos tales como cantidad de docentes afectados al nivel superior, porcentaje de docentes, suplentes, interinos y titulares, antigüedad promedio en la misma situación de revista, entre otros, no se encuentran sistematizados, ni siquiera en bruto, en el Ministerio de Educación".(7)

Tal vez el mismo caos generalizado en que se encuentra la información ha provocado que tanto las reivindicaciones gremiales como las acciones gubernamentales referidas a la carrera profesional docente queden limitadas a planteos y concesiones sobre salarios y condiciones de trabajo.

Las metas del PTFD en cuanto a carrera docente:

Desde la perspectiva del PTFD, cuando nos referimos a la situación laboral de los docentes, "no sólo nos referimos a salario y condiciones de trabajo, sino también, a su capacidad

(5) DIKER, Gabriela Leticia. "Informe de avance (octubre 1991)", pp. 11.

(6) DIKER, Gabriela Leticia. "Informe de avance (octubre 1991)", pp. 11.

(7) DIKER, Gabriela Leticia. "Informe de avance (octubre 1991)", pp. 17.

para tomar decisiones, participar en la planificación de las tareas, a su capacidad para ejercer pleno control sobre el proceso educativo que impulsa y protagoniza".(8)

En este sentido, la transformación curricular- institucional de la formación docente que impulsa el Programa supone no sólo una redefinición del rol docente al interior del nuevo instituto formador sino, también, una jerarquización de la situación laboral de los docentes del nivel, teniendo como meta la profesionalización del rol.

Ello implica diseñar procedimientos de formalización de los institutos y de regularización de la carrera docente -que posibiliten la participación de los docentes en el gobierno de los institutos-, y obtener estabilidad laboral a través de un proceso de titularización de los cargos.

Pero, a diferencia de otras iniciativas masivas de titularización que ha tomado el MCE -como la realizada en 1990 para el nivel medio-, en ésta las titularizaciones deberán realizarse por concurso y a término. Se trata de dos condiciones para garantizar que la competencia profesional se incorpore con mayor importancia que la mera antigüedad a los requerimientos para la obtención de los cargos docentes, y que esta mayor importancia de la acreditación de competencia para el cargo al que se aspira genere demandas por capacitación permanente.

Se coincide en que la meta central del PTFD en cuanto a carrera profesional docente es pasar "de instituciones con un porcentaje mayoritario de docentes interinos, sin participación de los estamentos en el gobierno, con autoridades no consensuadas renovadas ilimitadamente en sus funciones, hacia instituciones con gobiernos democráticos y participativos, con docentes con una situación laboral estable, -elemento definitorio de la relación de pertenencia con la institución-, con controles académicos transparentes ejercidos por todos los actores implicados, en fin, hacia instituciones que vean jerarquizada su función social, a partir de la jerarquización del rol que cada uno desempeña en ellas".(9)

Por esto, es indispensable la plena formalización de los institutos -en el sentido de que cada instituto proceda a la elección de sus autoridades- y la participación de los formadores de formadores en el gobierno institucional. El gobierno de los institutos debería incorporar a los formadores de formadores -a quienes no puede darse la responsabilidad de crear y recrear los

(8) DIKER, Gabriela Leticia. "Informe de avance (octubre 1991)", pp. 20.

(9) DIKER, Gabriela Leticia. "Informe de avance (octubre 1991)", pp. 9.

saberes que el instituto transmitirá al mismo tiempo que se los excluye del gobierno de la institución-, a los graduados -que deberán ser docentes en ejercicio- y a los estudiantes -porque la práctica de participación democrática debe constituir una de las más fuertes experiencias formadoras de quienes se encuentran recibiendo su formación inicial para ser docentes-.

En el mismo sentido, sería interesante replantearse la cuestión del gobierno de los niveles superiores de las ENNS, que actualmente carecen de autonomía respecto de los otros niveles de los institutos y cuya situación debería ser homologada a la de los INES.

Finalmente, teniendo en cuenta los avances de la nueva propuesta curricular- institucional para la formación docente continua, "lo óptimo sería proceder a la normalización dentro de los lineamientos del nuevo diseño, esto es, concursar las nuevas cátedras, con la nueva carga horaria, los nuevos contenidos, etc.". (i0) En efecto, si se va a producir un movimiento tan fuerte en los institutos como para normalizar, concursar los cargos y titularizar a quienes ganen el concurso, es conveniente hacerlo con la distribución de cargos que solicita la nueva propuesta. Como se ve, nos encontramos ante la ironía de que la condición de interinato y suplencia de la mayoría del personal, que es en sí misma profundamente desjerarquizadora, facilita la estrategia de implementación de un plan que tiende precisamente a la jerarquización del rol de los formadores de formadores.

