

Foll
377.8
4
1528



MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA
REPUBLICA ARGENTINA



ORGANIZACION
DE LOS ESTADOS AMERICANOS

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION TECNICA

**PROYECTO MULTINACIONAL DE EDUCACION TECNICA
Y FORMACION PROFESIONAL**

INSTITUTO NACIONAL SUPERIOR DEL PROFESORADO TECNICO

ESTRATEGIAS DE FORMACION DE DIRECTIVOS

(apuntes para una discusión)

DOCUMENTO

. Alicia Vales

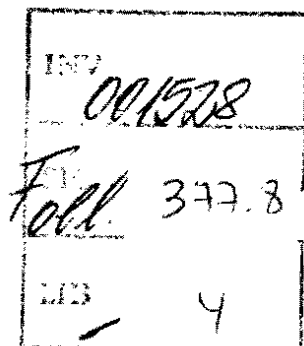
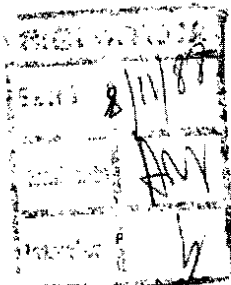
con la participación de

. Irma Briasco

. Jorge Rosenbaum

Buenos Aires - Argentina

Septiembre / 1988



ESTRATEGIAS DE FORMACION DE DIRECTIVOS
(apuntes para una discusión)

Cl. 1: 12046

Prof. ALICIA VALES
con la participación de:
Lic. IRMA BRIASCO
Prof. JORGE ROSENBAUM

Buenos Aires, Argentina

I N D I C E

INTRODUCCION	1
NOTAS SOBRE EL MARCO DE REFERENCIA	3
Una perspectiva política	3
Los actores y sus roles	4
El saber y la formación	5
Las pautas de la realidad	7
El Estado	7
Los directivos	10
LAS PROPUESTAS	15
ENCUADRE GENERAL DE LAS PROPUESTAS	17
INVESTIGACION PARTICIPATIVA Y ESTRATEGIA DE FORMACION	19
La IP en la construcción de un sistema de investiga- ción y planificación educativa.....	21
Las líneas concretas de acción	23
Talleres de educadores	24
TALLERES DE EDUCADORES CON DIRECTIVOS DEL CONET	27
IP y gestión educativa	28
Algunas sugerencias organizativas para los grupos de IP en el CONET	31
ESTRATEGIAS DE FORMACION Y ESTRATEGIAS DE INFORMACION ...	32
SISTEMAS PRODUCTIVOS Y ESTRATEGIAS DE INFORMACION	35
SOBRE EL TEMA DE LA EVALUACION	39
BIBLIOGRAFIA GENERAL	43

INTRODUCCION

Este Informe contiene, según la demanda institucional planteada por el CONET, un conjunto de propuestas relativas a estrategias de formación de directivos.

Tales propuestas, a modo de apuntes para una discusión, están expresadas como lineamientos técnicos generales de acciones vinculadas con la construcción de un nuevo rol directivo en un marco de democratización de la gestión educativa.

En la elaboración del marco de referencia al que estas propuestas remiten, y su presentación metodológica, se utilizó bibliografía teórica y material documental, pero la fuente principal de las reflexiones aquí presentadas es un prolongado diálogo con los actores que, en su práctica diaria, construyen su rol, y se ha tratado de recoger los desafíos que plantea un proceso de resignificación y transformación de esa práctica.

NOTAS SOBRE EL MARCO DE REFERENCIA

Una perspectiva política

En las páginas que siguen se expondrá un conjunto de estrategias de formación de directivos cuya orientación general es la de contribuir a que estos actores se constituyan en sujetos de un proceso de transformación del sistema educativo.

Asumimos que uno de los ejes de dicha transformación es la democratización real de la gestión educativa, que se expresará no sólo en una redefinición de las relaciones sociales en el interior de las instituciones existentes, sino también, y principalmente, en una acción que favorezca la maduración política y técnica de las condiciones para la creación de nuevas instituciones. En este sentido, se consideran como dimensiones relevantes de un proceso de democratización real:

- El desarrollo de nuevos niveles de gestión educativa, en el ámbito regional y local, como proceso gradual en el que reviste importancia prioritaria la redefinición del perfil de la unidad escolar, considerándola como parte de una red educativa de nivel local, cuyo fortalecimiento apunta a la dinamización de los procesos participativos en la comunidad. Ello implica ampliación y profundización de las competencias, transferencia de recursos y desarrollo de relaciones horizontales entre las unidades escolares.

- El mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación, vinculado principalmente con la revalorización (reconstrucción) del sistema educativo como lugar de producción de conocimiento y con el establecimiento de nuevas relaciones entre el sistema educativo, el aparato productivo y el sistema científico-tecnológico.

- La creación de nuevos modelos de estructuras, en todos los niveles de gestión, a fin de hacer viable la participación real de todos los actores en la gestión educativa, contribuir a la ruptura de los circuitos diferenciales de educación y posibilitar la gestión de innovaciones.

Los actores y sus roles

En esta propuesta, tratamos de aproximarnos a la realidad de los actores - individuales y colectivos - que en un interjuego diario construyen las instituciones, es decir, construyen sistemas de poder (1) y de saber. De esta manera, nos apartamos de la concepción centrada en el individuo que "actúa" roles definidos por la normatividad institucional, pasibles de ser "redefinidos" mediante procesos de transmisión-internalización.

A partir de esta conceptualización, buscamos incorporar en nuestro marco de referencia elementos que surgen de la práctica cotidiana en las instituciones educativas, tal como los expresan los mismos actores. La búsqueda de interlocutores tiene, por lo tanto, el marco concreto de determinadas situaciones clave, procesos distintos de construcción de instituciones en los que podemos - o no - encontrar rasgos diferentes en el juego del poder y del saber.

Se procuró dirigir la indagación a situaciones en las que puede suponerse que el saber de los actores se pone en crisis, y que por su especificidad se piensa que reflejan la segmentación del sistema. (2) Vinculamos la situación de "saber en crisis" a la existencia de condiciones, en el modelo de la escuela y en el contexto que ponen en cuestión el proyecto de la escuela. En todos los casos, frente a distintos modelos de escuela, se destaca la incidencia de dos tipos de variables contextuales: la escasez de recursos críticos y la creciente presión de demanda por educación técnica de nivel medio.

(1) Sobre una aproximación crítica a la teoría del rol, puede verse Ezpeleta (1987).

Con respecto al concepto de poder, seguimos a Crozier (1977)

..."Asentada sobre las incertidumbres "naturales" de los problemas a resolver, toda estructura de acción colectiva se constituye como sistema de poder. Ella es fenómeno, efecto y hecho de poder. En tanto construido humano dispone, regula y crea poder para permitir a los hombres cooperar en las empresas colectivas. Todo análisis serio de la acción colectiva no es finalmente nada más que la política cotidiana. El poder es su materia prima."

(2) Como ha sido señalado en otro trabajo (Vales, 1985), el sistema CONET expresa una propuesta organizativa centrada en la enseñanza media de alta calidad. Se buscó desarrollar, partiendo de un conjunto heterogéneo de modalidades un modelo único: la ENET, cuya concepción guarda estrecha relación con el modelo histórico de la Escuela Industrial.

De acuerdo con ésto, nuestros interlocutores fueron buscados en:

- antiguas escuelas industriales, que en el curso de su historia han desarrollado un modelo explícito de selección social de su alumnado, con un proyecto pedagógico predominantemente asociado a la preparación para la universidad, y que han concentrado recursos, expandiendo su tamaño hasta alcanzar niveles críticos desde el punto de vista del modelo de conducción.

- escuelas cuya estructura original es la de modalidades post-primarias (especialmente Escuelas Profesionales de Mujeres) y que han debido desarrollar un proceso de reconversión, en muchos casos no logrado.

- escuelas en formación, de creación reciente, que deben definir su perfil de especialidades en un contexto de crisis del aparato productivo.

