

Una aproximación al recorrido de la Escuela de Capacitación - CePA (1980-2000)



por Rafael Gagliano y Pablo Pineau.

A manera de presentación

La presente aproximación a la reconstrucción de la historia de la Escuela de Capacitación - CePA surgió como iniciativa de su Coordinadora hasta mediados de 2003, la Lic. Alejandra Birgin, quien nos convocó con el propósito de dar cuenta de los itinerarios recorridos por la institución desde su creación hasta el 2000.

No nos fue sencillo producir un relato histórico sobre una institución que creció a la par de nuestra generación, y a la que tanto nosotros como otras personas que nos son cercanas y conocidas estuvimos en distintas ocasiones ligados. Es necesario escapar tanto de los panegíricos como de los comentarios incidiosos y difamantes. Por eso el relato alcanzado es el fruto de un trabajo planificado en el que primó el respeto a la voz y el testimonio de los actores institucionales de las diferentes gestiones por las que atravesó la Escuela de Capacitación. Al respecto fueron entrevistados extensamente los responsables máximos de cada gestión y otros informantes destacados, y su palabra se incorporó al relato. No obstante, cabe aclarar que éste no se centró en la apertura rígidamente cronológica de cada etapa, sino que optamos por registrar los "climas de época" y las agendas explícitas y documentadas, con sus logros y sus déficits, que la reconstrucción historiográfica nos habilitaba en cada período.

Queremos destacar aquí que el trabajo se vio facilitado por la generosa colaboración del conjunto del personal de la Escuela, quien nos suministró documentación valiosa e inhallable, permitiéndonos siempre un acceso fluido a nuestras búsquedas e inquietudes. Sin su apertura y generosidad, este relato hubiese sido infructuoso. Muchas fueron las entrevistas y muchos los informantes claves en cada período; nuestro documento de trabajo procura articular en forma un tanto anónima ese

conjunto tan rico y variado a la trama de las políticas de capacitación identificadas en sus prácticas e intenciones. Por supuesto, las afirmaciones de este informe son de nuestra exclusiva responsabilidad. El resultado es un relato que busca mantenerse fiel al propósito original de documentar la "gestión larga" de la Escuela. Nos interesó especialmente comprender cómo se constituyó el campo de la capacitación docente en la Ciudad de Buenos Aires, y como éste fue atravesado por las políticas propias, las de Nación y la de otros actores y sujetos de capacitación.

La Escuela de Capacitación¹ dentro del Sistema Educativo Municipal

Una de las funciones sustantivas de los sistemas educativos modernos radicó en la formación y capacitación de los docentes que colaboró en la profesionalización de los sujetos. Para el caso de la Ciudad de Buenos Aires, la institucionalización de un espacio propio para la capacitación y perfeccionamiento docente tiene un itinerario de conflictos, tensiones e imposiciones político-técnicas desde las Conferencias Pedagógicas previstas en la Ley 1420 hasta la red burocrática-institucional recreada en los últimos veinticinco años. Esta situación le otorga a la jurisdicción un lugar pionero en el tema que es necesario recordar para su análisis.

En 1978, el Decreto Ley 23910 conformó el Sistema Educativo Municipal, mediante la transferencia de las escuelas nacionales de nivel inicial y primario que estaban en su territorio. La Escuela Superior de Capacitación fue creada el 17 de enero de 1980 mediante el decreto 230/80, y co-

¹ A lo largo de la historia, la institución cambió muchas veces su nombre, aunque se la conoció siempre como la "Escuela de Capacitación". En función de esto, salvo aclaración, usaremos en este trabajo esa denominación aun cuando no sea la "correcta" para el momento al que nos estamos refiriendo.

menzó sus acciones el 11 de marzo de ese mismo año. Su sede original fue el actual edificio de Comandante Piedrabuena/ Lugano.

El decreto de creación está firmado por el ex-brigadier Osvaldo Andrés Cacciotore, por aquel entonces Intendente de facto de la Ciudad, y Enrique José Sanzo, su Secretario de Educación. La actualización y el perfeccionamiento profesional del docente son entendidos como una acción de carácter “obligatorio” de acuerdo al Estatuto del Docente, y que debía implementarse “en concordancia con la estructura del Sistema Educativo Municipal” mediante la “sistematización de acciones tendientes a elevar la calidad en el desempeño de las funciones específicas del personal docente, y atender las necesidades presentes y futuras de recursos humanos especializados”.

En palabras de su propio fundador: “Para el funcionamiento de la Escuela Superior de Capacitación Docente se destinó un edificio inmediato al complejo habitacional ubicado en Comandante Piedrabuena, el cual fue adaptado y equipado especialmente con todos los medios didácticos. En la oportunidad de su inauguración se previó realizar de inmediato cursos para Ascensos de Jerarquía con un total de 873 docentes concurrentes. Las distintas jerarquías participantes de estos cursos iniciales fueron: 40 Supervisores, 125 Directores, 584 Vicedirectores, 71 Secretarios Técnicos y 53 Supervisores de Materias Complementarias. Al mismo tiempo se decidió la organización de 7 Cursos de Perfeccionamiento con la asistencia de 852 Maestros de Grado (...) con la finalidad de preparar la implementación del Diseño Curricular que se establecería en las Escuelas Municipales a partir de 1981”. (Sólo los hechos. Osvaldo Andrés Cacciotore. Metáfora Editorial. Bs. As. 1993. Pag.87/88).

La Escuela Superior de Capacitación Docente surgió para cumplir una función principal dentro del sistema: la formación de los cuadros intermedios de conducción docente —directivos, vicedirectivos e supervisores— derivado de la creación del Sistema Educativo Municipal en 1978 en sintonía con las políticas educativas tec-

nocráticas y verticalistas de la dictadura. Mediante cursos intensivos de aproximadamente un mes se capacitaba a los aspirantes elegidos para los cargos. De esta forma, se evidencia que la capacitación fue una de las tareas fundadoras del sistema educativo de la Ciudad, el que rápidamente se hizo cargo de ella mediante instituciones de peso específicas en el organigrama. Vale la pena detenerse en la categoría fundacional “Escuela Superior”. Ésta tiene un origen militar —fortalecida también por la idea de “cursos de ascenso”— que, además de ser típica del período, señala la idea de formación de una “élite”, de una “oficialidad” que sirva de correa de transmisión y contralor del sistema. En los archivos de la Escuela se conserva un libro de grandes dimensiones —aproximadamente 30 cm. x 30 cm—, de tapa dura y acolchada, con hojas romaní, donde se deja constancia de quienes han participado de los cursos, y marca la jerarquía y relevancia que éstos habían adquirido.

