# PERFECCIONAMIENTO DOCENTE A DISTANCIA. MODELOS UTILIZADOS. NUEVAS ESTRATEGIAS

Marta Mena Presidenta de la Asociación Argentina de Educación a Distancia Argentina

### I. MODELOS UTILIZADOS. NUEVAS ESTRATEGIAS

Durante las dos últimas décadas, en todas las reuniones de nivel ministerial, regional o de carácter técnico sobre educación, así como en los diversos estudios realizados sobre los sistemas educativos se viene reiterando casi sin excepción el mismo diagnóstico:

- Hay un espectacular crecimiento cuantitativo de los mismos que no está acompañado por un aumento de la calidad y la adecuación de la educación brindada.
- También casi sin excepción se reitera el mismo clamor: Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias para apuntalar el crecimiento cuantitativo.

¿Cuáles son esas reformas necesarias?

Sin duda muchas y de carácter variado, pero, lo que hemos visto como más frecuente es la propuesta de Reforma Curricular como parte central de una estrategia global.

Así la reforma curricular se constituye en general en el núcleo y la estrategia primordial para el mejoramiento cualitativo de la educación.

El surgimiento de nuevos diseños curriculares ha sido considerado como uno de los pilares del cambio. Tal es así que no existe institución educativa que no se haya visto preocupada o sacudida por el problema, ya que todas o casi todas deben implementar las nuevas propuestas de las autoridades educativas en materia de documentos curriculares.

En todos estos casos los responsables de la introducción del cambio se

han preguntado cuál es la mejor estrategia para lograrlo.

¿Cuál es la mejor forma de que los docentes, principales artífices del cambio, interpreten cabalmente su sentido, se comprometan con él y uti-

licen las mejores tácticas para implementarlo?

Las respuestas han sido variadas. Tal vez sea útil citar un tramo del informe que el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) elaboró para presentar las posibilidades y limitaciones de una innovación educativa.

Bajo el título «Estrategias útiles para favorecer la innovación», dice: «A continuación una revisión al detalle sobre las estrategias con que se puede promover y mantener el cambio» (Beuke, 1979, 31-40).

## 1. Estrategia de poder

Se utiliza cuando el agente de cambio considera que la adopción voluntaria de la innovación es poco probable, o cuando se detectan pocas necesidades que justifiquen innovar. Se basa en el principio de autoridad para adelantar el cambio. El éxito de esta estrategia radica en la medida con que los recursos que da el poder se valoran, son importantes o tienen fuerza.

Hay varios problemas con esta estrategia: 1) Es probable que genere resistencia o sabotaje; 2) ya que la motivación para el cambio no se origina en los individuos ni en la organización, el cambio tiende a perdurar mientras esté presente el poder que lo mantiene y desaparece con éste; 3) la estrategia de poder no desarrolla compromiso con el cambio. A pesar de todo esto, se la considera útil en combinación con otras.

# 2. Estrategia reeducativa

Se basa en dos supuestos: 1) la gente se comporta racionalmente y 2) la gente seguirá racionalmente su mejor interés cuando le sea revelado.

La estrategia se pone en marcha comunicando los objetivos, los pros y contras de la innovación, en un intento de motivar y estimular cambios en el comportamiento, valores, relaciones relevantes a la innovación. Debido a que el cambio se adopta libremente, se logra un alto nivel de compromiso. Sin embargo, hay evidencia de que en el sector educativo muchas decisiones llevan un buen ingrediente de ego y emoción, con lo que este área no se ve afectada sólo por esta estrategia.

## 3. Estrategia manipulativa

Incluye presentación de información que conviene y el uso de métodos de persuasión que permitan la implantación afectiva del cambio. Se trata de hacer más atractivo el cambio a la audiencia, partiendo de un esfuerzo por inducirla a mirar críticamente sus prácticas usuales o sus productos. La estrategia reconoce la resistencia al cambio y provee razones para su aceptación o rechazo.

La estrategia suele ser muy útil cuando el intento de cambio está precedido por presión externa y tensión interna dentro del sistema. Se basa más en la emoción que en la razón, dado que los individuos no son total-

mente racionales en períodos de tensión y de cambio.