Dentro de estas instituciones, se tomó contacto con un conjunto de 26 directivos (Directores, Vice-Directores, Regentes y Jefes de Enseñanza Práctica), que desempeñan su labor en escuelas ubicadas en tres ciudades. Mediante entrevistas individuales y encuentros grupales, se recogieron reflexiones de estos actores, que fueron complementadas con entrevistas individuales realizadas en otros niveles de la organización, siguiendo los ejes conceptuales que se presentan en el párrafo siguiente.

El saber y la formación

Desde las perspectivas enunciadas anteriormente, se piensa en generar, a través de estrategias de formación, una acción instituyente sobre la construcción de los saberes relevantes (y de las relaciones de poder que a ellos se vinculan) dentro de las organizaciones educativas. Corresponde, entonces, decir algunas palabras sobre el marco conceptual que ha servido de base para elaborar la propuesta.

Esta intencionalidad explícita no se tradujo en estrategias organizacionales pertinentes para superar la segmentación, y distintas variables contextuales, de carácter económico y político -particularmente en el período 1976-1983 - incidieron en su reforzamiento.

En primer lugar, debe señalarse que nos ubicamos en la perspectiva del "saber del trabajador" (3) dentro de las organizaciones educativas.

El contenido de este saber refiere a un sistema sociotécnico, es decir, a un conjunto de relaciones sociales y a un complejo de conocimientos y recursos técnicos dentro de una organización dada.

Desde el punto de vista de los procesos de construcción, el saber del trabajador tiene dos componentes principales: por una parte los procesos de educación externos a su inserción laboral y, por otra, la experiencia de trabajo en sus dimensiones individual y social. En el curso de la historia profesional-educacional del trabajador, ambos procesos de construcción de saberes se combinan en forma alternante o simultánea definiendo distintos "senderos de aprendizaje". En cada organización reconocemos, por otra parte, la existencia de un saber "colectivo", producidos por el conjunto de los trabajadores; ello implica que se definen dentro de la organización tiempos, lugares y modos de relación entre los actores que conducen a la producción y a la legitimación de saberes, creando una configuración que denominamos espacio de aprendizaje. (4) El proceso de construcción del conocimiento es, así, inseparable del proceso de construcción de organización, como dos caras de una misma moneda.

(3) Uno de los aspectos principales, a nuestro juicio, de la constitución de los directivos como sujetos de un proceso de transformación, se vincula con la posibilidad de asumir su identidad como trabajadores. Con respecto a esto, puede ser interesante motivo de reflexión el significado, dentro de un proceso de construcción de identidad, de la participación reciente de los directivos (y supervisores) en las medidas de fuerza llevadas a cabo por el sector docente.

(4) El concepto de espacios de aprendizaje ha sido esbozado por J. Testa en una reciente investigación: La incorporación de las MHCN en un contexto de transición tecnológica. Procesos de aprendizaje y constitución del "saber hacer", con la colaboración de A. Vales.

Actualmente, los mismos autores trabajan en una profundización de la elaboración teórica del tema, en una investigación sobre la escuela media técnica como espacio de producción de saber hacer.

La posibilidad de desarrollo de espacios de aprendizaje dentro de una organización dada, y las características concretas de su configuración, están a su vez asociados al sistema de poder en el interior de la misma, que se expresa principalmente en la división del trabajo.

A partir de esta primera conceptualización, trataremos de ilustrar cómo se da, en la realidad de las organizaciones educativas estudiadas, el juego del saber y de la formación, y de recuperar algunos lineamientos que dicha realidad sugiere, para enmarcar una propuesta de estrategias de formación.

Las pautas de la realidad

En el análisis del juego organizacional que deseamos realizar prestaremos atención preferente a dos tipos de actores: por una parte, el Estado, que para nosotros se corporiza en el conjunto de instituciones que conforman al CONET; por otra, los directivos como actores individuales - y colectivos - insertos en el nivel de organización de las unidades escolares.

El Estado

El Estado se expresa, en el plano de la producción y legitimación de saberes, desde lo institucional - en su doble acepción de normativo y organizacional - y desde las políticas públicas. Desde lo normativo y organizacional, define y legitima los tipos de saberes y los senderos de aprendizaje, mediante prescripciones acerca del perfil del docente, de la carrera profesional y de los lugares donde se han de llevar a cabo los procesos de formación. Desde las políticas públicas (5), el Estado se manifiesta (por acción u omisión) respecto a demandas de la sociedad que pudieron ser problematizadas y transformadas en cuestiones respecto de las cuales se movilizan distintos sectores y actores sociales en busca de soluciones.

(5) Se sigue aquí la conceptualización de Oszlak y O'Donnell (1976).

En el plano normativo, las definiciones que interesan a nuestro análisis están dadas principalmente por el Estatuto del Docente (Ley 14.473). En este cuerpo legal, se habla del saber principalmente en torno a los requisitos de educación formal para acceder al ejercicio de la docencia y a la promoción en la carrera profesional; el perfeccionamiento, por otra parte, es reconocido en términos de derecho individual del docente. La posesión de título - credencial que "garantiza" el saber - goza de la mayor ponderación en el esquema de evaluación de los antecedentes tanto para el ingreso en la docencia como para la promoción en la carrera profesional, implicando con ello una desvalorización relativa del saber adquirido en la experiencia de trabajo.

La valorización preponderante del título se vincula con una concepción de la formación básica docente (el "profesorado") como válida y suficiente independientemente de la situación concreta de trabajo en la que deba insertarse el docente. Tal formación básica es vista como un continente de "todo" el saber relevante, pasible en todo caso de retoques posteriores como el "perfeccionamiento" y la "actualización", que tienen que ver con una perspectiva individual de la carrera más que con un objetivo de calidad de la organización educativa. Esta concepción se refleja, como veremos más adelante, en las características de las políticas públicas respecto de la formación.

La normativa expresa no sólo una mayor valorización de los procesos de formación externos al trabajo sino también de los procesos donde el docente "recibe" saber (estudios de profesorado, cursos de perfeccionamiento) por sobre aquellos en los que "produce" saber (publicaciones, actividad en la industria, participación en congresos). Esto se traduce no sólo en los bajos puntajes máximos asignados a estas últimas actividades en la valoración de antecedentes sino también en la ambigüedad de los criterios utilizados para su evaluación.

Como hemos visto, la normativa instala explícitamente los temas de la formación docente y del perfeccionamiento como "cuestiones" de la política, frente a las cuales se definen los diversos actores sociales. En este sentido, puede afirmarse que el Estado se ha manifestado predominantemente por omisión, en forma congruente, por otra parte, con la concepción que se refleja en la normativa: en ella no tiene cabida el tratamien-

to de la formación como proceso continuo en la organización, ya que sólo reconoce instancias puntuales centradas en el individuo y no incorpora la posibilidad de crítica a la formación básica.

En lo que respecta a la formación básica, no se ha dado aún sino en forma incipiente y sin la deseable participación real de todos los interesados, una discusión efectiva de los fundamentos del modelo instalado a principios de siglo (6). En el caso particular del CONET, que en su proyecto fundacional desarrolla un esquema propio de formación, se destaca que no ha podido darse una superación de ese modelo primitivo, a pesar del intento formal de unir dos lógicas: la de las "disciplinas" y la de la "industria", en el construido curricular de las "disciplinas industriales".

En cuanto al perfeccionamiento, diversos análisis (Argumedo y otros, 1977; Ministerio de Educación y justicia, 1987) muestran cómo la acción del Estado se ha caracterizado por la falta de continuidad y de cobertura. Por otra parte, las acciones aisladas desarrolladas han tendido a reproducir el esquema de proceso pedagógico en el que el alumno (el docente) carece de saber, lo que se refleja en la organización didáctica y en la falta de participación de los actores (los docentes y sus asociaciones profesionales) en la orientación del perfeccionamiento.