Estos cursos respondían al tecnocratismo autoritario del período. Así lo recuerda una de sus concurrentes:

“El curso fue sangriento. Eran 600 los que podían entrar, los que quedaron fueron 570, porque 30 vacantes eran para los maestros que habían estado a cargo de dirección en mucho tiempo, para que pudieran ingresar aunque no tuvieran puntaje (y alguna otra cosa hubo). (...) Íbamos a una escuela de la Avenida Cruz, una escuela con un ambiente tan poco acogedor, un frío, que yo me sentía tan mal (...) Era muy feo, te digo, el último examen, nosotros decíamos 'faltan los perros', porque estábamos en un comedor de a dos, no podíamos mirarnos, ni hablarnos, nada, y los bedeles, como era en el gimnasio, estaban en una especie de rampita y nosotros abajo, y yo decía que faltaban los perros y estábamos en una cárcel. Después de eso tuvimos que ir al coloquio, donde estaba la señora de Cogorno, creo. Era en el Consejo Deliberante, muy lindo, muy serio, muy señorial, y teníamos que guardar ciertas normas, por ejemplo yo en esa época tenía muchos rulos, así que fui con otro peinado. Estaba Casa Harrods que vendía trajecitos italianos (reconozco haber comprado un traje-

cito italiano beige), camisa, zapatos y cartera marrón y como teníamos que sentarnos, teníamos todo así, los muchachos con traje, porque todo era un ritual que había que mostrar que uno lo conocía. Yo me acuerdo que conté que en ese momento tenía segundo grado y en mi escuela había una sala de maestros muy linda y estaban las banderas en una vitrina, y había una mesa muy grande, entonces yo extendía la bandera en la mesa, y le decía a los chicos que el que fuera responsable, trabajador, iba a poder llevar la bandera, '¿Y el puntaje no importa?', me preguntaron. 'Y, a mí me parece que un chico que se empeña, que es voluntarioso, debe llevar la bandera', contesté yo. '¿Está segura de lo que está diciendo?', me volvieron a preguntar. Y algún punto eso me bajó porque yo dije que sí, porque está bien vestirse como señorita inglesa, pero tampoco puede una traicionar los ideales (...) Estudiábamos la taxonomía de Bloom, estaba también toda la parte de papelería o legislación que la daban dos supervisores que abarcaban toda la temática educativa, los problemas. (...) Primero se aprobaba el curso, después venía el coloquio, y se promediaba".

A su vez, en paralelo a la actividad de formación de cuadros, a partir de 1979 la Secretaría de Educación desarrolló el Programa de Capacitación y Apoyo al Docente (PROCAD), dependiente de la Dirección de Planeamiento de la Educación. Ésta fue una actividad de capacitación docente en servicio a distancia mediante módulos de distribución periódica, que otorgaba puntaje a aquellos docentes que los aprobaran.

En su Módulo 0 (Introdutorio) se sostiene que dicho Programa surgió por dos motivos:

"Porque, debido al vertiginoso ritmo con que avanzan las ciencias y las técnicas, se hace necesaria una permanente actualización y revisión de los contenidos que se presentan al alumno".

"Porque en la actualidad están en vigencia distintas formas de implementar el curriculum y es preciso unificar criterios, los que usted podrá enri-

quecer participando de esta experiencia".

Esta propuesta también se ubica en las tendencias tecnocráticas presentes en la política educativa de la época. Se proponía generar una homogeneización de las prácticas pedagógicas mediante una propuesta modernizadora tanto en cuestiones de contenidos —como lo presenta el motivo de origen citado—, como didácticas. Por ejemplo, se sustituyen los términos programas o planes por "curriculum", se presentan abordajes como los de Robert Gagné, Jean Piaget y Jerome Bruner, etc. En los cuadernillos se demuestra una ausencia total de enunciados de política educativa que da lugar a un reduccionismo tecnocrático solidario con el autoritarismo.

Esta concepción —cuyo mejor ejemplo fue la sanción del Diseño Curricular de 1981— concibe a la capacitación docente como un arma fundamental de implementación de la propuesta curricular para lograr la modernización uniformizadora deseable. Su función era la difusión de lo nuevo y correcto desde los estratos de decisión —la conducción del sistema, los "técnicos"— hacia los implementadores de la propuesta —los directivos y docentes².

En 1982 se creó la Dirección de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, dependiente de Dirección General de Planeamiento Educativo, en la que se unificaron el PROCAD y la Escuela Superior de Capacitación.

El 7 de mayo de 1984, con la recuperación democrática, la Escuela de Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente se mudó a la calle 3 de Febrero 2373 en el barrio de Belgrano. El acto contó con la presencia del Intendente de

² Por ejemplo, uno de los ejercicios de autoevaluación que presentan los módulos es el siguiente:

"Coloque el sujeto en cada una de las oraciones a, b y c, eligiendo la respuesta correcta entre las que le proponemos en el recuadro. (Se agregan entre paréntesis las respuestas correctas, RG y PP)

a) (Los técnicos) son quienes asumen la responsabilidad de elaborar el documento curricular.

b) (Los directores y los maestros de escuela) son quienes asumen la responsabilidad de implementar el documento curricular.

c) (Los técnicos) son los que asumen la responsabilidad de decidir el modelo curricular."

la Ciudad, Julio César Saguier y el Secretario de Educación, Juan Francisco Correa. Se iniciaba de esta forma, en sede propia, una nueva y saludable etapa para la Institución. Hacia fines de ese año, la Escuela pasó a tener dependencia directa de la Secretaría de Educación.

El clima de época tenía un fuerte componente de utopía cultural, sustentado en devolverle a la comunicación consistente, libre y sin censuras un valor estratégico en el diseño de las propuestas de trabajo de la Dirección. La capacitación se inscribió en una concepción más amplia de educación permanente, que desbordaba lo estrictamente escolar sobre temas técnico-pedagógicos y se extendía al ancho mundo de la oferta cultural de la época — teatro, cine, conferencias, exposiciones plásticas, etc.

Se buscaba construir nuevos abordajes de la capacitación. La nueva concepción continuaba las dos funciones previas de formación de personal jerárquico y de actualización pedagógica desde lógicas más políticas que técnicas. Comprendía la cuestión en términos de funciones indelegables de la Secretaría de Educación y de derechos y obligaciones de los docentes, y generaba mecanismos más abiertos y públicos de acceso. De la capacitación como “bajada” de los nuevos lineamientos curriculares se pasó a una concepción de la capacitación que la acerca más a la idea de innovación y experimentación. Sostenía, el N° 1 de Educación Permanente, publicación de la institución, que “todos los cursos programados han sido organizados en base a una metodología teórico-práctica que permita al docente reflexionar sobre su quehacer cotidiano desde una perspectiva en la que aúne su experiencia con la adquisición de nuevos conocimientos”. Nótese las diferencias con el modelo tecnocrático propuesto durante la dictadura.

La Escuela se convirtió en un importante espacio de debate y difusión cultural de la salida de la dictadura. Así lo recuerda una de las alumnas.