Estrategia para el logro de las metas propuestas:

Si la situación laboral de los docentes no es sólo la remuneración o las condiciones de trabajo, "trabajar por la modificación de la situación laboral de los docentes implica no sólo aumentar los salarios, sino también, crear instancias de formación e intercambio y de participación en la conducción y en la construcción institucional, que le permitan al docente reconstruir los fragmentos de su tarea y recuperar el control sobre la misma". (ii)

Ahora bien, modificar la carrera docente implica, desde el punto de vista estratégico, dos cuestiones:

1. elaborar la norma que se considere más adecuada;

(i0) DIKER, Gabriela Leticia. "Informe final (diciembre 1991)", pp. 4.

(ii) DIKER, Gabriela Leticia. "Informe de avance (octubre 1991)", pp. 18.

2. trabajar con los actores, partir de las instituciones y de los actores, constituyendo ámbitos de reflexión conjunta en los que se discutan todas las propuestas que sobre el tema se formulen, y se trabaje sobre ellas a fin de garantizar su aplicación efectiva.

Con respecto a la lógica circular de que hablamos en el apartado anterior, puestos a quebrarla en algún punto, se ha propuesto crear un mecanismo de transición para la normalización, consistente en constituir un Consejo Directivo provisorio que efectivice los llamados a concurso. La meta es titularizar por concurso, y a la vez esto será posible sólo cuando se constituyan regularmente los espacios de capacitación permanente que prevé el PTED y se establezcan los procedimientos de acreditación que hagan viable la estrategia de titularizar por concurso.

Quando haya sido titularizado el porcentaje de la planta docente que prevén las normas, los propios docentes procederán a la elección de las autoridades para el instituto. Al final del proceso, los institutos estarán normalizados.

Ahora bien, todos estos procedimientos estratégicos deberán estar precedidos por un relevamiento de los datos básicos que, sobre la situación de la planta docente de nivel superior de los institutos de formación docente dependientes de la DIFOCAD, se requieren, y de los que carece el MCE. Sobre este punto, el PTED viene trabajando desde el segundo semestre de 1991, habiéndose completado el relevamiento correspondiente a Capital Federal, y encontrándose en marcha el relevamiento correspondiente a los institutos del resto del país. (12)

Queremos insistir en señalar lo imprescindible de este relevamiento tanto como su dificultad. Se está procediendo casi artesanalmente a recopilar los datos, solicitándolos directamente a los institutos, ingresándolos en una base de datos y efectuando los resúmenes que permitan estimar la situación. Se prevé además que, en la instancia de redistribución de los cargos, habrá que trabajar caso por caso, docente por docente, a fin de formular una propuesta de redistribución que no perjudique al personal.

Cuestiones planteadas por la nueva propuesta curricular-institucional:

La propuesta curricular-institucional que ya se ha consensuado supone una estructura y una lógica de funcionamiento de los establecimientos de formación docente notablemente distinta a la vigente. Alta concentración horaria de los

(12) Los datos finales del relevamiento correspondiente a Capital Federal pueden ser consultados en DIKER, Gabriela Leticia. "Informe final (febrero 1992)".

docentes; diversificación de las tareas docentes entre grado, perfeccionamiento, investigación, tutorías, etc.; diversificación de las funciones del Instituto formador, mayor independencia de los estudiantes en relación con los ritmos de estudio y los sistemas de evaluación; generación de instancias de intercambio entre estudiantes de grado y docentes en ejercicio (recordemos que los docentes en ejercicio podrían cursar módulos del grado como parte de sus actividades de perfeccionamiento), entre otras, son características que imponen la necesidad de redefinir a la brevedad las instancias de gobierno de los institutos, así como también la estabilidad de la situación laboral de los docentes".(13)

La organización curricular por ciclos y módulos impone sus propias exigencias a la reorganización de la planta docente y de los institutos. Está prevista la concentración del dictado de cada uno de los módulos correspondientes al Ciclo Común de Formación entre 10 y 12 horas semanales durante 2 meses. Los módulos del Ciclo de Especialización (12 en total) insumirían una carga horaria por docente a cargo, de 4 horas semanales para los módulos de los campos de Contenido y Psicoeducativo y de 6 horas semanales para los módulos correspondientes al Campo de Intervención Pedagógica.