Las características señaladas, además, deben ser vistas en el contexto de la omisión histórica de una política de empleo en el sector educación (Vales, 1987). La acción en materia de gestión de personal se visualiza como reducida a la dimensión administrativa - es decir a los procedimientos relativos a la vinculación laboral de cada individuo con el organismo de conducción central que es su empleador - sin un encuadre en líneas estratégicas ni instancias de planificación específicas. (7)

(6) Los cambios curriculares puntuales, entre los que se destacan como hitos regresivos los introducidos entre 1976 y 1979, no alteran sino más bien refuerzan el modelo primitivo.

(7) Los aspectos explícitos de la política para el sector se centran en los procesos puntuales referidos a la determinación del salario, pero por lo demás los aspectos específicos quedan sujetos al juego de la política global respecto del empleo.

La omisión del Estado abre el juego de otros actores en la política de formación, particularmente en el caso del perfeccionamiento, que se ha vuelto un asunto privado que se resuelve a través del mercado. Existe una vasta gama de oferta de cursos de capacitación - incrementada cada vez que se produce una innovación educativa no acompañada de estrategias de formación - y un amplio mercado de literatura especializada que ofrece soluciones ya elaboradas para problemas técnico-pedagógicos. Respecto de este sistema, surgen varios interrogantes de interés. Uno, el referido a la caracterización precisa de la dimensión y estructura del mismo (particularmente de la red "invisible" de educación a distancia que cubre vastas zonas del país); otro, el relativo al modo en que incide este sistema privado en la construcción de la concepción teórica dentro del sistema educativo, tanto en lo que se refiere a la difusión y reforzamiento de modelos cuya validez es cuestionable desde criterios pedagógicos y políticos (8), cuanto en lo que hace al efecto de desestructuración teórica que producen las soluciones fabricadas.

Los directivos

Se intentará sintetizar aquí las reflexiones que sugiere el diálogo mantenido con los actores y el contacto con las instituciones en las que trabajan, como primeras líneas de discusión que pueden ser enriquecidas por relecturas del mismo material y por nuevas discusiones con los actores.

La primera línea de análisis surge en torno a la representación que los actores construyen respecto de sus propios saberes. Lo que surge de manera más inmediata es la valoración de la educación formal como componente central del saber, y la vivencia acerca del saber adquirido en el trabajo como algo asociado a un doloroso proceso de resignificación y de lucha por identificar cuáles son los saberes relevantes y acceder a ellos. En la mayoría de los casos se expresa una demanda por instancias de formación que, fuera del trabajo, brinden las claves para desempeñarse en él, y una dificultad para revalorizar (y por lo tanto expresar) los caminos recorridos y las alternativas halladas.

(8) Un ejemplo obvio de esto es la difusión de "recetas" basadas en modelos conductistas, que se amplió como forma de respuesta a las necesidades planteadas por la reforma del sistema de evaluación en el nivel medio. Cabe señalar que esto fue favorecido, desde las políticas públicas, por la falta de claridad teórica de la innovación y por la omisión de acciones pertinentes de capacitación.

Un aspecto interesante de esta representación es que aparecen muy raramente cuestionamientos del propio saber pedagógico - aunque se explicita que lo pedagógico es la tarea central de la escuela - y son frecuentes los aportes en los que se destaca la necesidad de que las actividades de formación de directivos profundicen en el saber administrativo. Esto aparece vinculado a que el saber administrativo es visto como una clave importante tanto en el esquema de poder interno de la escuela cuanto en el diálogo con el poder en el conjunto de la organización CONET. Un adecuado manejo administrativo es percibido como garantía de preservación del espacio propio dentro de una organización en la que la mayoría de los directivos manifiestan sentirse a la vez aislados y exigidos.

Y no es fácil acceder al saber administrativo: la normativa es compleja y poco visible, falta instrumental técnico (como manuales de procedimientos) y sobre el directivo se alza la amenaza de la depositación de responsabilidad que se hace en su persona (particularmente la responsabilidad patrimonial del Director). La fragmentación de este saber, mantenida a través de procesos de apropiación burocrática, genera largos y complejos procesos de reconstrucción en los que el directivo, generalmente, reproduce la apropiación burocrática y mantiene los conocimientos obtenidos como fuente de poder.

En cuanto al lugar del saber pedagógico, la representación de éste aparece frecuentemente asociada a la necesidad de crear nuevos roles en la organización, principalmente expresados en demandas por "el psicopedagogo" o el "gabinete". Esto tiene que ver, en el discurso teórico de la organización, con una percepción de lo didáctico como una versión técnica del conocimiento psicológico y, en términos de la práctica social dentro de las unidades escolares, con la necesidad de crear una instancia de mediación en la que los conflictos institucionales sean convertidos en conflictos individuales y depositados, en lo posible, fuera de la organización.

Otra dimensión no cuestionada es la del saber técnico específico en las especialidades de cada escuela, lo que se visualiza asociado a una fuerte dificultad - en la mayoría de las instituciones - para expresar el proyecto de la escuela en términos de la inserción laboral de sus egresados, observada sobre todo en las escuelas "reconvertidas". Esta falta del cuestionamiento del saber técnico puede verse como asociada al perfil de las historias profesionales de los interlocutores consultados: en su mayoría, las historias muestran que los directivos han desarrollado la mayor parte de sus ca-

rreras con dedicación exclusiva a la docencia técnica; en algunos casos se observa una inserción laboral temprana y de corta duración en otras actividades productivas; en otros, contactos no continuos; en otros, ningún contacto laboral fuera de la docencia. Esta situación - más frecuente en el caso de las mujeres - obstaculiza la construcción de una concepción pertinente del mundo del trabajo, y por lo tanto, del proyecto pedagógico de la escuela.

Una segunda línea de análisis se refiere a los espacios de aprendizaje en la organización, tal como son definidos en los procesos instituidos y reales de división del trabajo.

Desde lo instituido, la división del trabajo dentro de la organización escolar muestra una considerable fragmentación de competencias (y un reconocimiento explícito de dos culturas: la "general" y la "técnica"). Modelo de innegable cuño taylorista, refleja el paradigma de la supervisión dividida, la fragmentación entre la concepción y la ejecución (estando la concepción ubicada predominantemente fuera de la escuela) y se caracteriza por la concentración de facultades en el rol del director, instituyendo así un poder prácticamente omnímodo.

En los procesos "reales" tales como los manifiestan los actores, pueden verse diversos matices de esta división del trabajo y del poder. En las escuelas más tradicionales, al parecer se tiende a reforzar la división y a crear espacios de aprendizaje apropiados por el Director (y eventualmente por algún otro miembro de la organización) hacia afuera de la escuela. Un ejemplo típico de esto son las instancias de aprendizaje a las que dan lugar las estrategias de captación de recursos, la construcción del edificio escolar, etc. En las escuelas en reconversión, la creación de espacios de aprendizaje se dificulta por una frecuente inestabilidad de los equipos directivos, por la falta de apoyo técnico desde el organismo central y por la fuerte presión de demanda que en muchos casos reciben estas escuelas. En ellas, se han visto modelos de división de trabajo frecuentemente tendientes a la indefinición de los roles, con la coexistencia de espacios "vacíos" y roles que concentran funciones. En las escuelas de formación, particularmente en uno de los casos observados, parecen darse las condiciones para generar espacios de aprendizaje hacia adentro, favorecidos por la dimensión relativamente pequeña de la planta de personal. Se destaca aquí una interesante experiencia de socia-

lización de los roles, en relación con la elaboración de estrategias para la construcción de la institución en un contexto de crítica escasez de recursos. En esta experiencia, cabe destacar que se construye un espacio de aprendizaje común para el conjunto de la comunidad educativa.

Estas breves notas permiten marcar algunas primeras pautas que orientan el encuadre de las posibles estrategias de formación, dirigidas a:

- Reconstruir la concepción teórico-pedagógica en el interior de la organización.
- Recuperar el saber construido en los procesos de trabajo.
- Crear posibilidades de construcción de estructuras "horizontales" que den lugar a espacios de aprendizaje dentro de la unidad escolar.