“Era lindo lo que se armó, porque íbamos a comer, y después marchábamos para Belgrano que era en la calle 3 de Febrero

(...) Realmente yo creo que la Escuela de Capacitación en ese entonces era una bocanada de aire fresco. En el primer curso que me anoté era de... no recuerdo bien, era toda la parte de creo que psicología genética, tomaba la evolución del niño, pero que en realidad no vimos demasiado de eso, la profesora fue muy piola, y realmente me reencontré con todo lo que significaba el debate, la discusión, los puntos de vista distintos, como que todo lo que había estado silenciado durante esos años, ahí había un espacio de palabra. Fue muy emocionante, muy emocionante... Después empezamos a hacer Rol Docente. (Los profesores) formaban una dupla muy buena y estábamos mezclados, había personal de conducción, había supervisoras también, y había maestras de sala, había de primarias, bueno, era todo una mezcla (...) Me acuerdo que discutimos muchísimos temas de la educación, la pobreza, la dictadura... bueno, esto, ojo, se producían unos debates muy grandes porque no todos pensábamos lo mismo, pero además lo largábamos, se podía decir. Yo venía con toda esta cosa con el personal de conducción, además pude polemizar ahí con el personal de conducción, no tenía ningún drama, cosa que ahora uno se cuidaría inclusive mucho... Arma-mos dramatizaciones muy buenas, y a pedido nuestro abren Rol 2. Tal es así, mira el nivel de compromiso, que para hacer el trabajo final tuvimos fines de semana reunidos en el grupo, buscando bibliografía... me acuerdo de ese trabajo, porque además de ser un trabajo muy sustancioso, fue un trabajo que nos llevó muchísimo tiempo, mucho tiempo en grupo, cada uno traía bibliografía. Me acuerdo que en nuestro grupo había gente de Educación Especial, había colegas de nivel inicial, incluso una compañera que hoy es supervisora, hay una que se jubiló, había maestras de sala, directoras de escuela, era todo muy mezcladito... Por supuesto los grupos se formaron por afinidades, nosotros éramos un grupo muy contestatario, pero eso no impidió que pudiéramos interactuar muy bien con el resto. La coordinación de los profesores fue excelente, porque capitalizó absolutamente todo esto. En un momento (el profesor) comentó que él no pensaba que hubiera tanto movimiento dentro de la docencia, pero te digo que yo en ese momento es-

taba con la revista El Porteño debajo del brazo, con El Periodista, y todo esto lo traíamos para discutir. También la revista Humor. Y la bibliografía que ellos aportaban era bastante interesante, habíamos discutido Althusser, era una movida grossa. (...) Entre nosotros había un compromiso muy grande, no faltábamos nunca."

Otra caja de resonancia de esta concepción se verifica en la publicación bimestral Educación Permanente, boletín de información docente cuyo primer número se publicó en abril de 1984. Después de los oprobiosos años de la dictadura, había un déficit de valores, derechos y sentidos que la publicación referida procuraba sintetizar con la fuerza de los verbos que se conjugaban en democracia; la portada de ese primer número titula:

Educación Permanente
para
Aprender a aprender,
amar, crear, vivenciar,
opinar, lograr, elegir,
expresar, sentir, dar,
participar, compartir,
evolucionar, acercar,
promover, vivir, idear,
protagonizar, crecer,
comprender, dialogar,
pensar, reflexionar,
transformar, cambiar...

Las propuestas de capacitación, perfeccionamiento y actualización docente estaban atravesadas por una concepción pedagógica que, sin descuidar sus vínculos con las didácticas disciplinares, iba más allá de los conocimientos formalizados y escolarizados para mezclarse y complejizarse con contenidos e intervenciones en procesos culturales mucho más amplios. En ese punto, la capacitación como acto pedagógico se entroncaba con la educación continua o permanente y el libre desarrollo de todas las potencialidades de los sujetos, en acuerdo filosófico y epocal con el texto Aprender a Ser, obra colectiva de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, establecida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), coordinada por Edgar Faure.

En aquellos años la propuesta de trabajo de la Escuela se basó en la oferta de cursos agrupados en tres áreas básicas: curricular, técnico-pedagógica y el área de replanteo teórico actitudinal. La primera, organizada metodológicamente en torno al taller didáctico, está relacionada con nuevas estrategias que favorecieran la apropiación y enseñanza de contenidos. El área técnico-pedagógica se dirigió al planeamiento, conducción y evaluación de los aprendizajes. La propuesta de trabajo incluía que "durante los cursos los docentes elaborarán sus propias planificaciones, guías de estudio e instrumentos de evaluación".

Por último, el área de replanteo teórico-actitudinal procuraba sintonizar con las demandas de la comunicación cultural horizontal libre de censura, el perfil profesional de un nuevo rol docente, la actualización en psicología evolutiva, la problemática de la institución escolar y el fenómeno complejo del ocio como organizador de nuevos valores en el mundo del trabajo y la vida privada.

Mientras que los destinatarios de las dos primeras áreas —curricular y técnico-pedagógica—, eran maestros de grado y ciclo y maestros especiales del área, la tercera estaba dirigida a maestros de todos los niveles y modalidades. Los cursos de todas las áreas otorgaban puntaje. Las propuestas para educación informal ofrecían actividades no categorizadas como pedagógicas en una concepción clásica, pero que permitían una actualización diversa y plural en un contexto de ávida democratización de saberes y prácticas culturales. La respuesta de los docentes fue favorable y esto se evidenció claramente en el número de inscriptos, que llegó rápidamente a los 1860 docentes-alumnos.

La concepción de educación permanente abría en esos momentos de la historia democrática del país una revalorización de dos instancias que habían sido violadas y prohibidas durante la dictadura militar 1976-1983: la vida cotidiana como un campo de experiencias formativas y la participación decidida en la definición de la nueva institucionalidad democrática. Ambas instancias desbordaban lo estricto-

tamente escolar y comprometían a los docentes como sujetos políticos y culturales, sujetos que eran animados a construir una nueva comunidad escolar democrática, entendida la democracia no sólo como una forma de gobierno sino como una manera valiosa de vivir. Susana Huberman sostenía esos principios en el primer boletín de Educación Permanente:

"La educación permanente sostiene como principal objetivo el de mejorar la calidad de la vida humana; atendiendo a una visión integradora del ser humano concebido como un todo.

El desarrollo equilibrado de todos los componentes de la personalidad exige el pleno despliegue de las actitudes como integradoras del desarrollo físico, intelectual, afectivo y ético del hombre; esto constituye la finalidad fundamental de la educación permanente."

Fue una preocupación constante de las autoridades educativas del Ejecutivo Municipal constituir un discurso claramente diferenciador respecto a la gestión anterior. Así, por ejemplo, se expresaba Juan Francisco Correa, Secretario de Educación:

"La dictadura desarrolló un modelo educativo autoritario, que exigía hombres respetuosos del orden jerárquico, disciplinados y sumisos. En nuestro caso particular, el traspaso de las escuelas del ex Consejo Nacional de Educación a la órbita municipal consolidó el autoritarismo a través de una legislación escolar retrógrada, que constriñó la creatividad del docente y de los alumnos y cerró la escuela a su medio natural que es la comunidad."