De este modo se podría distribuir la tarea del docente de nivel superior a lo largo del año entre el dictado de clases de capacitación inicial o de grado, tareas de auto perfeccionamiento, tutorías y consultorías para alumnos, trabajos de investigación acotados, conducción de instancias de perfeccionamiento para docentes en ejercicio, etc..

El Equipo Técnico ha comenzado un estudio de factibilidad de la propuesta. Previa recopilación de todos los datos faltantes - tarea que insumirá buena parte del trabajo -, se analizará la factibilidad considerando tres aspectos:

1. requerimientos presupuestarios,
2. redistribución de la carga horaria de los docentes,
3. cátedras a recicar, crear o dar de baja.

Con los datos disponibles, es posible adelantar que:

1. la cantidad de horas globales asignadas a este nivel cubren prácticamente el 80% de la cantidad de horas requeridas por el nuevo currículum. Así resulta, al menos, en cuanto a la carga horaria de las IRENS:

(13) DIPER, Gabriela Leticia. "Informe final (diciembre 1991)", pp. 7.

Cuadro 4: Capital Federal. Requerimientos presupuestarios de la nueva propuesta curricular en el total de carreras docentes de las ENNS, en horas cátedra, por mes. (*)

Horas asignadas al plan actual	Horas globales (aproximado)	Horas requeridas por la nueva propuesta	Horas faltantes
4936	600	6336	800

(*) La referencia para el cálculo es la carga horaria de los planes de estudio de las carreras docentes que se dictan en las ENNS.

FUENTE: elaboración propia sobre datos de DIKER, Gabriela, "Informe final (diciembre 1991)", pp. 9.

A pesar de los ajustes que podamos hacer cuando contemos con la totalidad de la información, podemos adelantar que la implementación del nuevo diseño curricular no requerirá un incremento presupuestario significativo. No obstante, las erogaciones serán significativas en aquellas instituciones donde el monto de horas globales sea inferior al apuntado. Este es el caso de buena parte de los institutos del interior del país.

Por otro lado, aunque las erogaciones sean mayores, no puede olvidarse que este incremento obedece a la inversión en capacitación permanente del personal. No puede pretenderse incrementar las funciones del instituto formador y que los docentes comiencen a realizar tareas que antes no se llevaban adelante sin que esto suponga incrementar la inversión; y no puede pretenderse impactar seriamente en la formación docente sin realizar ofertas de capacitación que alcancen a los docentes que ya están ejerciendo en el sistema;

2. en las regiones con mayor concentración de establecimientos se prevé un incremento presupuestario menor, dado que primará la redistribución de horas por sobre el incremento de su número. Esta situación se invertirá en aquellas zonas que cuenten con uno o muy escasos establecimientos, dado que deberá procederse inevitablemente a aumentar la carga horaria de los docentes de esos institutos;

3. las cátedras a crear, reciclar o eliminar se definirán a medida que se formulen avances y precisiones en la propuesta curricular. Por lo tanto, no es posible formular anticipaciones.

A MODO DE CIERRE

Hemos llegado al punto final de un trabajo que pretendió desplegar el proceso de toma de decisiones que ha posibilitado las principales orientaciones y reorientaciones del Programa de Transformación de la Formación Docente. Se espera haber ofrecido elementos para percibir en toda su complejidad la estrategia del Programa, en cuya lógica los datos que se relevan en forma permanente permiten orientar y ajustar las acciones en curso a fin de adecuar el nivel operativo al logro de los objetivos, en el marco de los lineamientos planteados desde el inicio y en función de una lectura permanente de la realidad.

Precisamente porque la intención de este trabajo fue desplegar esta estrategia en toda su complejidad, a diferencia de lo que suele ocurrir en los cierres de informes aquí no se intentará sintetizar lo expuesto: se solicita al lector que se sumerja en la tal vez tediosa pero insustituible tarea de revisar las páginas precedentes para no perder profundidad ni alcance en la visión final del PTFD.

Ante el inicio de la segunda fase del Programa, destinada a la producción de un diseño curricular-institucional para la formación docente continua a partir de la propuesta ya consensuada con todos los actores, resta formular algunas recomendaciones.