La decisión sobre cuál estrategia —o combinación de ellas— conviene usar en un momento dado, depende mucho del contexto en el cual se intente llevar a cabo la innovación así como de las características que son deseables en ésta. Quienes sirven de agentes de cambio, internos o externos a la institución, deberán idear buenas estrategias para iniciar el cambio en la dirección deseada, y también para que éste perdure <sup>1</sup>.

He tomado este párrafo porque ilustra con bastante aproximación desde las estrategias la adopción de un determinado modelo educativo, ya se trate del modelo transmisor, el persuasorio-conductista o el proble-

matizador, hecho que tiene que ver con el paradigma imperante.

Sin duda esto no constituye una novedad para ningún docente porque en su carrera ha «sufrido» la aplicación de alguna de estas estrategias. Tal vez la reflexión válida aquí sea preguntarse qué relación existía entre dicha estrategia y el contenido de la misma, es decir analizar sus íntimas contradicciones: si proponían alcanzar un aumento de la autonomía y confianza en sí mismo, o una profundización de la democratización de la educación a través de un modelo claramente opuesto al logro de estos propósitos.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> ICFES. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior OEA. «Computadoras y Educación Superior. Aplicaciones a Educación Superior abierta y a distancia». Bogotá, octubre 1986.

Este ejercicio crítico arrojará, sin duda, nueva luz sobre nuestras experiencias.

Estos modelos, a los que me he referido sólo al pasar, han sido utilizados en perfeccionamiento docente tanto presencial como a distancia.

Sin embargo, a pesar de que reconozco que el cambio de modalidad no implica necesariamente un cambio en el enfoque, me limitaré a analizar dada mi mayor experiencia en el campo, lo acontecido en el perfeccionamiento docente a distancia, qué modelos se han usado, cuáles han sido sus rasgos distintivos, para proponer luego nuevas estrategias.

Tal vez nos sea útil en este intento revisar brevemente el modelo conceptual que subyacía en la tendencia dominante de las últimas décadas y que fue muy claro en los proyectos de perfeccionamiento docente a distancia. Me propongo realizarlo reconociendo que esta propuesta corre algunos riesgos:

Por un lado puede resultar excesivamente esquemática. Este peligro siempre acecha cuando se simplifica en función de una mejor comprensión.

Por otro, dada mi adhesión al nuevo enfoque que luego opondré, puede ser interpretada como una reducción maniquea, que atribuya todo lo bueno y deseable a lo nuevo y todo lo malo y descartable a lo viejo.

Estoy lejos de esta actitud. Creo que cada época configura su visión del proceso educativo no en forma aislada sino en relación con el conjunto de creencias de la sociedad. Cuando ellas entran en crisis por el afán de superación permanente de los hombres, los modelos deben ser revisados. Esto determina que sean ajustados, convalidados o reemplazados.

Históricamente la ciencia evolucionó de esta manera. Claro que las actitudes ante ello fueron disímiles y pueden surgir diferentes conductas: de aceptación, de duda, de problematización, de rechazo y hasta de persecución de la nueva propuesta.

Por último, puede herir susceptibilidades. Las críticas a un modelo aún vigente no siempre son bienvenidas. En este caso muchos de nosotros podemos hacerlo con cierta tranquilidad porque ello implica un autocuestionamiento, un repensar la propia praxis sin temor de herir ni herirnos.

Implica además una búsqueda en la que la incertidumbre está incorporada provocando muchas inseguridades, muchas preguntas aún sin respuesta.

Ante ellas nuestra actitud no puede ser de soberbia destructiva frente a los otros enfoques. Todo lo contrario, debe ser de reflexión serena que permita rescatar lo bueno de lo anterior para evitar el vacío histórico que la violenta irrupción de una nueva tendencia no convalidada puede provocar, dejándonos en general muy desprotegidos y para peor enfrentados.

## II. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL MODELO DIDÁCTICO QUE TRADICIONALMENTE SE UTILIZÓ EN PERFECCIONAMIENTO DOCENTE A DISTANCIA

A continuación y corriendo los riesgos recién confesados, trataré de describir brevemente los principios en los que se fundamenta el modelo clásico de perfeccionamiento docente a Distancia al que ubico en un extremo del amplio espectro que fue gestándose con el correr de los años y que culmina (provisoriamente) con el de las llamadas Nuevas Estrategias. Aunque ningún programa que conozcamos reúna todas las características de uno u otro extremo, podremos perfilar en ellos la tendencia dominante.