Recuperando el ideal utópico del progresismo pedagógico y el optimismo educativo, Correa sintetizaba su pensamiento:

"La formación de hombres libres para vivir en democracia necesita una política educativa que tenga claro los siguientes objetivos:

- 1) Desarrollar la libertad de pensamiento y expresión.*
- 2) Desarrollar la conciencia crítica de la sociedad.*

3) Lograr que la educación sea un medio y un campo para la planificación democrática de la sociedad.

4) Lograr no sólo la posibilidad de ingreso en el sistema educativo, sino además la permanencia en él de los distintos sectores sociales."

Se comenzó a elaborar, a partir del segundo semestre de 1984, una serie de fascículos para acompañar el trabajo docente en el aula. Así por ejemplo, el primero estaba dirigido a maestros de los tres ciclos sobre la temática de la inmigración y el segundo —sobre la industria— orientado al nivel primario de adultos. Más tarde se incorporaron las temáticas de "El camino de la ley" y "La convivencia democrática". Ese mismo Departamento de Apoyo contaba con un sector de Documentación Educativa que, con la apertura de un salón de lectura, estaba abierto a la consulta del material técnico-pedagógico por parte de los maestros que asistían a los cursos dictados en la Escuela de Capacitación.

Los cursos propuestos tuvieron, desde el inicio, un fuerte atractivo por su diversidad y novedad, que se evidenció en inscripciones masivas tanto de maestros como de personal de conducción. Los cursos ofertados tenían un cupo de hasta treinta personas, y no otorgaban puntaje sino una constancia de asistencia. Tal como se expresaba desde el boletín Educación Permanente, "las actividades informales responden a necesidades individuales y grupales; serán el punto de partida de un trabajo de creación y reflexión conjunta que dará luego sus frutos en las aulas y en el desarrollo de nuestra vida cotidiana".

Los números subsiguientes de Educación Permanente acogen entrevistas o artículos de destacados pedagogos y personalidades de la cultura; entre ellos pueden citarse a Berta Braslavsky, Leda Valladares, entre otros. La revista también se hace eco de la recepción en los docentes de los cursos dictados en la Escuela de Capacitación. Paulatinamente, la revista se transforma en un magazine educativo que acoge publicidad en sus páginas principales y se hace eco y promueve toda clase de

eventos culturales desarrollados en la ciudad.

Durante 1985 la Escuela de Capacitación habilitó cuatro nuevas subsedes, en estrecha concordancia con el proceso de descentralización impulsado por el Ejecutivo Municipal en todas las esferas de la administración, por el cual se acercaba la oferta de capacitación a los espacios donde desarrollaban sus actividades cotidianas los protagonistas de dicha capacitación.

Entre diciembre de 1985 y febrero de 1986 se propuso una nueva modalidad de capacitación, denominada Talleres Integrados de Perfeccionamiento y Actualización Docente. Las propuestas se desarrollaban en las propias escuelas y tal como lo indica la Circular 22-DCPAD-85 "se han planificado con especificidad para cada nivel, teniendo en cuenta las características propias de cada una en cuanto a contenidos, metodologías, objetivos y actividades. Responden a la necesidad de actualización constante, que incluye los lineamientos ofrecidos por la Evaluación del Diseño Curricular de 1981, elaborada a la luz de "una pedagogía basada en el respeto del niño; su desarrollo y su libertad de expresión", tal como lo había determinado oportunamente la Dirección General de Planeamiento Educación.

En 1985 se sancionó el Estatuto del Docente Municipal, que dedica su capítulo XXIV al "Perfeccionamiento y la Capacitación Docente". Allí, su artículo 77 define a estas funciones como "un servicio permanente destinado a los docentes (...) dependientes de la Secretaría de Educación", y que "se cumplirá atendiendo las políticas y prioridades que establezca la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires". Coherente con esto, durante 1986 se realizaron los primeros concursos docentes de ingreso, ascenso y acumulación de cargos en todos los niveles y modalidades de la Ciudad, desde la instauración del gobierno democrático, ya que los anteriores habían sido convocados en 1980, bajo un régimen de excepción. También se implementó un curso de ascenso para los docentes cesanteados durante la dictadura que por ese motivo no habían podido ascender.

Los cargos concursados fueron aproximadamente cuatrocientos cincuenta, en las categorías de Supervisores, Supervisores adjuntos, Directores, Vicedirectores y Secretarios de las Áreas de Educación Inicial, Primaria, Especial, del Adulto y del Adolescente, y de Educación Post-Primaria. Se integraron las Juntas de Clasificación con representantes gremiales elegidos democráticamente por los docentes. En esa compleja tarea la Dirección de Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente se abocó a la organización y dictado de los cursos de ascenso, que con una duración de ochenta horas, debían ser cumplidos por todos los aspirantes. Las áreas temáticas eran tres: pedagógica, organizacional y psico-social, organizadas metodológicamente en jornadas generales orientadas al despliegue del marco teórico, talleres dirigidos a la resolución de situaciones problemáticas concretas y jornadas focalizadas a tareas específicas relacionadas con el cargo y la modalidad. Aprobado el curso, tras la evaluación, los aspirantes podían acceder al concurso de oposición de acuerdo con un orden de méritos que derivaba de la calificación alcanzada en el curso junto a sus antecedentes³. La oposición comprendía una prueba práctica y un coloquio oral. Según el Secretario de Educación, Juan Francisco Correa, "la gran cantidad de personal interino en los cargos de maestros y en los cargos directivos resentía el funcionamiento del Sistema Educativo Municipal. Los concursos aseguran al docente en su trabajo y eso redundará en un mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Y por añadidura, permiten seleccionar los recursos humanos más capacitados".

Esta nueva propuesta implicaba un fuerte redimensionamiento que los acercó a la forma de provisión de cargos públicos por concurso. Los cursos pasaron a ser la instancia previa y necesaria de acceso a las pruebas de oposición. De acuerdo al Estatuto, es condición para el ascenso a cargos de mayor jerarquía la aprobación de "los cursos con relevo de funciones que se realicen para los cargos que se concursan, organizados por la Secretaría de Educa-

³ Esta situación fue modificada en 1990, cuando se empezó a requerir sólo la aprobación del curso —sin importar el puntaje obtenido— para la presentación a la prueba de oposición.

ción de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires” (art. 26). Fueron abiertos a más aspirantes mediante mecanismos más transparentes con actuación de las Juntas de Clasificación, y comprendidos como “derechos” de los docentes. Según el artículo 28 “El ingreso en los cursos (...) se efectuará de acuerdo al orden de mérito vigente por ese año (...). El número de participantes deberá, como mínimo, duplicar el de cargos vacantes, a menos que no hubiere suficiente cantidad de aspirantes (...)”. En muchos casos, se contó con la participación de los funcionarios para la producción de materiales.

Este Estatuto se refiere también a los otros cursos de capacitación. Su artículo 78 habilita a la Secretaría de Educación a “organizar para docentes (...) cursos obligatorios de perfeccionamiento y capacitación docente, durante el período escolar—fuera del término lectivo— que no devengarán puntaje, y optativos durante el ciclo lectivo, sin relevo de funciones, los que tendrán un puntaje que determine la Secretaría de Educación (...)”⁴(4). La Escuela de Capacitación Docente y todo organismo que acreditara, cumplieron la función de poner en acción esta prescripción.