I- Poner en juego la estructura organizativa de los CO y la capacidad movilizadora de los DR para orientar las acciones y proyectos de los institutos, de modo que, si en 1991 ganaron en participación y sensibilización, en 1992 ganen en pertinencia en relación con los lineamientos del PTFD. En especial, esto implica brindar elementos para que los actores intensifiquen la mirada crítica hacia sus propios proyectos y productos.

II- Fortalecer los espacios de trabajo para promover una consulta sistemática a los actores a lo largo del proceso de producción curricular.

III- Fortalecer desde el nivel central -a través de la producción de insumos y la realización de acciones- la capacitación de los actores sobre temáticas relevantes del PTFD, en particular para orientar el debate curricular y garantizar una inserción productiva de los actores en el proceso de consulta y producción.

IV- Completar todos los estudios de factibilidad que se requieran para que los cambios que se impulsen se tornen viables a través de la generación de condiciones institucionales y laborales adecuadas.

V- Fortalecer la estrategia de los Docentes-representantes. Esto implica:

- brindarles los recursos teóricos y técnicos para contribuir a su desempeño profesional en las instituciones.
- avanzar en la institucionalización de su rol.
- definir con claridad su situación laboral, de manera que resulte mínimamente afectado el funcionamiento de las instituciones educativas para las cuales prestan servicio y se les confiera estabilidad laboral y una remuneración acorde con el cargo que desempeñan.

VI- Profundizar la estrategia de articulación interjurisdiccional, estableciendo contactos regulares con los gobiernos provinciales y avanzando, cuando sea posible, hacia la planificación de acciones conjuntas.

BIBLIOGRAFIA

ACUÑA DIAZ, Moisés.

"Evaluación del Componente Educación del PRONATASS".

Mimeo.

Buenos Aires, 1991.

BACHMANN, Beatriz.

"Informe final".

Subproyecto II MCE/ PRONATASS/ BIRF "Formación Docente Continua".

Mimeo.

Buenos Aires, febrero de 1992.

EDLL, César.

"Psicología y Currículo".

Barcelona, Laia, 1987

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION DE RIO NEGRO.

"Consideraciones generales acerca del «Programa de Transformación de la Formación Docente»".

Mimeo.

Viedma, 1991.

DAVINI, María Cristina.

"Plan de trabajo para la elaboración del currículum de formación docente continua".

En: "Informe final".

Subproyecto II MCE/ PRONATASS/ BIRF "Formación Docente Continua".

Mimeo.

Buenos Aires, febrero de 1992.

DIKER, Gabriela Leticia.

"Informe de avance".

Subproyecto II MCE/ PRONATASS/ BIRF "Formación Docente Continua".

Mimeo.

Buenos Aires, octubre de 1991.

DIKER, Gabriela Leticia.

"Informe final".

Subproyecto II MCE/ PRONATASS/ BIRF "Formación Docente Continua".

Mimeo.

Buenos Aires, diciembre de 1991.

BIKER, Gabriela Leticia.

"Informe final".

Subproyecto II MCE/ PROMATASS/ BIRF "Formación Docente Continua".
Mimeo.

Buenos Aires, febrero de 1992.

DIRECCION NACIONAL DE EDUCACION SUPERIOR.

"Programa de Transformación de la Formación Docente. Documento base".

Buenos Aires, Talleres Gráficos del MCE, mayo de 1991.

DIRECCION DE FORMACION Y CAPACITACION DOCENTE.

"Propuesta curricular institucional para la formación docente continua".

Buenos Aires, Talleres Gráficos del MCE, enero de 1992.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION.

"Bases para la transformación educativa".

Buenos Aires, Talleres Gráficos del MCE, 1991.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION.

"Programa de transformación de la formación docente. Comunicación a los Sres. Ministros miembros del CFE".

Buenos Aires, Talleres Gráficos del MCE, 1991.

POGGI, Margarita.

"Modelo institucional de los institutos de formación docente. Versión preliminar".

MCE/ DIFOCAD.

Mimeo.

Buenos Aires, agosto de 1991.

POGGI, Margarita.

"Planificación de las III Jornadas Técnicas a efectuar con los Docentes Representantes en marzo de 1992".

En: "Informe Final".

Subproyecto II MCE/ PROMATASS/ BIRF "Formación Docente Continua".

Mimeo.

Buenos Aires, febrero de 1992.