La mayoría de los sistemas de perfeccionamiento docente a distancia se han caracterizado tradicionalmente por ser propuestas cerradas. Un análisis pormenorizado de cada uno de los aspectos que interactúan dará

cuenta de ello.

## Propósito direccional

En general podemos decir que estos sistemas intentan mantener un equilibrio homeostático: propósitos prefijados estrictamente, actividades dirigidas sólo a su logro, controles que determinan el grado de desvío y acciones remediales tendentes a restablecer el equilibrio que implica inevitablemente un acercamiento a las metas prescritas.

Es indudable que el propósito primordial de estos sistemas es la búsqueda de eficiencia en el aprendizaje, la que intenta lograrse a través de una complicada arquitectura que asegure aprender lo máximo en el menor

tiempo.

De allí que los diseños se presentan como estructuras complejas que prevén casi todas las dificultades y definen caminos alternativos para asegurar rápidamente el arribo a la meta prevista.

#### Destinatarios

En general el destinatario de estos sistemas ha sido el docente aislado. Justamente esta característica siempre se consideró como la máxima bondad de la modalidad: la posibilidad de capacitarse sin necesidad de desplazarse ni de interaccionar con otros docentes «cara a cara».

Así, el docente destinatario es considerado un receptor de productos

predeterminados que debe realizar el proceso de decodificación de los mensajes en soledad para realizar luego la correspondiente transferencia a la realidad de su aula, modificándola en el sentido y en la medida que el sistema creyó oportuno.

La participación que se espera de ellos es que realicen actividades tendentes a analizar, comprender, aceptar y aplicar los contenidos proporcionados y por último cabales demostraciones de los logros alcanzados

en función de las direcciones establecidas por el sistema.

Como consecuencia de todo ello, el docente participante de estos sistemas debe poseer una alta motivación y una poderosa disciplina de autoinstrucción, para cumplir con éxito todas las instancias del programa previsto.

Todas estas características son tenidas en cuenta por el sistema siempre y cuando puedan ser objeto de medida, como condicionantes de resultados

académicos.

Como se ve, el perfil deseado del participante de estos sistemas consiste en un conjunto de características que aseguran que el docente será capaz de asimilar eficazmente las enseñanzas que se le imparten sin cuestionamientos ni desvíos.

No hay mención a la necesidad de juicio crítico, compromiso con la realidad o deseos de transformarla. Sólo voluntad y disciplina para cumplir el proceso.

#### **Objetivos**

Los objetivos son planteados desde y por el sistema, que los reduce a un apreciable número de enunciados que considera valiosos para que alcancen los docentes destinatarios. Estos no intervienen en su formulación, a lo sumo opinan acerca de ello a modo de feed-back.

Surgen además desde una perspectiva reproductora de la educación, de lo ya establecido. Están más centrados en reproducir lo que es, que lo

que debería ser.

Para evitar la ambigüedad y asegurar la eficiencia ponen énfasis en lo observable, no en los procesos subjetivos que debe poner en juego el sujeto del aprendizaje.

Por lo tanto lo importante es destacar el producto que debe ser men-

surable.

Los objetivos más generales son desglosados en otros más específicos que deben ser operacionalizados, fragmentando y secuenciando de este modo las metas a alcanzar.

Todo esto determina que la formulación se convierta en el hecho más importante, exigiendo al equipo diseñador de los materiales habilidades

más cercanas a las de los técnicos que a las de los educadores, ya que más que pensar en la importancia del objetivo deberá centrar su preocupación en una correcta e inequívoca formulación.

#### **Contenidos**

Al igual que los objetivos, los contenidos son seleccionados, organizados y desarrollados por el sistema sin la participación de los destinatarios. Algunos programas sin embargo incluyen en el diagnóstico un relevamiento de las principales necesidades e intereses de los docentes, datos que son estructurados, procesados e interpretados por un grupo especialista que recomiendan al sistema los contenidos a incluir. Estos son presentados en el desarrollo de los materiales como un proceso acumulativo lineal, estableciéndose en general una secuencia instruccional rígida.

Los conocimientos son considerados más como verdades a aceptar que como propuestas a investigar y contrastar con la realidad del aula y de la escuela.

Hay en general una tendencia a la elección de materiales autosuficientes con lo que se produce un encapsulamiento del saber. Todo lo que hay que saber sobre un tema para el sistema está en los materiales.