En 1992, una reforma del Estatuto empezó a desarrollar una acción de capacitación obligatoria para los ya titularizados. Se implementó un curso de capacitación inicial en servicio —el Curso Básico de Ascenso—, seguido por un curso obligatorio también en servicio —Curso para Recientemente Titularizados— para quienes han obtenido el cargo, en la que se revisa la propuesta original y se analiza su posibilidad de adaptación a la situación concreta en la que se lleva a cabo el desempeño. En 1998 se le sumó la figura de profesor invitado, un especialista que aportaba desde su especialidad o particular enfoque, enriqueciendo la perspectiva del profesor a cargo.

⁴ Este último punto terminó estableciendo una tabla de valores sólo en función de las horas de duración del curso, con independencia de otras cuestiones como las temáticas, la validez para los docentes, el tipo de actividad a realizar, etc. Si bien esto no es generalizable, es posible suponer que alimentó una visión mercantilista de opción por las distintas propuestas, en las que los docentes elegían por “costo-beneficio” —la obtención del mayor puntaje posible a cambio del menor esfuerzo.

Una de las características definitorias de la Escuela de Capacitación fue su perfil de espacio innovador, lo que fue un importante tema de conflicto con otras organizaciones de la Secretaría de Educación. A lo largo de las gestiones, la Escuela fue cambiando de dependencia, pasando de ser parte de la Dirección de Planeamiento a depender directamente de la Secretaría. Más allá de las diferencias personales y políticas que se entrecruzaron en esa disputa, el juego del organigrama señala la tensión entre distintas concepciones sobre la capacitación. Las disputas podrían situarse: en un extremo las versiones más tecnocráticas, que la conciben como una “bajada” de las decisiones políticas superiores; en el otro, las versiones más “autonomistas” que dificultan la construcción de políticas educativas globales y no fragmentarias, que en ciertos casos hasta llegaron a ser de oposición con otras áreas de la Secretaría. Por ejemplo, una de las capacitadoras lo recuerda así:

“La fractura con Planeamiento no estuvo nunca saldada (...) Nosotros éramos innovadores, nosotros le bajamos el mandato innovador a la escuela. Pero, dentro de Planeamiento, nos comportábamos como una escuela y jaqueábamos sus discursos innovadores con la práctica. Les decíamos: 'Es un discurso innovador interesante, pero vení a ponerlo en práctica con nosotros, a ver cómo te va, probalo acá'. Es decir, hacíamos un juego de espejo de lo que a nosotros nos pasaba en las escuelas, en relación a Planeamiento”.

A su vez, otro tema de difícil resolución tuvo que ver con las instituciones de formación docente. Al crearse la Escuela de Capacitación, la distancia entre las instancias de formación y de capacitación estaba validada por la diferencia de dependencias; mientras la formación era nacional, la capacitación era municipal. Luego de las transferencias en 1994, los Institutos de Formación Docente pasaron a depender de la Escuela de Capacitación —por ese entonces denominada Dirección de Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente. Para entonces, surgió el Departamento de Formación Docente Terciaria. Un año más tarde, cuando se creó la Dirección de Educación Superior, las

dos modalidades (formación-capacitación) volvieron a separarse. Esta dificultad histórica de vinculación entre ambas funciones propició la generación de políticas de capacitación que fueran “reparadoras” de la formación inicial, y por extensión de las prácticas áulicas de los docentes. Era en la capacitación y no en la formación donde los maestros se ponían en contacto con las nuevas ideas, con las renovaciones, con los avances curriculares. El diálogo entre las distintas instituciones siempre mantuvo un carácter de cierta tensión.

Demandas y servicios; crisis y expansiones

Una de las marcas distintivas de la institución ha sido su capacidad para generar diversas y variadas formas de capacitación. Aun en las épocas en que ha primado la modalidad de cursos clásicos ofertados por especialistas que son elegidos por docentes “libres” -de los que dan cuenta principalmente las distintas cartillas y los cursos de ascenso-, siempre han aparecido otras formas más innovadoras y participativas que dan cuenta de criterios de organización flexibles.

A continuación presentamos algunas de estas nuevas formas de capacitación que se han ido presentando a lo largo del tiempo. No busca ser una presentación ni exhaustiva ni jerarquizada, sino presentar el abanico de opciones que fueron manifestándose en distintos momentos.

Entre esas modalidades se encuentra la generación de la Capacitación en Servicio. Su implementación fue iniciada en 1986 con las acciones de Planificación Institucional Participativa (PIP) y el Proyecto de Perfeccionamiento Institucional en Servicio (PIES) que se sumaban a las actividades previas de cursos de ascenso y capacitación fuera de servicio. Fue retomada en 1990, y su importancia fue cada vez en mayor aumento —en 1990 se dedicaron 2108 horas a esta tarea, y en 1993 ya habían aumentado a 4658.

La intervención institucional que presuponía el PIES:

"(...) intentaba retomar un trabajo interdisciplinario con la participación de docen-

tes pertenecientes a las distintas áreas curriculares (matemática, música, lengua, plástica, ciencias sociales, ciencias naturales, etc.) y extracurriculares (teatro, expresión corporal, fotografía, etc.), con especialistas en los aspectos dinámicos y pedagógicos. (...) Los objetivos eran:

- posibilitar el perfeccionamiento de los docentes en sus lugares y horarios de trabajo;
- reconocer el contexto institucional como uno de los factores determinantes de los límites y posibilidades del perfeccionamiento;
- facilitar la búsqueda de estrategias interdisciplinarias a partir de la reflexión conjunta de todos los docentes involucrados."

Esta estrategia de capacitación en servicio presenta, entre otras ventajas, la posibilidad de responder a demandas específicas —de las instituciones y los distritos, elevadas por directivos y supervisores-, así como logra llegar a docentes que no concurren a los cursos. En estos casos, es muy importante el espacio de la generación del pedido de intervención en la que participan los capacitadores junto con los supervisores y directores. También debe ubicarse aquí una modalidad implementada en los primeros años, la pareja pedagógica, en la que un docente curricular acompañaba en el trabajo de aula a un colega.

Por otra parte, la Escuela ha desarrollado una buena cantidad de actividades de extensión cultural con distinto peso en las distintas conducciones. A lo largo de los años se han realizado muestras de pintura o fotografía, encuentros con artistas plásticos, conciertos de cámara —donde llegó a participar Alberto Lisy—, un cineclub infantil que iba de escuela en escuela coordinado por Víctor Iturralde, grupos de teatro propios, y un cineclub llamado “Encuentros”, donde en 1986 estuvo Krystof Zanussi presentando una de sus películas.