POGGI, Margarita.

"Estrategias de intervención de los Docentes Representantes en los institutos que conforman los Centros Operativos".

En: "Informe Final".

Subproyecto II MCE/ PROMATASS/ BIRF "Formación Docente Continua".

Mimeo.

Buenos Aires, febrero de 1992.

ROGGI, Margarita.

"Evaluación de las acciones en el marco de la estrategia de capacitación y promoción de la transformación de la formación docente en los institutos dependientes de la IFOCAD".

Subproyecto II MCE/ PRONATASS/ BIRF "Formación Docente Continua".
Mimeo.

Buenos Aires, enero de 1992.

RUBBO, Elsa y VIRASORO, Pedro.

"Análisis y evaluación de las acciones de desarrollo y capacitación en el marco del Programa de transformación de la Formación Docente".

Informe final.

Subproyecto II MCE/ PRONATASS/ BIRF "Formación Docente Continua".
Mimeo.

Buenos Aires, diciembre de 1991.

RUBBO, Elsa y VIRASORO, Pedro.

"Estado de situación del Programa de Transformación de la Formación Docente en las distintas regiones".

Informe final.

Subproyecto II MCE/ PRONATASS/ BIRF "Formación Docente Continua".
Mimeo.

Buenos Aires, febrero de 1992.

SUBPROYECTO II "FORMACION DOCENTE CONTINUA".

"Programación marzo/ julio de 1992".

Mimeo.

Buenos Aires, enero de 1992.

TERIGI, Flavia Zulema.

"Evaluación de acciones institucionales".

Subproyecto II MCE/ PRONATASS/ BIRF "Formación Docente Continua".
Mimeo.

Buenos Aires, 1991.

TERIGI, Flavia Zulema.

"Formación docente continua. Diseño curricular. Criterios organizadores básicos".

Subproyecto II MCE/ PRONATASS/ BIRF "Formación Docente Continua".
Mimeo.

Buenos Aires, octubre de 1991.

TERIGI, Flavia Zulema.

"Teoría de la formación docente: un análisis posible del campo intelectual en Argentina".

Inédito.

Buenos Aires, julio de 1991.

ANEXOS

ANEXO I:

Gráfico: Evolución del Subproyecto II.

ANEXO II:

Gráfico: Programa de Transformación de la Formación Docente.
Impacto de las acciones.

ANEXO III:

Mapa: Programa de Transformación de la Formación Docente.
Distribución de regiones y Centros Operativos.

ANEXO IV:

Gráfico: Programa de Transformación de la Formación Docente.
Docentes- representantes. Cronograma de trabajo.

ANEXO V:

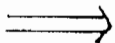
Índice de cuadros

Gráfico: Evolución del Subproyecto ii.

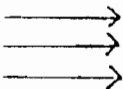
El presente gráfico reproduce la sección del gráfico número 1 correspondiente al Subproyecto número ii, presentado en ACUÑA DÍAZ, José: "Evaluación del Componente Educación del PRONATASS".

SUBPROYECTO	1989	1990	1991	EFFECTOS
Perfeccionamiento y actualización de los profesores de Educación Media	⇒	⇨		▷

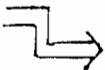
Leyenda:



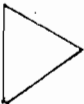
Reformulación de objetivos específicos y actividades