La propuesta de ampliación bibliográfica existe, pero en realidad es formal. La evaluación, por ejemplo, no la considera y, teniendo en cuenta la función de la evaluación en estos sistemas, está claro que no eran parte de sus objetivos.

La relación de los contenidos desarrollados en los materiales con la experiencia de los docentes destinatarios, cuando se intenta, se produce dificultosamente.

Sólo algunas preguntas cuyas respuestas ya están prefijadas recuerdan al participante que está inserto en una realidad educativa en la que está operando.

Hay que destacar que las preguntas las hace siempre el sistema y él mismo contesta. En realidad deberíamos decir que los materiales traen respuestas sin que nadie les haya preguntado nada.

El docente destinatario puede hacer preguntas sobre el contenido pero se espera que lo haga cuando el desarrollo del mismo le produzca alguna duda; entonces el sistema entrará en acción para reencauzar la situación y dar nuevas explicaciones que lo convenzan.

## ROL DEL EQUIPO RESPONSABLE DEL SISTEMA

En estos sistemas el equipo que cumple el rol de conductor del proceso toma decisiones respecto al mismo basados en:

- a) El conocimiento que logró de los docentes destinatarios y las expectativas que tienen acerca de ellos.
- b) Su enfoque, teorías y actitudes sobre la educación en general y la educación a distancia en particular.
  - c) La naturaleza de las tareas de instrucción.
  - d) La posibilidad de utilizar distintas estrategias y medios.

En suma, es el equipo responsable quien interpreta, evalúa y da significado a los sujetos, materiales y procesos que interactúan en el sistema de perfeccionamiento docente.

Así, organiza y estructura los materiales con objetivos académicos con-

cretos y claras actividades.

Analiza los contenidos para darles la presentación más atractiva posible.

Delinea la evaluación para identificar los puntos de la secuencia establecida en que las conductas terminales no se logran, y determina las fallas del material que provocan las divergencias en el modelo prescripto.

Fomenta en todo momento la relación especular con los docentes destinatarios, es decir estimula respuestas cada vez más parecidas a los mensajes por él dados. Busca, como en un espejo, reflejada en la conducta de ellos, la propia actitud.

En fin, su objetivo no es problematizar ni cuestionar la realidad, sino

dar soluciones para superarla.

#### Evaluación

Dijimos al analizar objetivos que estos sistemas valorizan los productos sobre los procesos, por lo que el rol de la evaluación será determinar el logro de las metas previstas, identificar los desvíos y fallas y sus causas.

Por ello, dentro del encuadre general de los diseños casi industriales utilizados por estos sistemas, los diseños de evaluación ocupan un lugar privilegiado.

Así, cada proyecto establece un modelo que en algunos casos requiere

del concurso de técnicas altamente especializados para manejarlos (Teoría

de las Facetas, Evaluación Multivariada).

Es evidente que la necesidad de controlar los posibles desvíos es tan fuerte que la arquitectura diseñada para evaluar se convierte en el centro del proceso, llegando a dominarlo de tal modo que se han preguntado en ocasiones, ¿y al alcalde quién lo ronda? Es decir, quién controla el sistema de evaluación.

En cuanto a su funcionamiento, en general se polarizan las conductas terminales en aceptables e inaceptables según coincidan o difieran con la versión dada por el sistema. Existen estrategias acordadas desde el co-

mienzo para premiar las primeras y castigar las segundas.

La aparición de conductas inaceptables hace que el sistema encuentre un obstáculo para el mantenimiento del equilibrio, por lo que los que estén dentro de ella serán sancionados a través de distintas y sutiles formas (volver a trabajar el material hasta «comprenderlo» o emprender nuevas actividades remediales que presentan de otra manera los mismos contenidos).

Se utilizan técnicas acumulativas de evaluación, no difiriendo los ins-

trumentos de las pruebas de rendimiento instructivo.

## III. NUEVOS APORTES

Hemos revisado hasta aquí las principales características del modelo

clásico de perfeccionamiento docente a distancia.

Nuestro afán de encontrar formas más ajustadas y coherentes con nuestra necesidad de desarrollar proyectos educativos que contribuyan a una auténtica democratización educativa, nos ha llevado al intento de diseñar Nuevas Estrategias de perfeccionamiento docente a distancia que superen el planteo tradicional.