Entre los años 1989 y 1996 se dieron conferencias y seminarios para los capacitadores a cargo de destacados pedagogos como Adriana Puiggrós, Rodrigo Vera Godoy, César Coll, Díaz Barriga, Rafael Porlán, Alejandro Averbuj, Alicia Minuchin,

Fernando Ulloa, Rosa Ziperovich y Luis Iglesias. La Escuela fue uno de los primeros lugares en los que se presentó en Buenos Aires la película de Mario Plaza “La escuela de la Señorita Olga”.

Otro tipo de prácticas se propusieron generar espacios de encuentro y reflexión de los docentes con modalidades más participativas. Entre estos se destacan los Ateneos Didácticos implementados entre 1990 y 1994, y retomados en el 2001. Según su coordinadora “en este contexto situamos la posibilidad de búsqueda y del hallazgo de modos de trabajo alternativos, de reafirmaciones de su hacer probado, de intercambios de pares, a partir de la promoción de un vínculo adulto con el conocimiento y con el aprendizaje”. El módulo cero de los Ateneos Didácticos define esta nueva instancia como “(...) una modalidad de perfeccionamiento que apunta a salvar la discontinuidad entre los ámbitos de capacitación y enseñanza docente o, al menos, atenuar sus efectos”. La dinámica de los Ateneos Didácticos combina encuentros presenciales con instancias de trabajo de campo y requiere que los docentes participantes ejerzan la docencia en el área o disciplina eje del ateneo, a fin de abordar los problemas efectivos de la práctica de la enseñanza. Esta modalidad de formación permanente no sólo busca dar respuestas a las necesidades personales de los docentes en el ejercicio de su profesión, sino que también apunta a considerar las realidades institucionales y socio-comunitarias como fuente de decisiones didácticas. Se recuperan así dos sentidos de la capacitación docente: el desarrollo profesional y el mejoramiento institucional.

Desde fines de 1993 la Escuela empezó a implementar un tipo de capacitación a distancia llamada Cursos Semipresenciales, en cierta forma como una estrategia de competencia contra los nuevos agentes capacitadores —Red Federal de Formación Docente Continua, sindicatos, etc.— de los que nos ocuparemos más adelante. Esta modalidad se presentaba como una combinación de una instancia educativa presencial y otra a distancia, acompañada por tutorías y cuadernillos elaborados ad hoc. Esto permitió también una ampliación

importante de cobertura, así como llegar a nuevas poblaciones.

Otra forma fue la realización de diversas publicaciones. Por un lado, se encuentran las distintas publicaciones “oficiales” que generó la Secretaría de Educación. Entre otras, y a lo largo de las distintas gestiones, se encuentran Educación permanente (1984), Palabra abierta (1988) y Cauces (1999). Generalmente incluían información sobre las actividades de la Secretaría y del quehacer educativo, junto a notas escritas por académicos y entrevistas a personalidades destacadas. Por otro, se encuentran las publicaciones realizadas con fines de capacitación específica. Entre ellas, los módulos que se realizaron para la capacitación semipresencial⁵, o los que acompañaban los Ateneos Didácticos. Finalmente, es necesario agregar la aparición de la cartilla, que se edita cuatrimestralmente con formato de revista.

También se han creado diversas formas de capacitación y difusión por medios informáticos. En 1994 se puso en funcionamiento la Redumática. El emprendimiento consistió, básicamente, en una base de datos en línea que se encontraba físicamente instalada en la DCPAD. A través de una línea telefónica, y gracias al servicio Bulletin Board System (BBS) y un módem, una PC puede “acceder remotamente a un banco de experiencias pedagógicas, consultar a sus responsables, aportar datos y experiencias personales, obtener información técnica”⁶(6). El otro canal es la página web del CePA, que comenzó a funcionar con el lanzamiento de la Red Porteña de Escuelas.

En los últimos años ha tomado importancia la llamada modalidad mixta, que combina las modalidades en y fuera de servicio. Se realiza, de alguna manera, “a pedido” de las escuelas —como la capacitación en servicio—, pero se desarrolla en encuentros fuera del horario de trabajo, e incluye trabajos de campo que permiten una mejor vinculación entre la práctica y la teoría. “Esta nueva modalidad de capa-

⁵ Entre 1994 y 1996, se elaboraron y editaron 151 títulos.

⁶ 1984–1994, 10 años aprendiendo a enseñar, boletín de la DCPAD editado con motivo del décimo aniversario de la institución, pág. 4.

citación permite que la propuesta aborde una problemática escolar específica, se articule con las tareas del aula y se adecue al contexto que determina el tipo de población de cada escuela”, lo define una publicación de la Escuela de Capacitación de 1999⁷(7).

También la Escuela fue capaz de desarrollar convenios con diversas instituciones para llevar a cabo acciones conjuntas. Entre otros, se han hecho acuerdos con la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), la Dirección Nacional de Derechos Humanos del Ministerio del Interior, la Comisión Nacional de Energía Atómica, la Subsecretaría de Informática de la Presidencia de la Nación y la Cámara Argentina de la Construcción.

Ya hemos sostenido que en los primeros años de la democracia, luego de las propuestas tecnocráticas de la dictadura, la Escuela de Capacitación fue, con altas y con bajas, un importante espacio de innovación y experimentación pedagógica, y que esta característica fue la distintiva hasta mediados de la década de los 90. Pero para entonces empezaron a consolidarse políticas educativas generales que desplazaron a la Escuela de su situación de privilegio, y empezaron a tomar poder dos “competidores”: uno que compartía con la Escuela su condición de espacio oficial, definía reglas generales y asignaba recursos públicos para tal fin, y otro que tenía autorización para ejecutar acciones de capacitación.

Uno fue la Red de Formación Docente Continua, espacio oficial con financiamiento público creado en 1993 bajo dependencia nacional en concordancia con la Reforma Educativa impulsada por el Ministerio de Educación de la Nación. Ésta comenzó a desarrollar sus propuestas en las que tuvieron un lugar importante los Institutos de Formación Docente.

El otro fueron las organizaciones gremiales que en 1992 consiguieron la posibilidad de dar cursos de capacitación reconocidos a nivel oficial. Originariamente la Escuela de Capacitación tenía algún papel

de contralor de esa oferta, pero en 1995 esto fue levantado por la Secretaría de Educación, quien les habilitó la autorización plena. La evaluación que los participantes hacen de esta oferta no es favorable. Salvo algunos casos, la presentan como una “máquina de obtener puntaje”. Veamos algunos testimonios:

“En la oferta que hacen algunos sectores tipo gremio, con mucho menor esfuerzo y menor calidad obtenés mayor puntaje, lo que es muy contradictorio dentro del sistema. Yo creo que el sistema no puede permitir eso (que dentro de un mismo sistema haya un competidor que está ofreciendo más puntaje por menos esfuerzo). Para qué vas a ir a un curso de tres meses que tengas que ir dos veces por semana, tal cantidad de tiempo, si podés comprar un módulo en tal lugar y te dan el mismo puntaje por escribirlo y mandarlo (...) Estas personas hacen la capacitación en función del puntaje y no para mejorar su tarea, y es un porcentaje bastante alto de gente que funciona de esa manera. Y por otra parte nosotros lo vemos con los listados suplentes, la gente que está en las primeras cinco o seis hojas de los listados, todas tienen seis puntos ya, o sea, acumularon todos los cursos posibles, entonces después ya no hacen más cursos”.