Ejecución de actividades

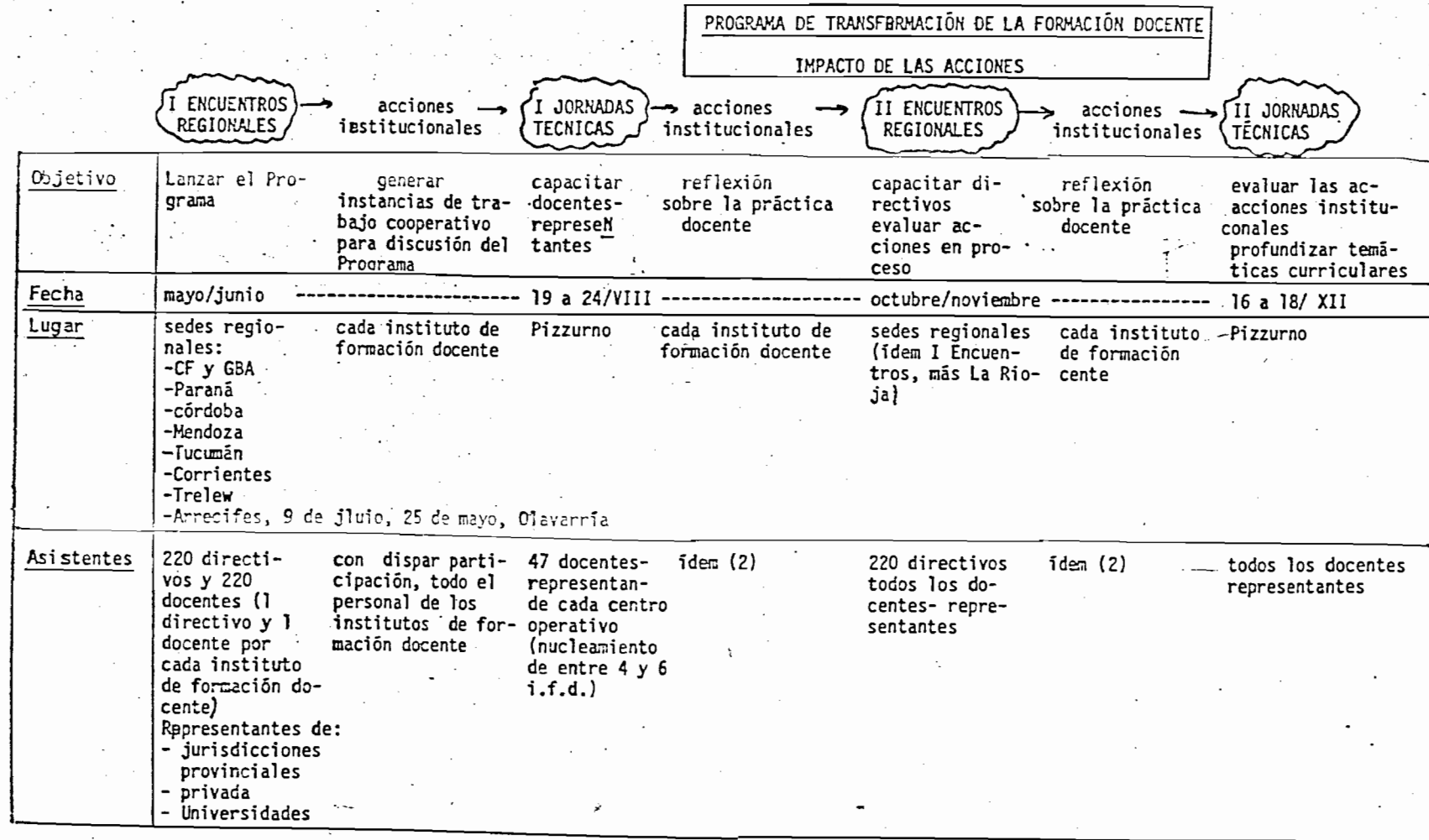


Cambios de objetivos específicos y actividades



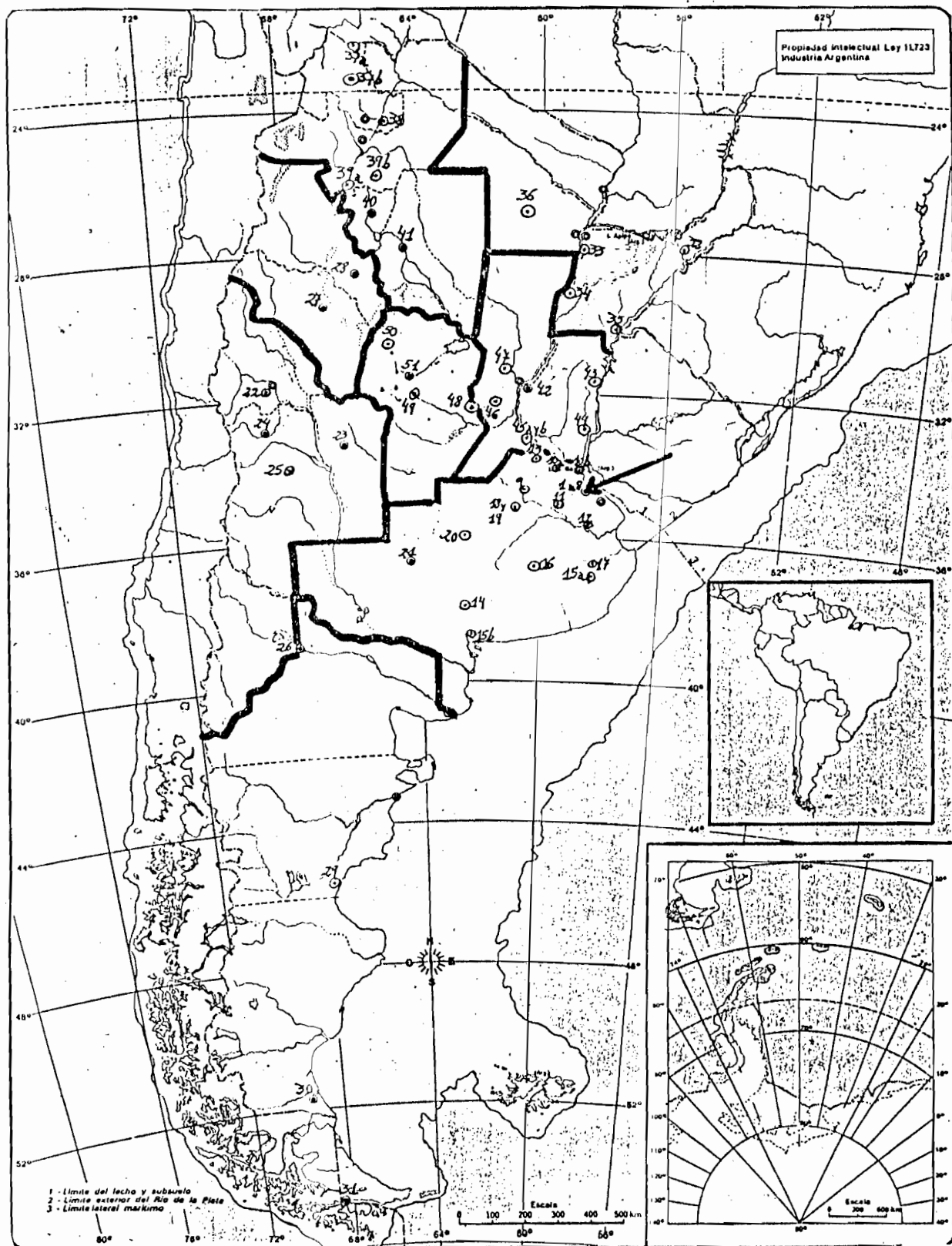
Efectos por mejorar la perspectiva

Gráfico: Programa de Transformación de la Formación Docente.
Impacto de las acciones.



ANEXO III

Mapa: Programa de Transformación de la Formación Docente.
Distribución de regiones y Centros Operativos.



ANEXO IV
 Serie: "Transformación de la Formación Docente".
 Documento interno TFD/ DIFOCAD/ Agosto 1991.
 Material de apoyo a la Coordinación.

PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE
 DOCENTES- REPRESENTANTES
 CRONOGRAMA DE TRABAJO

AGOSTO			SEPTIEMBRE			OCTUBRE				
19	23	26	30	2	13	16	30	1	ss	
I JORNADAS TECNICAS - capacitación - compromisos D.R.			ACCION DEL DR EN: LOS IFD DE SU CO Comisión de servicios - Jornadas de reflexión sobre la práctica docente - Planificación de acciones institucionales			ACCIONES INSTITUCIONALES EN LOS IFD INICIO DE EVALUACION DE ACCIONES INSTITUCIONALES EN PROCESO Eventual visita del DR			II ENCUENTROS REGIONALES - Evaluación del DR - Evaluación de acciones institucionales - Capacitación directa	

Referencias: DR: docente representante
IFD: instituto de formación docente
CO: Centro Operativo

Referencias: DR: docente representante
 IFD: instituto de formación docente
 CO: Centro Operativo

Lic. FLAVIA ZULEMA TERIGI
 Consultora semi- senior B.

ANEXO V

Índice de cuadros

<u>Número</u>	<u>Título</u>	<u>Página</u>
Cuadro 1:	número de instituciones dependientes de la DIFOCAD, por tipo.....	17
Cuadro 2:	estructura organizativa de los agentes del FTED, por región.....	36
Cuadro 3:	Cantidad de horas cátedra de nivel superior según situación de revista de los docentes a cargo	53
Cuadro 4:	requerimientos presupuestarios de la nueva propuesta curricular, en horas cátedra, por mes y por instituto	57