LAS PROPUESTAS

ENCUADRE GENERAL DE LAS PROPUESTAS

- Las estrategias de formación propuestas no remiten al marco de un sistema de enseñanza sino a la creación de espacios de aprendizaje dentro de las organizaciones. En consecuencia, no están dirigidas a individuos, sino a grupos en organizaciones concretas definidas (unidades escolares o conjuntos de ellas). La necesidad de reconstruir la cultura organizacional fragmentada a través de la división del trabajo, hace indispensable, además que las estrategias de formación incluyan siempre actividades compartidas entre directivos y otros miembros de la comunidad educativa. Al ser definidas como procesos de construcción de conocimiento y organización, el desarrollo de cada una de las estrategias en una situación concreta, debe incluir esquemas de evaluación propios de la lógica de cada una de ellas.
- Se las define como líneas concretas de acción en términos de formación continua de trabajadores. Ello implica que el marco de referencia de estas estrategias no es el de las "disciplinas" sino el mundo del trabajo, visto tanto desde los procesos concretos al interior de las unidades escolares, como desde la necesidad de estructurar una vinculación entre el directivo-trabajador de la educación y el resto del mundo de la producción.
- En relación con ésto, son consideradas como componentes de la tarea del trabajador, ubicadas dentro del tiempo de trabajo y remuneradas en consecuencia.
- En términos del desenvolvimiento institucional del CONET, se las conceptualiza como acciones tendientes a la institución de un sistema de formación dentro del CONET cuya configuración implica:
- El desarrollo de un núcleo central, donde se genere y coordine un proyecto pedagógico que contemple conjuntamente la formación básica y la formación continua. La base para ese desarrollo sería la estructura del INSPT, previéndose su desarrollo como red de organizaciones cuyo nivel de base serían las propias unidades escolares que deberían tender a estructurarse como unidades de formación del personal.

- La articulación, alrededor de ese núcleo, de la acción de otros organismos técnicos (de supervisión, planeamiento, cooperación técnica, gestión del Sistema Dual, etc.), en los distintos niveles de gestión.
- El desarrollo de acciones de cooperación técnica interinstitucional asociados a procesos de "formación de formadores" que aseguren la potenciación de los recursos internos del CONET a fin de maximizar la cobertura del sistema de formación y el desenvolvimiento permanente de acciones.

INVESTIGACION PARTICIPATIVA Y ESTRATEGIAS DE FORMACION

En los últimos 15 años, la investigación participativa (IP) surge y se desarrolla como una corriente de investigación en ciencias sociales que busca constituirse en herramienta válida para la construcción de alternativas de poder democráticas. Si bien parte de un cuestionamiento de la pertinencia teórica y metodológica de la investigación tradicional en todo el campo de las ciencias sociales, la historia de la IP como práctica de producción de conocimiento se desenvuelve principalmente en el marco de estrategias de educación popular.

La pertenencia de la IP al campo de lo educativo es enfatizada por todos los autores que, a partir de diversas experiencias, han expresado teórica y metodológicamente a esta corriente. (8). En este sentido, la propuesta que presentamos en este trabajo no hace sino retomar una práctica largamente probada, en la educación no formal, y plantear la posibilidad de su inserción en el marco de un conjunto de estrategias de formación de trabajadores dentro de una organización educativa formal cuya actividad principal está centrada en la enseñanza técnica y la formación profesional. (8)

Para especificar nuestra propuesta, cabe entonces describir

¿Qué es la investigación participativa?

La investigación participativa puede ser caracterizada como participación basada en la investigación, cuya tónica metodológica básica es la unión entre conocimiento y acción (Demo, 1985). (9)

(8) Puede citarse, entre otros, a F.V. Grossi, Ulf Himmelstrand, Oscar Jara, Guy Le Boterf, Luis Rígal, Rajesh Tandon.

(9) En nuestro país, existe una reciente experiencia de IP como estrategia de capacitación en la enseñanza primaria rural. Ver Corbalán, M.A. y Uralde García, B. Hacia una experiencia de investigación participativa entre maestros, directores y supervisores de zona rural marginal. PROMIE. Ministerio de Educación y Justicia-OEA-. Buenos Aires, 1986.

Oscar Jara (1985) define a la investigación participativa según seis elementos básicos:

- 1) Sujeto que investiga: comunidad, organización o sector social que vive la problemática a investigar, con el apoyo de especialistas comprometidos con los mismos.
- 2) Objetivos: formulados por los sujetos de la investigación con el objeto de conocer científicamente la realidad para emprender organizadamente un proceso transformador.
- 3) Objeto a investigar: problemática integral que se vive, enfatizando en aspectos, hechos o problemas particulares, dentro de una visión global enmarcada en el contexto histórico-social.
- 4) Métodos y técnicas utilizadas: diversidad de medios e instrumentos (cuantitativos y cualitativos).
- 5) Análisis de la información: realizada en diversos momentos por todo el grupo a lo largo de un proceso educativo que permita avanzar hacia la comprensión teórica y científica de la problemática en función de encontrar respuestas.
- 6) Utilización de resultados: no son finales, se retroalimentan permanentemente en el proceso educativo y se utilizan para la formulación de alternativas de acción.

De acuerdo con esta caracterización el mismo autor destaca la convergencia entre IP y educación popular, en tanto ambas son procesos de creación y re-creación crítica y de apropiación activa del conocimiento; ambas asumen como fundamental la "sabiduría popular"; ambas se conciben como procesos que deben responder a necesidades concretas de un grupo; existe estrecha vinculación entre la teoría y la práctica; se fortalece la organización; se elimina la distancia entre sujeto y objeto de la investigación; se trata de procesos permanentes y cotidianos, y al mismo tiempo sistemáticos, que deben hacerse con rigurosidad científica y pretenden ser instrumentos de transformación social.

De este modo queda claramente expresada la "filiación educativa" de la IP y su congruencia con la conceptualización de espacios de aprendizaje que enmarca esta propuesta. Cabe hacer ahora algunas reflexiones sobre la forma en que la IP se articula con otros géneros de investigación, a fin de subrayar su dimensión teórico-metodológica específica -muchas veces menos tenida en cuenta que las dimensiones educativa y participativa- y sugerir cómo las acciones de IP emprendidas como estrategias de formación pueden contribuir al desarrollo de un sistema integrado de investigación y planificación dentro del CONET.

La IP en la construcción de un sistema de investigación y planificación educativa

En un importante ejercicio de reflexión crítica sobre la IP (10), Pedro Demo señala que, más allá de una fase inicial en la que IP se esforzó por mostrarse como alternativa a la investigación tradicional, se hace necesario el diálogo crítico con los otros tipos de investigación, precisamente porque sus métodos son los utilizados. La IP usa la recolección empírica, las mediciones estadísticas, las pruebas experimentales, además de las aproximaciones cualitativas que por definición considera como propias. Se trata, entonces, de ensanchar y profundizar el campo de lo metodológico, uniendo a la pluralidad de modos de acercamiento a la realidad una aspiración al rigor, y ser igualmente rigurosos en el recurso a la construcción de marcos teóricos pertinentes.

Esto se relaciona estrechamente con la necesidad de buscar tanto la recuperación del saber popular (o el saber del trabajador) cuanto la puesta en común del saber profesional específico del investigador, sin lo cual no hay crecimiento posible del saber del trabajador.

Estos breves señalamientos hacen a la profundización de la identidad de la IP como modo válido de investigación apto para ser integrado en la construcción de un sistema en el interior del CONET como organización. El punto, entonces, es ver cómo las acciones de IP "entran" en la organización y dialogan con su cultura.

(10) DEMO, Pedro. Investigación participante. Mito y realidad
Kapelusz, Buenos Aires, 1985.

La experiencia propia y la de los informantes consultados permite esbozar una caracterización del papel de la investigación como parte de la cultura organizacional del CONET.

En el nivel de la conducción política, puede observarse actualmente la existencia de algunas líneas de investigación que, desde el encuadre de distintas disciplinas, se vinculan con el desarrollo de estrategias de desarrollo organizacional (11).