Hemos comprobado que no es posible educar para la vida democrática con procedimientos donde las prácticas participativas y cooperativas, la pluralidad de ideas y el desarrollo de la conciencia crítica son totalmente

ignorados.

Luego de la década del setenta, en que comprobamos decepcionados el incumplimiento de las promesas de la Tecnología Educativa con su perfecta ingeniería del comportamiento, nos ponemos a la búsqueda de nuevas opciones.

En esa búsqueda encontramos valiosos aportes.

Uno de ellos sin duda lo constituye el nuevo desarrollo en el campo de

la teoría del aprendizaje.

Las investigaciones de Jean Piaget marcan un nuevo rumbo en la problemática y ayudan al derrumbe conductista. Lo importante en este caso es que nos señalan la impostergable necesidad de una participación activa y comprometida como condición de cualquier aprendizaje. En esa línea los nuevos aportes de la psicología del adulto muestran además la influencia positiva que los grupos pueden generar en todo aprendizaje y que «el adulto aprende mediante la adquisición crítica de conocimientos para la cual la vida intelectual, moral y emocional se enriquece por la acción individual y colectiva consciente». <sup>2</sup>.

Esto es avalado y profundizado desde otros campos. Las nuevas teorías sociales ponen énfasis en lo participativo. Las experiencias de educación popular marcan un camino que se hace más comprensible a la luz de las ideas de Paulo Freire y de muchos otros.

Desde el campo de la comunicología se plantean nuevas problemáticas que hacen tambalear el modelo comunicacional matemático construido hacia fines de la década del 40 por Shannon y que tanta gravitación tuvo en la historia de las teorías comunicacionales.

Los nuevos análisis se apartan sensiblemente de los modelos lineales dominantes (fuente - canal - mensaje - destinatario) para incursionar de manera más ambiciosa e imaginativa en un novedoso modelo de convergencia e interacciones.

Ya no se plantean las cosas en los términos clásicos de una fuente que somete a su influencia a un destinatario posible y se rompen lanzas con las nociones tradicionales de emisor, receptor y mensaje para plantear la alternativa teórica en términos de interacciones humanas inscritas en una suerte de proceso en espiral.

De este modo la comunicación se convierte en un proceso participativo de creación y distribución de información conducente a una comprensión recíproca, un acuerdo solidario y una acción transformadora emprendida en común, en el cual el componente protagónico deja de ser el mensaje para pasar a ser la información.

Todos estos aportes teóricos, unidos a la experiencia en proyectos de perfeccionamiento docente a distancia que hemos recogido en los últimos años, nos llevan a la necesidad de bosquejar un nuevo modelo didáctico coherente con ellos y con nuestra necesidad de aportar en la búsqueda de mayor calidad educativa.

Lo que sigue es un aporte para esa construcción.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Ovide MENIM PIATTY. *El adulto y el Grupo. Consideraciones para el aprendizaje*, Editorial universitaria Estatal a Distancia. San José, Costa Rica, 1986.

## ALGUNAS CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL MODELO DIDÁCTICO DE LAS NUEVAS ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

En el otro extremo del *continuum* que propuse al comienzo de esta comparación, ubico el modelo de las Nuevas Estrategias de perfeccionamiento docente a distancia que provisoriamente consideraré como la culminación de una búsqueda. Quiero resaltar lo de «provisorio» porque justamente la intención es construir un conjunto de principios que deban ser permanentemente recreados en la medida que la realidad así lo requiera; que sean más una provocación para que realicen distintas lecturas de ellos y sean enriquecidos por la práctica cotidiana.

Lo primero a advertir es que en estos sistemas cambian las nociones

básicas sobre los contextos del sujeto y la educación.

El modelo resultante se basa en la idea del hombre como un ser activo, en íntimo compromiso con su realidad y de la educación en términos de intercambios socioculturales que tengan en cuenta el significado de los acontecimientos desde la perspectiva de los que participan en ello.

Veamos cómo se configuran cada uno de los aspectos de estos sistemas

que llamamos de nuevas estrategias.

# Propósito direccional

El propósito direccional que alienta a un sistema de Nuevas Estrategias de perfeccionamiento docente a Distancia es generar a través de una propuesta abierta una instancia de auto-socio-construcción del saber, o sea una práctica en la que los involucrados participan individualmente como agentes de su propia formación, construyendo cooperativamente sus conocimientos.