“Algunas instituciones, inclusive gremiales, llegan a monopolizar el negocio de la capacitación. Digo negocio porque ya la oferta se da en sentido de marketing, frente a una supuesta necesidad del docente, más que de perfeccionarse, de acumular puntaje. Algunas instituciones comienzan a ofrecer servicios de baja calidad y de fácil acceso a la búsqueda de puntaje, del certificado. Son pagas en una forma semi enmascarada. No cobran el curso pero cobran el material que le entregan al docente, es decir, ‘usted quiere hacer el curso, debe pagar \$20 por estas fotocopias’ que en algunos casos traían incluida la resolución de la evaluación con la cual se promocionaban (...) Es una gran oferta de perfeccionamiento de baja calidad y fácil acceso (...) en el aula magna totalmente llena, con gente sentada en los pasillos, con una persona dictando el curso, sin audio desde el escenario, la gente miraba el techo y cumplía con estar ahí”.

⁷ Capacitación docente en la Ciudad, cartilla de cursos de la Escuela de Capacitación Docente, 1999, pág. 3.

La ampliación de las formas de capacitación estuvo acompañada de un fuerte cambio respecto a los docentes con los que se trabajaba. Junto con una ampliación creciente de la cantidad —sobre todo mediante la transferencia de las escuelas medias en 1992—, se pasó de un público cautivo “libre” a un público “obligado” por el que había que competir con otras agencias capacitadoras. Esto implicó la construcción de una nueva dinámica, por la que la capacitación pasó de tener alguna vinculación con los intereses del docente a desplazarse con cierta compulsión a acumular puntaje para ascender o no perder el cargo.

Con este incremento del mercado se va dando una depresión de la oferta estatal y municipal. Para poder competir con las demás ofertas de capacitación, en la Escuela se modificaron la duración de los cursos y la modalidad de asistencia, generalizándose los cursos cuatrimestrales, semipresenciales y con módulos escritos.

A mediados de la década de los 90 la situación cambió en muchos planos y comenzó a vivirse una situación de crisis. 1996 es recordado como “el año del enojo mayor”, y los actores institucionales establecen tajantemente una división entre un antes y un después de dicha fecha. La década de los 90 también estuvo atravesada por un fuerte fantasma de cierre y ajuste de la institución. Otras agencias se presentaban amenazantes y capaces de fagocitar la institución: los sindicatos y la Red Federal Docente. Recortes presupuestarios, cambio de las condiciones laborales, evaluaciones e intervenciones, eran otros de los fantasmas presentes por esos años.

En 1994, un cambio en la conducción política central avanzó en la adecuación de la política educativa de la Ciudad a la política educativa de la Nación, por lo que la Escuela comenzó a perder su espacio de experimentación para ser una vía de implementación jurisdiccional de la Reforma Educativa y de la Ley Federal de Educación⁸.

"La Ley significó un punto de inflexión. La demanda fue capacitar para la Ley (...) La Ley fue una campaña de alerta para los docentes, para la búsqueda de capacitación (...) Capacitación como mandato, capacitarte porque te quedás afuera" (Especialista y pedagoga de Geografía, Nivel Medio).

Las nuevas lógicas de la capacitación que se impusieron privilegiaron a un docente como “consumidor” individual de cursos, en oposición a la política de capacitación que hasta entonces había primado que la comprendía como parte de la política educativa que privilegiaba el trabajo con el sistema educativo o con las instituciones escolares. Tomando el modelo del consumidor neoliberal, se constituyó un “mercado” de la capacitación —tal vez sea mejor aún la imagen de shopping— a la que la Escuela concurría a competir con otros ofertantes por la captura de los demandantes. Este consumidor docente es pensado como un sujeto individualista y racional que se acerca a la capacitación bajo una lógica de “costo-beneficio” cuantificable, en el que la inversión de ciertos recursos —horas, dinero para material, tiempo, etc.— se mide en el puntaje obtenido a cambio para el ascenso en el escalafón. “Un peso, un centésimo”, declaró uno de los entrevistados.

La Institución había crecido enormemente. Con pequeñas variaciones, cada vez hubo más capacitadores, más docentes capacitándose, más modalidades, etc. Este crecimiento muchas veces superó las posibilidades tanto materiales como de planificación —sobre todo en períodos de ajuste— y fue un importante foco de conflicto.

El número de inscriptos aumentó sostenidamente desde 1992. Así por ejemplo, entre 1993 y 1995 ese número pasó de 6.982 a 23.429. En cursos semipresenciales, a partir de 1994, se incorporaron al universo de cursantes los profesores de Educación Media transferidos. A partir de 1993 se modifica la modalidad de trabajo de los cursos fuera de servicio, que históricamente eran presenciales, y pasan, en su gran mayoría, a ser semi-presenciales. Los 23.429 alumnos cursantes entre el primer y segundo cuatrimestre de 1995 son en realidad 14886 personas físicas,

⁸ Véase al respecto el Informe de Gestión redactado por las mismas autoridades de la DCAD (Dirección de Capacitación y Actualización Docente) de 1996, que se encuentra en los archivos de la Institución.

porque se ha calculado que un docente realiza 1,57 cursos en el año. Así las cosas, 14886 docentes representan el 20% del total de docentes estatales y privados de la Ciudad de Buenos Aires. En 1995 la Escuela de Capacitación había llegado a uno de cada cinco docentes de la Ciudad. En el primer cuatrimestre de 1996 la cobertura cae un 17% respecto al mismo período de 1995: se ofrecieron 246 cursos fuera de servicio, de los cuales el 78% correspondía al nivel inicial y EGB y el 22% al nivel medio. Contaron con un total de 10.421 cursantes, contra 12.611 del primer cuatrimestre del año 1995. En 1996, en función de una inminente aplicación de la Ley Federal de Educación, se enfatizaron las acciones en servicio obligatorias para todos los docentes de Sala de 5 y para todos los directivos del nivel inicial, para los docentes de primero, segundo y tercer grado y directores de EGB. De los 11.304 docentes como población total, estos cursos los tomaron 7.000, a los que se les entregaron certificados en cada cuatrimestre. De atender en pocas sedes a pocas escuelas, se pasó a 21 sedes y a trabajar con la totalidad de los niveles educativos.

Dentro de la Escuela, esta continua expansión que tuvo desde sus inicios implicó un fuerte aumento de los capacitadores que a su vez fueron generando un “oficio”. Para ellos, el CePA dejó de ser sólo un lugar de innovación/experimentación para convertirse en un lugar de trabajo. Se fortaleció la sindicalización y la lucha por las condiciones laborales. En diversas instancias, los capacitadores generaron distintas medidas de fuerza para la satisfacción de sus demandas, y obtuvieron un medianamente fluido acceso a los medios de comunicación y a las autoridades legislativas de la Ciudad. En la percepción de estos actores, la productividad y creatividad institucional se vio unida a condiciones laborales inestables, que en ciertos momentos se expresaron en la prensa —por ejemplo, noviembre de 1996, mayo de 1998, septiembre de 1999, abril de 2000. A su vez, su accionar fue significativo en aquellos momentos en que se rumoreaba algún proyecto de cierre de la institución.