Esto significa que tales investigaciones producen resultados que son comunicados dentro de la organización -en el nivel de los organismos de planificación y apoyo y en el de los actores involucrados- y pueden ser procesados en la elaboración de acciones orientadas a transformar la práctica educativa.

Esto implica una línea de ruptura con la que podría llamarse la "cultura tradicional del CONET" respecto a la investigación. Cultura que, a lo largo de su historia, se expresa a través de los resultados de procesos puntuales de investigación (12), marcados por una fuerte orientación hacia la descripción cuantitativa de carácter global.

Puede afirmarse que, por lo menos en su mayor parte, estos resultados no han sido trabajados en los organismos técnicos, ni comunicados a los lugares de la organización donde se lleva a cabo la práctica educativa: las unidades escolares.

Cuando se interroga a los actores -docentes, directivos y otros funcionarios- sobre su percepción del papel de la investigación en las organizaciones educativas y su relación con la práctica, la mayoría de las respuestas aparecen organizadas alrededor de varios ejes: la descripción cuantitativa de los fenómenos; la validez exclusiva de los paradigmas experimentales; la investigación como competencia de equipos de expertos al nivel del organismo central. Es decir, aparece el discurso de la investigación

(11) Como ejemplo puede destacarse la investigación sobre "Evaluación del Sistema Dual", realizado por la Dra. Graciela Frigerio y equipo como consultores del CONET en el marco del Programa Buenos Aires de FLACSO.

(12) Existe un acervo de investigaciones realizadas en el marco de distintos proyectos de asistencia técnica al CONET, así como de investigaciones estadísticas vinculadas con el planeamiento, desarrolladas por el organismo sobre todo en los años fundacionales. Parte de este acervo -que creemos aún no relevado exhaustivamente- ha sido registrado y analizado en "La Educación Técnica y la Formación Profesional" (Borrador de Trabajo), estudio producido en 1987 por un equipo coordinado por la ex-Vocal del CONET, Lic. Graciela Riquelme.

tradicional, pero va unido al reclamo de que la investigación "sirva para la práctica", es decir, que se desarrolle un adecuado esquema de diseminación desde los que "producen" el conocimiento hacia los que "usan" a través de un proceso de pasos intermedios de experimentación.

¿Cómo puede plantearse, entonces, una reconstitución de la concepción acerca de la investigación y su inserción organizacional en el CONET? ¿Qué papel juegan en ella las acciones de IP propuestas como estrategias de formación?

Consideramos que las estrategias de IP, en tanto contribuyen a resignificar el vínculo de los actores con la tarea y con el conocimiento, operan en la reconstrucción de la concepción a nivel de las estructuras de base de la organización en forma confluyente con las líneas planteadas desde el nivel de conducción central.

En cuanto a la construcción de un sistema integrado de investigación al interior del CONET, las estrategias de IP brindan un ámbito en el que, a corto plazo, puede generarse una interlocución válida con los investigadores que se desempeñen en el nivel central, principalmente en cuanto a la identificación de temáticas de investigación relevantes y a la generación de información sobre las situaciones locales.

En el mediano plazo, las estrategias de IP pueden funcionar como acciones iniciales de formación de investigadores aptos para ser incorporados en equipos profesionales a nivel local.

Las líneas concretas de acción

La propuesta que desarrollaremos aquí se orienta en dos líneas principales de IP, que tienen referentes concretos en experiencias llevadas a cabo en nuestro país, dentro de distintos marcos institucionales.

Una, que opera en el plano de la constitución de los actores sociales en un proceso de transformación del sistema educativo, a través de la resignificación del vínculo del trabajador con el conocimiento y del análisis crítico de las relaciones sociales implícitas en la práctica educativa. En ella

se inscriben las experiencias de talleres de educadores. (13).

Otra, que opera fundamentalmente sobre la recuperación y profundización del saber profesional de los trabajadores de la educación. En esta línea se incluyen las experiencias de diagnóstico de problemáticas relevantes y elaboración de proyectos de acción dentro de organizaciones educativas concretas. (14).

Talleres de educadores

Siguiendo a Vera Godoy (15), podemos definir a los talleres de educadores como instancias de formación en las que los directivos, convertidos en investigadores de su propia práctica, trabajan para crear:

- a) Instrumental teórico que les permita comprender los factores personales, institucionales y sociales que intervienen.
- b) Una metodología que haga posible generar nuevos conocimientos y al mismo tiempo permita un aprendizaje que favorezca un cambio de actitud en la inserción institucional.
- c) Alternativas de acción que permitan iniciar un proceso de renovación de su propia práctica.

El trabajo en los talleres se orienta según una concepción del aprendizaje basada en la teoría de los grupos operativos de E. Pichon Riviere. Como lo señala Batallán (1986) "la tarea implícita en el taller es la constitución de un grupo, es decir, de personas vinculadas por una mutua representación interna que se proponen una tarea explícita que constituye su finalidad.

(13) En este campo se destaca la experiencia desarrollada durante varios años de trabajo por Graciela Batallán y equipo, cuyos fundamentos, desarrollo y resultados han sido presentados en diversas publicaciones. (ver Bibliografía).

Otras experiencias llevadas a cabo desde un marco teórico aún son realizadas por Carlos Campelo y equipo, en el campo de la salud mental ocupacional.

(14) Corbalán, M.A. y Uralde García, B. op.cit.

(15) Vera Godoy, R. Talleres de Educadores. Colección Dialogando. Nº 10. Bogotá, 1985

El grupo tiene una estructura dramática: incluye roles, personas y un guión, constituyendo un espacio en el que se articulan las representaciones sociales e individuales " citando a Pichon Riviere, afirma que: El mundo interno, a su vez, "se configura como un escenario en el que es posible reconocer el hecho dinámico de la internalización de objetos y relaciones. En ese escenario interior se intenta reconstruir la realidad exterior".

El paralelismo entre grupo y mundo interno convierte al grupo en un lugar privilegiado para el aprendizaje y para la modificación de las formas aprendidas, en relación a los otros y al conocimiento".

En la metodología de trabajo se reconocen los siguientes momentos: (16)

(16) Se sigue aquí el esquema de la exposición realizada por Batallán (1986). Vera Godoy (1985) propone desde su experiencia una secuencia metodológica congruente con la anterior, que expone en los siguientes términos:

a) Etapas de problematización

Consiste en convertir un problema de la acción en un problema de investigación. Se trata de seleccionar la situación-conflicto que produce mayor sensibilidad en el grupo. Se la aísla y se la analiza, luego se la trata de vincular con otras situaciones mediante la técnica de observación. El grupo analiza sin emitir juicio de valor.

b) Reconstrucción de situaciones

Consiste en convertir en forma intencionada un determinado episodio en una realidad reconocible como "objetiva". Esta reconstrucción tiene un doble carácter: externa e interna.

La externa está dada por el contexto y la interna por la subjetividad del sujeto involucrado.

c) Interpretación de la situación

En primer instancia, el propio actor da su interpretación y luego el grupo. Por último, las interpretaciones, deben ser válidas por todos.

d) Hipótesis de la situación

El objetivo es abstraer sobre el episodio estudiado y tratar de darle una explicación de carácter global.

e) Validación de la hipótesis de situación

Se valida mediante su utilización en la comprensión de nuevos episodios.

f) Construcción de una racionalidad alternativa

Se intenta reformular la comprensión del problema analizado eventualmente críticas a las normas que sustentan la actual situación y mostrando los elementos contradictorios que posee la racionalidad vigente.

1) Problematización

El trabajo comienza con la búsqueda y especificación de problemas desde los que se iniciará la investigación, dentro de situaciones cotidianas escolares vividas por los participantes.

La práctica escolar es relevada mediante distintas técnicas (dramáticas, lúdicas, plásticas), teniendo un papel central la observación etnográfica como modo de conocer la significación de los hechos en situación.

Este primer momento de trabajo integra entonces, aspectos reconstructivos (en un sentido interno y externo) y aspectos interpretativos de la realidad.