En otras palabras: es aportar para la construcción de un saber inseparable del propio modo de apropiarse la realidad. Es lograr que las categorías de observación y análisis de esa realidad que los sujetos realicen surjan como consecuencia del intercambio que el proyecto proponga y no desde un modelo extrínseco por él prefijado.

Por todo ello estos sistemas se caracterizan por un estado de constante desequilibrio en respuesta a distintos intereses y necesidades de los participantes.

Sus diseños más que estructuras complejas y cerradas son propuestas abiertas centradas en la participación y la reflexión cooperativas a partir de un conocimiento que se construye en respuesta a las permanentes pre-

guntas que los involucrados se hacen sobre sí mismos y su realidad, tendentes a mejorar su rol y su capacidad de organización pedagógica.

En esa construcción entran en juego no sólo la experiencia de los participantes sino toda la información a la que se tenga acceso y que no será tratada como «la verdad», sino que será analizada y contrastada con las propias convicciones individuales y grupales y los requerimientos de la situación en que los protagonistas se hallen insertos.

#### **Destinatarios**

Los destinatarios de sistemas con este enfoque son los docentes en relación con su grupo de pertenencia.

Ya no se ve como ideal al sujeto aislado, ahistórico, asocial, sino que los participantes son considerados como integrantes de un grupo con el

que comparten expectativas y necesidades.

Así, el docente participante que actúa dentro de estos proyectos es considerado y se considera como un sistema de personalidad activo, comprometido constantemente en intercambios activos con fuentes que están dentro y fuera del proyecto.

La permanente interacción de los participantes entre sí y con el contexto socio-cultural al que pertenecen, además de las influencias de aportes exteriores produce un estado de continuo desequilibrio que compromete

y reorganiza la situación en forma constante.

En esa interacción y como consecuencia de los intercambios interpersonales e intergrupales los docentes adquieren procedimientos de inter-

pretación que utilizan para dar sentido y resignificar su realidad.

Para lograrlo ponen en juego toda la trampa de conceptos, teorías, creencias y afectos que construyeron hasta el momento. Por ello los nuevos proyectos ya no pueden ignorar la historia previa de los involucrados sino que deben incorporar estrategias capaces de rescatar la experiencia y modo de comprensión que traen consigo y que activarán durante el proceso.

De lo dicho se desprende que el perfil deseado del docente participante no pasa por la perseverancia o la disciplina sino por un compromiso con su realidad y por la posibilidad de procesar críticamente dintintas fuentes, contrastar ideas con otros y construir individual y cooperativamente respuestas a sus propios interrogantes.

# **Objetivos**

En este enfoque el planteamiento de objetivos adquiere características radicalmente distintas del modelo clásico. Las diferencias se establecen

desde quién los elabora, hasta cómo, pasando por dónde está puesto el acento.

En una propuesta abierta donde lo que se pretende es provocar la reflexión y la actitud crítica del participante, no puede pensarse en una plataforma de objetivos instruccionales preestablecidos por el sistema que apunten a conductas externas y observables, señalen las condiciones, circunstancias y medios con los que demostrará su logro y determinen el patrón de rendimiento aceptable.

Por el contrario, al abandonar los esquemas transmisor y persuasorio y convertir al docente en protagonista de su proceso de aprendizaje, los objetivos, como cada uno de los elementos integrantes del *currículum*,

deben necesariamente reflejar esa situación.

Por lo tanto, el destinatario debe tener algún tipo de participación en su formulación, debe tener acceso a la toma de decisiones sobre qué objetivos perseguir.

Esto es posible a través de la realización de diagnósticos participativos, donde los involucrados reflexionen acerca de su situación actual e identifiquen intereses y necesidades planteando a partir de ellas metas a lograr.

Con respecto a su formulación y habiendo descartado el sustento único del enfoque reproductor de la educación y la obtención de un determinado producto, hay que tener en cuenta que los proyectos de perfeccionamiento docente a Distancia además de plantear objetivos de instrucción (hecho que no debe descartarse totalmente) deben utilizar otro tipo de objetivos, como los expresivos que propone Eisner. La función de los mismos es la de describir un encuentro educacional, o sea, identificar situaciones en las que los participantes deben analizar problemáticas, resolver situaciones. No plantean resultados o productos uniformes a obtener, todo lo contrario buscan incentivar la originalidad de respuesta; apuntan más a una educación productora que reproductora.