Esta situación también produjo una cierta forma de trabajo a “oferta”, en el que la

propuesta de capacitación se armaba principalmente a partir de lo que los capacitadores podían brindar y no de los que los docentes y escuelas solicitaban. Algunos intentos de reordenamiento y regulación de esta situación fueron resistidos por los trabajadores.

En 1996, el cambio de orientación política en el gobierno de la Ciudad introdujo importantes cambios en la Escuela. Las nuevas autoridades que asumen ese año traían ideas de “transparentar” y “limpiar” la institución a la que concebían como ineficiente y corrupta. Con graves dificultades con los trabajadores, deciden llevar a cabo una evaluación “externa” de la Escuela, que fue vivida como una estrategia destinada a encontrar argumentos para la desarticulación definitiva de la institución.

La evaluación fue encomendada al Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y estuvo a cargo de un equipo coordinado por la Lic. Flora Hillert. Luego de un trabajo intenso que incluyó análisis de documentación e investigación en campo, el resultado fue ampliamente positivo. Véase al respecto un párrafo de las conclusiones:

"Hay coincidencias también en que la capacitación ofrecida desde la DCAD es de alta calidad. Salvo en unos pocos casos, los docentes capacitados elogian lo recibido, quisieran continuar y profundizar los cursos, y se quejan de su escasa duración. Elogian especialmente la oferta de la DCAD frente a la de los gremios u otras entidades, y frente a la oferta no gratuita (...) Esta calidad tiene relación con la existencia de equipos que, pese a las precarias condiciones laborales (contratación temporaria e inestabilidad, reducción de horas, intensificación de las tareas) vienen trabajando desde hace cierto tiempo con continuidad, y tiene sus raíces no sólo dentro sino también fuera de la Escuela de Capacitación: equipos que corresponden a cátedras o departamentos de la Universidad, del Instituto Joaquín V. González, de las escuelas ORT, o grupos conducidos por reconocidos especialistas, tales como Hilda Weisman en Ciencias Naturales o Delia Lerner en Lengua".

En 1997, junto con la llegada de nuevas autoridades, la Escuela volvió a cambiar de sede. Esta situación, sumada al alejamiento que se venía produciendo de algunos capacitadores “históricos”, fue leída más como una pérdida que como una ganancia. El edificio de 3 de Febrero, que se encontraba fuertemente deteriorado, estaba asociado a buenas épocas y a acciones placenteras y productivas. En las entrevistas que hemos realizado, son continuas las referencias a “los intercambios en el patio”, “las discusiones bajo la magnolia”, “los encuentros de los lunes”, etc. Por el contrario, la nueva ubicación en los últimos pisos del edificio de Santa Fe 4360 es vivida como un lugar incómodo, frío e insuficiente, que además debía ser compartida con otras dependencias.

Una de las modificaciones más profundas llevadas a cabo entonces fue el cambio del nombre de la institución —Centro de Pedagogías de Anticipación— que buscaba reflejar las nuevas orientaciones que se impulsaban. Se proponía colocar a la capacitación, no en el lugar “remedial” de llenar huecos a posteriori sino en un lugar desde el cual pudiera anticiparse a las necesidades.

Los últimos hechos reseñados —informe de evaluación, mudanza y cambio de gestión— alejaron los temores de cierre presentes hasta entonces, pero instalaron fuertes actitudes de defensa y escepticismo hacia las nuevas propuestas de cambio. “Es difícil crear espacios de confianza cuando la gente viene de castigos y maltratos”, dijo una de las entrevistadas. Esto dio tono a los próximos dos años, donde se combinaron iniciativas innovadoras con dispar impacto en las prácticas —reordenamiento de los cursos en tramos y núcleos problemáticos, una importante renovación temática, articulación con otras experiencias de la Secretaría de Educación como las Zonas de Acción Prioritaria, ZAP, una nueva política de publicaciones— con una recepción en la que se mezclaban la continuidad de las anteriores lógicas de funcionamiento en franca oposición con un abanico de conflictos de corte laboral.

Algunas palabras finales y una apuesta a la continuidad

Hasta aquí nuestro relato del pasado de la Escuela de Capacitación. Como en otros casos, en éste hemos vuelto a comprobar que cuando las instituciones públicas reconstruyen su historia muchas cosas suceden. Lo que esta versión busca desplegar no son sólo rupturas entre una gestión y otra, entre una política de capacitación y otra, sino también y primordialmente las experiencias y prácticas de continuidad. Son justamente estas últimas las que le han conferido el prestigio institucional que en el presente tiene. Es por eso que presentamos esta historia provisoria para que pueda ser retomada y enriquecida en un futuro próximo por otras voces narradoras.

Fuentes consultadas

Entrevistas

- Entrevistas realizadas por Rafael Gagliano y Pablo Pineau a las siguientes autoridades: Susana Huberman, Susana Alday, Carlos Cullen, Graciela Lombardi, Silvia Fridman y Graciela Frigerio.

- Entrevistas realizadas por Pablo Colotta a participantes de las experiencias de la Escuela (capacitadores y docentes)

Publicaciones periódicas

Educación Permanente

Palabra Abierta

Cauces

Aires

Capacitación Docente en la Ciudad (la “cartilla”)

Otros

- ANTRAYGUES, N., LOMBARDI, G., ONETTO, F. (1992) Una transformación posible: el perfeccionamiento docente. Bs. As, Tesis-Norma.

- ALEM, B., DELGADILLO, C. (1994) Capacitación docente: aportes para su didáctica. Bs. As, Tesis-Norma.

- CACCIATORE, Osvaldo (1993) Sólo los hechos. Metáfora editorial. Bs. As.

- Dirección de Capacitación y Actualización Docente (1996) Informe de Gestión.

- Dirección de Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente. Una historia construida entre todos. Junio de 1991.

- Dirección de Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente (1994) 1984-1994, 10 años aprendiendo a enseñar (boletín editado con motivo del décimo aniversario de la institución).
- Escuela de Capacitación - CePA. Capacitación Docente en la Ciudad, 1999.
- FELDFEBER, Myriam (1994) La oferta de capacitación y perfeccionamiento a nivel provincial. Documento el Proyecto Multinacional de Educación Básica (PRODEBAS-PREDE-OEA).
- HILLERT, Flora (coord.) (1996) Informe de Evaluación de la Dirección de Capacitación y Actualización de la Secretaría de Educación del Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA (mimeo).
- Programa de Capacitación y Apoyo al Docente (1979) Módulos de Capacitación.
- Estatuto del Docente Municipal (1985 y sus reformas posteriores).