2) Construcción de hipótesis

En este segundo momento el trabajo del taller continúa con la búsqueda de explicaciones sobre los fenómenos problematizados. Aquí se produce el cuestionamiento del saber preexistente -en tanto éste contiene un componente de perjuicio- y su recuperación a través de la confrontación con el nuevo conocimiento construido grupalmente, "en un cuerpo conceptual que es tensionado permanentemente con el material empírico" (Batallán, 1986).

3) Evaluación

Esta etapa se caracteriza, según Batallán (1986) por permitir que "cada sujeto acceda conscientemente a las nuevas soluciones adquiridas, constatándolas al mismo tiempo con las de los otros integrantes, con lo que se facilita el conocimiento de lo que aún no se tiene o se tiene de diferente manera. No se trata de medir hasta que punto los docentes se acercan a un modelo, sino más bien que cada uno de los integrantes del grupo reconstruya su proceso. "Destaca la autora que también se evalúan los productos de ese proceso, que son de dos tipos: por una parte, un material en el que se exponen los resultados de la investigación en el taller y, por otra, la creación y puesta en práctica de propuestas pedagógicas y de organización alternativas.

TALLERES DE EDUCADORES CON DIRECTIVOS DEL CONET: Algunas sugerencias organizativas.

La incorporación de este tipo de instancias de formación en el ámbito institucional del CONET hace necesario un desarrollo específico y un proceso de "formación de formadores", que aseguren la pertinencia de la estrategia y una adecuada extensión de su uso.

En nuestro país existe -como se ha señalado más arriba- una interesante experiencia en talleres de educadores, realizada por distintas organizaciones y grupos especializados. Ello da la posibilidad de emprender proyectos de cooperación técnica que podrían abarcar aspectos tales como:

- a) El desarrollo del encuadre metodológico.
- b) La implementación de acciones iniciales y la formación de coordinadores extraídos de los mismos grupos.
- c) El seguimiento, evaluación y apoyo técnico a los grupos del CONET que asuman en forma continua la tarea.

Así como es importante poder apropiarse de experiencias externas para construir un adecuado marco teórico, en el caso de este tipo de instancias de formación es particularmente necesario crear espacios donde se pueda "construir internamente la concepción" de las mismas.

Esto es, espacios de información y discusión acerca de los objetivos y dinámica de los talleres, que permitan integrar esta nueva propuesta en la cultura de la organización.

En este sentido, se trata de no sólo poner en discusión como problema teórico la posibilidad de que los directivos se conviertan en investigadores de su propia realidad, sino de analizar y asociar-diferenciar adecuadamente esta propuesta respecto de experiencias recientes vinculadas con la introducción de innovaciones en el nivel medio (17).

(17) Particularmente, nos referimos a las experiencias de los "Talleres de reflexión" y a las de los "Materiales para la reflexión" llevadas a cabo desde 1984 por la Subsecretaría de Conducción (Gestión) Educativa.

Estos espacios de discusión e información pueden tomar la forma de seminarios breves en los que participen directivos y supervisores.

Otro aspecto a destacar es el de la socialización de la experiencia de los distintos talleres, a través de la difusión de informes y la puesta en común de experiencias entre grupos, entre los grupos y el personal de supervisión y conducción superior y entre los directivos y la comunidad educativa de cada unidad. Es decir, producir el pasaje de los pequeños espacios de aprendizaje contruidos dentro de cada grupo, a la constitución de un espacio de aprendizaje a nivel del conjunto de la organización CONET.

IP y gestión educativa

Un segundo tipo de estrategias de formación basadas en la IP es el desarrollo de proyectos orientados a diagnosticar y solucionar problemáticas concretas de la gestión educativa a nivel local.

Siguiendo los lineamientos generales que propone Le Boterf (1985), los proyectos de IP en el contexto institucional que nos ocupa involucrarían las siguientes fases:

- 1) Articulación institucional y metodológica del proyecto.
- 2) Estudio preliminar y provisorio del contexto local y las instituciones involucradas.
- 3) Análisis crítico de los problemas que los actores consideran prioritarios y que desean estudiar y resolver mediante grupos de estudio.
- 4) Programación y aplicación de un plan de acción, que contribuya a solucionar los problemas encontrados.

En la primera fase, los equipos encargados de promover los proyectos de IP, deben trabajar con las organizaciones involucradas en las siguientes tareas.

- . discusión del proyecto con quienes han de ser participantes;
- . definición del marco teórico y metodológico de la investigación;
- . delimitación del nivel local en el que se inserta el proyecto;
- . organización del proyecto de IP (distribución de tareas, procedimien-

- tos y toma decisiones, definición de los organismos e instituciones con los que el proyecto estará vinculado);
- . constitución de los grupos y formación elemental de los participantes en aspectos de metodología y técnicas de la investigación;
- . elaboración del plan y cronograma de trabajo.

A través de esta secuencia de tareas debe quedar establecida una estructura de orientación del proyecto que asegure el cumplimiento de los objetivos tanto en lo que se refiere a la promoción y apoyo técnico y metodológico de la investigación como en lo relativo a la vinculación del proyecto con organismos del CONET e instituciones de la comunidad, durante toda su implementación.

En la segunda fase, de estudio preliminar y provisorio, se distinguen tres aspectos:

- . descripción organizacional de la unidad o (conjunto de unidades a nivel local) en cuya problemática se inscribe el proyecto;
- . identificación de las estrategias de los distintos actores en el curso de la historia organizacional, y de las representaciones sociales a las que ellas se vinculan;
- . estudio de la comunidad en la que se inserta la unidad (o conjunto de unidades) a través del relevamiento de información socioeconómica.

En el cierre de esta segunda fase, es preciso realizar una puesta en común de los resultados del estudio preliminar, entre los grupos de investigación y con el conjunto de la comunidad educativa. En esta actividad debe prestarse especial atención no sólo a la adecuada presentación informativa, sino a la animación de una dinámica grupal que permita seleccionar y discutir problemas, formular nuevas hipótesis y asignar prioridades entre los problemas identificados para orientar el proceso de investigación..

La tercera fase se dedica a un primer análisis crítico de los problemas considerados prioritarios, en grupos de estudio que pueden estar apoyados por un orientador, cuya intervención tiende a estimular y facilitar el proceso de análisis.

En los grupos de estudio, la tarea puede articularse en tres momentos:

En primer momento en el que se expresa la "representación cotidiana" del problema: cómo perciben los participantes el problema, cómo lo explican, cómo analizan la situación y qué tipo de soluciones vislumbran.

En segundo momento, se cuestiona la representación cotidiana del problema, buscando que los participantes tomen conciencia del modo en que ellos mismos analizan la problemática: cuáles son las limitaciones en la formulación, cuáles son las hipótesis implícitas en las soluciones esbozadas, cuáles son las posibilidades de profundizar el análisis, completar y estructurar los datos objetivos que se posee el grupo.

En el tercer momento, se reformula más objetivamente el problema a partir de su primera configuración. Este trabajo de objetivación comprende un nivel descriptivo y uno explicativo. En el nivel descriptivo se identifican los diferentes aspectos del problema y los puntos de vista para abordarlo: se enumeran, comparan y clasifican informaciones, se lo ubica en el tiempo, en el espacio y en relación con otros problemas. En el nivel explicativo, se hacen hipótesis sobre las causas y se identifican las variables sobre las cuales es posible intervenir. De ello surge la formulación de hipótesis de acción y criterios para evaluar sus resultados.

Cumplidos todos los momentos de la tercera fase, se realiza una nueva puesta en común entre los grupos de estudio y con la comunidad educativa, a fin de poner en evidencia las relaciones entre los problemas estudiados y profundizar el conocimiento de la situación al nivel del conjunto de los actores involucrados.

La cuarta fase es de programación y realización de acciones que contribuyan a la solución de los problemas. El plan de acción debe comprender no sólo el diseño de las medidas concretas que los grupos de estudio formulen, sino también las acciones de tipo educativo que permitan al conjunto de los actores recrear el análisis de la problemática y desarrollar capacidades técnicas para implementar las soluciones.