En este nuevo enfoque la combinación de ambos tipos de objetivos puede asegurar una interesante y original producción de los docentes participantes a partir del análisis no sólo de la realidad en la que están insertos sino de las producciones y logros que la sociedad ha alcanzado hasta el

momento.

Por otra parte, y habiendo dejado de lado también la obsesión por la eficiencia y el control de los productos obtenidos, ya no se descartan objetivos por el hecho de no ser mensurables, dando al proceso mayor racionalidad ya que se seleccionan y plantean objetivos por su significación y no por obedecer a un requisito técnico, a la postre intrascendente.

#### Contenidos

Al igual que los objetivos, los contenidos en este enfoque deben ser seleccionados, organizados y desarrollados con la participación de los des-

tinatarios del proceso. El diagnóstico participativo y el trabajo conjunto continuo lo hacen posible a pesar de la distancia. El hecho de que el proceso adquiera una nueva dimensión en este enfoque determina importantes consecuencias al encarar los contenidos.

Dado que el sistema no tiene como función la entrega unilateral de conocimientos, ni el docente participante es receptor pasivo de los productos de una disciplina, el énfasis está puesto en desarrollar una comprensión de las estructuras en las que se basan los conocimientos. Se busca así lograr la interrelación de distintas disciplinas a través del acceso a las características estructurales del conocimiento.

Se rompen de esta manera las barreras entre las disciplinas, y éstas se interrelacionan gracias a la organización de situaciones problemáticas que requieren para su solución del concurso de diferentes campos del saber.

La información que se proporciona en los materiales no es considerada la única válida, sino que representa un aporte a ser analizado y discutido

por los participantes.

La tendencia a la elaboración de materiales instruccionales autosuficientes es reemplazada por otra en la que los contenidos provienen de diferentes fuentes y constituyen propuestas que estimulan la investigación, el relevamiento de datos en la realidad, en enfrentamiento crítico con los contenidos, la elaboración de conclusiones individuales y el contraste con las opiniones del grupo de pertenencia, a los efectos de resignificar las hipótesis de partida, convalidarlas o elaborar nuevas que den origen a otra instancia de la reelaboracion del material.

Así, los contenidos resultantes son responsabilidad última de los docentes participantes, quienes en un proceso individual y grupal los construyen, armando un *currículum* a su medida.

# ROL DEL EQUIPO RESPONSABLE DEL SISTEMA

Las variaciones en el desempeño del rol del equipo responsable del sistema pasan en general por la modificación de ciertas actitudes.

No se trata de no saber o de esconder lo que se sabe, sino de enfocar los problemas del aprender de una forma diferente. Mientras que en un caso el equipo coordinador era el depositario de la verdad, la que iba ofreciendo modularmente y asegurándose a través de distintas estrategias su adquisición (actividades variadas, redundancias, apoyo tutorial, autoevaluación, evaluación con retorno y final), en el otro si bien conoce, domina la temática y tiene propuestas para hacer, permite el disenso, propone dejando de lado actitudes autoritarias que impliquen presentarse como depositario único e inapelable de los conocimientos.

Freire dice: «Si nada tenemos para proponer y si simplemente rehu-

samos hacerlo, no tenemos nada que hacer verdaderamente en la práctica educativa. La cuestión radica en la comprensión pedagógico-democrática del acto de proponer. El educador que no puede negarse a proponer no puede tampoco rehusarse a la discusión acerca de lo que propone, por parte del educando.»

Lo mismo sucede en cuanto a la toma de decisiones. Como coordinador o conductor del proceso el equipo debe tomar decisiones, pero éstas no deben estar basadas únicamente en las opiniones de sus miembros sino que deben surgir de una decisión conjunta con los docentes destinatarios.

Esta metodología de toma de decisiones se basa en un trabajo participativo que supone interacción con los participantes e implicación en las actividades y trama de relaciones que definen los procesos que deben conducir.

Aquí, su función consiste en proponer vías de comunicación que superen las posibilidades de cada medio, integrar los distintos aportes y encauzarlos para que ellos sean socializados, o sea que todos los participantes se enriquezcan con las producciones de los demás.