Algunas sugerencias organizativas para los grupos de IP en el CONET

Esta estrategia de formación de directivos pone énfasis en la producción de soluciones concretas para los problemas de la gestión educativa y, por lo tanto es de principal importancia la articulación de los proyectos con los organismos de conducción, supervisión y apoyo técnico del CONET, mediante la participación de sus miembros en la orientación y seguimiento de los proyectos.

Se destaca especialmente la importancia de la contribución que pueden realizar estos proyectos al desarrollo de la capacidad de gestión al nivel local -con la consecuente redefinición de las relaciones con el nivel central- y a la construcción del sistema de planeamiento mediante la práctica de la microplanificación.

Del mismo modo, y al interior de la unidad escolar se considera importante que los grupos de investigación se constituyan en espacios donde se pueda favorecer la integración de la comunidad educativa. Esto es, que los grupos incluyan no sólo a todos los directivos de una unidad o conjunto de unidades sino también a miembros del personal docente y administrativo, alumnos, padres y otros miembros de la comunidad local.

Con respecto a los grupos de especialistas que den apoyo teórico-metodológico al proyecto y orienten los grupos de investigación, puede pensarse en acciones de cooperación técnica con diversas instituciones, tales como universidades y centros de investigación y promoción comunitaria. Un perfil deseable de los equipos a formar debería incluir personas con experiencia en IP y educación popular y especialistas en los aspectos técnicos del proceso educativo involucrados en los proyectos (administración de la educación, didáctica, etc.) y es conveniente que estén integrados, desde el principio, por especialistas del INSPT.

ESTRATEGIAS DE FORMACION Y ESTRATEGIAS DE INFORMACION

La implementación de estrategias de formación como las descritas en los párrafos precedentes debe estar vinculada al desarrollo de un sistema de información y documentación dentro del CONET. Tal sistema debe brindar la infraestructura indispensable para la realización de los procesos de investigación y la difusión de sus resultados, así como para procesos permanentes de actualización técnica e intercambio de experiencias: su diseño y gestión deben privilegiar el aprovechamiento de los recursos existentes -particularmente la capacidad informática localizada en el organismo central y en la red de establecimientos y el estímulo de una nueva conducta informativa de los usuarios, que integre el uso de ese recurso en su trabajo cotidiano. (18).

En una primera aproximación, se puede proponer un conjunto de "estrategias de información" a ser implementadas, en forma simultánea y convergente, en el nivel central del CONET y en el nivel local de gestión de recursos (sedes del INSPT, regiones y zonas de supervisión). Tales estrategias serían:

1) Fortalecimiento de la integración de la red de establecimientos del CONET con el Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.

Debe destacarse que el INSPT constituye actualmente el punto de vinculación entre el sistema CONET y el Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. En el marco de esta relación puede plantearse la posibilidad de establecer acciones conjuntas, entre las que pueden sugerirse las siguientes:

- desarrollo de proyectos de asistencia técnica orientados al diseño y puesta en marcha de CDI locales y a la elaboración de estrategias de difusión.
- pasantías en el CNDI para formación de personal especializado en la conducción de dichos centros.
- seminarios-taller para usuarios

(18) Como ilustración acerca de la conducta informativa actual vale lo señalado por Laureano García Elorrio, Director del Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, señaló en una entrevista realizada a los efectos de este informe: el Centro no ha recibido, durante su gestión, ninguna demanda de información desde los niveles de supervisión y dirección de establecimientos dependientes del Ministerio de Educación y Justicia.

- 2) Creación y/o fortalecimiento de relaciones con centros de información y documentación pertenecientes al sistema científico-tecnológico y a unidades docentes universitarias en el ámbito nacional, así como a instituciones extranjeras e internacionales.

La conexión con otros sistemas de información y documentación -nacionales e internacionales- se da en dos niveles: uno, el del acceso a las bases de datos, y otro, de más inmediata realización, el de la inserción de las unidades del CONET como usuarios de servicios de difusión del sistema de CYT (boletines, guías de servicios y cursos, informes, etc.). (19).

- 3) Fortalecimiento de la red bibliotecaria del CONET (Biblioteca Central y unidades escolares) y reorientación de su funcionamiento.

El desarrollo de CDI locales está íntimamente vinculado al fortalecimiento de las bibliotecas escolares, que podrían ser las estructuras de base para dichos centros. En una etapa inicial, debe destacarse la función que cabe a las bibliotecas escolares como depositarias y difusoras de los materiales utilizados y producidos en los procesos de IP y en otras instancias de formación.

- 4) Desarrollo de medios de comunicación interna dentro del CONET. En este sentido, si visualizan interesantes posibilidades de desenvolvimiento de dos líneas ya existentes: una, la que queda abierta con la aparición de una nueva publicación periódica; otra, la que podría desarrollarse a partir de la actual estructura de producción de medios audiovisuales (Telescuela Técnica).

En ambas líneas, se destacan dos aspectos a profundizar: por una parte, el desarrollo metodológico y de infraestructura; por otra, el establecimiento de mecanismos para estimular e incorporar dentro de estos medios las expresiones del conjunto de la comunidad educativa (registro de experiencias e innovaciones, opinión, materiales teóricos, etc.)

-
- (19) Entre los sistemas nacionales, puede destacarse el del CID-INTI (Centro de Investigación Documentaria del Instituto Nacional de Tecnología Industrial) que ofrece a sus usuarios el ciclo informativo completo: servicio de referencia, búsquedas, disseminación selectiva, obtención de copias, reprografía, traducciones, etc.

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN Y COMUNICACIÓN EDUCATIVA

Paraguay 1117 - 1er. piso

-33-

1052 Buenos Aires - República Argentina

5) Desarrollo del sistema de información estadística del CONET.

Desde la perspectiva de las estrategias de formación presentadas en este documento, se destacan dos aspectos: por una parte, la importancia de una permanente realimentación desde el nivel central hacia las unidades escolares para que los miembros de éstas puedan tener una visión del conjunto de la organización; por otra, la necesidad de construir el sistema de información en el interior de la unidad escolar, con un desarrollo temático que cubra todos los aspectos de la gestión.

SISTEMAS PRODUCTIVOS Y ESTRATEGIAS DE FORMACION

Así como se ha otorgado particular relevancia, en esta propuesta, a los procesos de investigación participativa como estrategias de formación que tienen su referente dentro del propio proceso de trabajo del directivo, debe pensarse también en articular un proyecto de formación, para encuadrar pedagógicamente una variedad de experiencias de contacto con otros espacios del mundo del trabajo.

En primer lugar, es el espacio, supuestamente próximo pero bastante desconocido, del conjunto de la estructura de gestión en la que la escuela se inserta

En muchos casos, el directivo se conecta con esa estructura administrativa mediante una tarea cotidiana, que ocupa buena parte de su tiempo, sin haber podido construir una imagen global del CONET como organización -que es lo que da significado a la tarea- ni conocer cabalmente los elementos técnicos involucrados. El desafío, entonces, es encontrar las maneras de construir -o reconstruir- el "saber administrativo" en contacto con quienes lo producen -o lo atesoran- en otros lugares de la organización.

El segundo espacio con el que resulta imprescindible el contacto es el del conjunto del aparato productivo de bienes y servicios y el sistema de producción de tecnología. Las historias ocupacionales de directivos que tuvimos oportunidad de conocerlas hablan de que son muchos los casos en los que no ha existido inserción en el aparato productivo, o ha sido breve o fragmentaria; esta situación se agudiza, además, en los docentes más jóvenes que han iniciado su vida profesional en contextos de crisis económica.

¿Cuál será, entonces, la imagen del mundo del trabajo alrededor de la cual se organiza el proyecto pedagógico de la escuela?