En cuanto a los materiales en sí, deberán diseñarlos más como provocaciones a la acción y reflexión que como mensajes perdurables capaces de integrar bibliotecas sin distinguirse de textos comunes.

Para ello no deberían contener sólo información sino que lo ideal es estructurarlos teniendo en cuenta en la propuesta distintas franjas:

- Franjas de información, donde se proporcionan datos que aportan en la solución de la problemática planteada.
- Franjas de reflexión, donde se propone al docente instancias de reflexión individual o grupal que lo ayuden a relacionar la información con su realidad o a profundizar en el conocimiento de algún aspecto de su tarea.
- Franjas de intercambio y discusión, donde se propone la confrontación de ideas en su grupo de pertenencia, tendente a contrastar las propias convicciones con los otros y producir así un saber cooperativo.
- Franjas de relevamiento de datos, donde se propone al docente que reúna datos en su realidad (aula-institución-comunidad) para trabajar luego sobre ellos y no sobre otros datos ajenos a su experiencia.
- Franjas de elaboración, donde se sugiere la elaboración de algún trabajo a propósito de las conclusiones a las que se va arribando en el curso de la tarea, de modo que vaya construyendo un saber propio.

— Franjas de evaluación, donde se proponen distintas instancias de evaluación, tendentes a que el docente vaya comprobando el grado de adecuación de los logros obtenidos con la posibilidad de resolver efectivamente la problemática planteada en el desempeño de su rol.

El objetivo del rol del equipo responsable del sistema es en fin ayudar a que el docente destinatario problematice su realidad, la analice críticamente y encuentre vías de solución que le permitan integrarse en su medio activa y productivamente.

#### Evaluación

Como lo hicimos en el enfoque anterior, para determinar las características de la evaluación en estos sistemas debemos partir de los propósitos

que los alientan.

Ya dijimos que ellos intentan promover una verdadera participación democrática de los docentes involucrados, a los efectos de que sean constructores de sus propios aprendizajes y aumenten sus posibilidades de aportar con otros a un verdadero mejoramiento en la organización y funcionamiento de su institución.

Por lo tanto, la evaluación deberá determinar el grado en que dichos propósitos se van logrando. No centrará su accionar entonces en controlar rígidamente la aparición de desvíos en las propuestas hechas por el sistema, ni de comprobar la existencia de la «relación especular» sino que recogerá información tendente a establecer con los participantes la validez y pertinencia de las producciones y concreciones realizadas por el grupo.

Para ello deberán participar y valorar la red de interrelaciones establecidas entre sí por los involucrados y entre éstos y el contexto en el que

actúan.

De allí la ineficiencia en algunos casos de las técnicas de evaluación acumulativa que no dan cuenta en general del proceso, lo mismo que los instrumentos tradicionales ajenos a veces a la experiencia y demostración del conocimiento por parte de los docentes participantes.

## Una esperanza

Esta breve síntesis de las características del modelo didáctico, que entiendo debe sustentar las Nuevas Estrategias de perfeccionamiento docente a Distancia, son sólo una propuesta incompleta y provisoria.

Algunos de los principios aquí esbozados he podido vivirlos en algunos proyectos que ayudaron significativamente a identificar las principales dificultades de intentar un cambio, pero me impulsaron a su vez a profun-

dizarlos por la riqueza del proceso realizado.

Creo que, aunque difícil y desafiante, el camino a emprender es posible si como educadores conscientes de estar produciendo un giro pedagógico-copernicano, estamos permanentemente a la búsqueda de Nuevas Estrategias que permitan superar las limitaciones que la modalidad parece ofrecer y las transformamos, en sus más ricas posibilidades.

La Educación a Distancia parece favorecer los estilos transmisores unidireccionales; hasta ahora fue así, creo que no es necesario ni conveniente

que deba seguir siéndolo.

Sin embargo, debemos estar alertas. No creo que tengamos que ver este intento como el deseo de construir una especie de paraíso propio de los educadores a distancia, sino como una forma más de participar en un proyecto que realmente aporte a la calidad de la educación, que ayude en fin a la tarea global de transformación socio-político-cultural que es la esperanza de nuestros países.

Por último mi propuesta es, si estamos comprometidos con esta búsqueda, profundizar la investigación, recrear nuestra práctica y a través de ella dar nueva luz a la teoría para rescatar definitivamente nuestra activi-

dad del saber de opinión y de la práctica rutinaria y empírica.