Para poder construir saberes válidos en estos dos espacios que hemos mencionado, el directivo tiene que salir de la escuela y sumergirse en esos otros territorios desconocidos del mundo del trabajo, pero para que la experiencia sea válida, tiene que salir con un proyecto de búsqueda y con un proyecto acerca de la manera en que va a operar dentro de la escuela -y en el intercambio con sus pares- para convertir esos nuevos saberes

en "saber hacer" directivo. Es decir, cómo esas experiencias se van a traducir en procesos de gestión de curriculum, de personal, etc.

Es decir, es necesario delinear un programa global de formación en el que puedan insertarse las múltiples actividades intra e interinstitucionales de contacto con el mundo del trabajo cuyo marco de referencia estará dado por los lineamientos de política educativa y de desarrollo organizacional del CONET.

En esta primera aproximación, pueden sugerirse como actividades principales las pasantías, los cursos organizados por otras instituciones con un sistema de apoyo dentro del programa de formación de CONET, y los talleres con objetivos puntuales.

Tanto las pasantías como los cursos externos asistidos pueden desarrollarse según el siguiente esquema general:

- 1) Diagnóstico de las necesidades de formación y selección del tipo y orientación general del contenido de las actividades (por ejemplo, se define como necesidad la actualización en nuevas tecnologías en máquinas herramientas y se selecciona como actividad pasantías en el CIMHER del INTI).
- 2) Constitución de los grupos, formados por directivos y orientadores. Se considera conveniente trabajar con un orientador pedagógico y otro técnico.
- 3) Programación de la actividad, que incluye el diseño de una carta descriptiva, del esquema de seguimiento, del producto esperado al final de la actividad y del plan de puesta en común de los resultados. En el ejemplo utilizado, para un plan de trabajo dado, puede pensarse en un seguimiento mediante visitas en sede de la pasantía y entrevistas periódicas individuales y grupales, con los participantes; el producto esperado puede ser un documento de trabajo para ser distribuido en las escuelas y un plan de intercambio de experiencias con la zona; la puesta en común puede ser un seminario donde se trabaje con los materiales técnicos producidos por los participantes y se elaboren pautas para la gestión de procesos curriculares que incorporen el conocimiento en las nuevas tecnologías.

- 4) Elección y seguimiento de la actividad.
- 5) Evaluación de la actividad en el interior de los grupos de participantes.
- 6) Diseño definitivo del plan de puesta en común, que incorpore los resultados de la evaluación grupal de la experiencia.
- 7) Puesta en común, que puede ser a nivel de las comunidades educativas a las que pertenecen los participantes y/o a niveles más amplios (zonal, regional, etc.) y realimentación a los organismos correspondientes en el CONET.
- 8) Evaluación de la experiencia en cuanto a sus efectos organizacionales: formas de organización que genera, innovaciones vinculadas a ella, etc.

Los talleres con objetivos puntuales son actividades breves, preferentemente vinculadas con la actualización de aspectos técnicos de la gestión y con la implementación de innovaciones, impulsadas desde la conducción superior o generadas en las unidades escolares. Estos talleres se enmarcan en los mismos criterios metodológicos expuestos más arriba: esto es, están asistidos pedagógicamente y deben preverse canales para la comunicación de sus resultados en todos los niveles de gestión y la evaluación de sus resultados.

En este sentido, se considera conveniente que los talleres sean desarrollados por equipos integrados por expertos técnicos y coordinadores pedagógicos, y es de principal importancia que cuenten con una adecuada base documental.

SOBRE EL TEMA DE LA EVALUACION

Desde el punto de vista de la gestión de las estrategias de formación, el desarrollo de todo proyecto debe incluir una definición de los elementos que deben ser objeto de seguimiento, control y evaluación y de las metodologías específicas para llevarlas a cabo. Como seguimiento, entendemos la actividad continua de registro de todo el proceso; como control, la medición de determinados resultados al interior del proceso; como evaluación, el proceso mediante el cual se juzga alguno o todos los aspectos del proyecto para tomar decisiones respecto de su reprogramación. Los tres aspectos deben formar parte, en realidad, de un mismo proceso continuo.

Las propuestas de estrategias de formación expuestas aquí involucran procesos específicos de seguimiento, control y evaluación que son propios de la constitución interna de cada una de ellas como "espacios de aprendizaje" en la organización; dichos procesos tienen lugar en el interior de cada uno de los grupos participantes en proyectos y sus resultados deben ser objeto de una puesta en común entre todos los grupos participantes, a fin de obtener una evaluación interna de nivel global.

Otra instancia del seguimiento, control y evaluación es la que se realiza desde fuera de los grupos participantes a fin de determinar, desde el punto de vista del conjunto de la organización, las características del funcionamiento y resultados de la estrategia de formación. En esta instancia, la evaluación consiste en una investigación especial, que realizan los responsables de la gestión de los proyectos con la asistencia de especialistas, con el fin de reconstruir e interpretar el proceso de la estrategia de formación.

Para asegurar la pertinencia de la investigación evaluativa se destaca, por una parte, la necesidad de afinar lo más posible, la etapa de programación, los elementos que definen el perfil del proyecto; por otra, se requiere que la metodología a utilizar sea capaz de dar cuenta de la multidimensionalidad del proceso, de la dinámica particular de cada uno de los proyectos y del contexto organizacional en el que éstos se desenvuelven.

La determinación de un adecuado perfil del proyecto permitirá construir un conjunto de referentes específicos a ser evaluados, pero es necesario destacar que la reconstrucción real del proceso requiere poder dar cuenta de todos los aspectos no previstos-principalmente en tanto reflejan comportamientos estratégicos de los actores complementando el análisis de los referentes específicos con un abordaje inicialmente menos estructurado.

Se considera interesante, para el desarrollo metodológico en este tema, retomar desde un enfoque crítico los elementos aportados por la llamada "evaluación iluminativa", como paradigma de cuño socio-antropológico que toma en cuenta el proyecto a evaluar dentro del contexto organizacional en cuyo interior se desarrolla.

Este paradigma se preocupa básicamente por la descripción y la interpretación, más que por la medición y la predicción; sus fines son el estudio del proyecto innovador: como funciona, cómo influyen en él las situaciones en las que se aplica, que ventajas y desventajas encuentran en él las personas directamente interesadas; cómo afecta a otras áreas de la organización. Se propone descubrir y documentar cómo participan los distintos actores en el proyecto, identificar y discutir las características más significativas, los sucesos más frecuentes y los procesos críticos de la innovación, poniendo de relieve aquellos elementos de la gestión educativa que han dado resultados deseables.

La evaluación iluminativa se propone brindar un punto de vista comprensivo de la compleja realidad que rodea a un proyecto: por lo tanto, el informe de evaluación "tiene como meta agudizar la discusión, desenredar complejidades, aislar lo significativo de lo trivial".

En este tipo de investigación se combinan diferentes técnicas para el abordaje de un mismo problema.

En la secuencia de investigación, que acompaña al desarrollo del proyecto, se reconocen tres estudios característicos. Los investigadores observan, luego preguntan y después tratan de explicar. En el primer estadio, toman contacto con el proyecto y tratan de identificar incidentes, opiniones y problemas repetidos.

En un segundo estadio se selecciona un determinado número de tales fenómenos como tópicos para una investigación más intensiva y prolongada, se formulan interrogantes precisos y se realiza una indagación más directa, sistemática y selectiva.

En una tercera etapa, se indaga sobre los principios generales que subyacen a la organización del proyecto; se trata de distinguir patrones de causa-efecto en su funcionamiento y de situar hallazgos particulares dentro de un marco explicativo más amplio.

Dentro de este conjunto de tres etapas, en las que las áreas problemáticas se van redefiniendo progresivamente, se construye un perfil informativo utilizando los datos recogidos mediante observación, entrevistas, cuestionarios y test, y fuentes documentales e históricas.

La observación ocupa un lugar central en este tipo de evaluación. Por una parte, el investigador recurre la observación participante en diversas fases de desarrollo del proyecto, en actividades formales e informales. Ello da origen a un registro continuo sobre el que se trabaja sobre la organización de esa información añadiendo comentarios interpretativos sobre los aspectos manifiestos y latentes de las situaciones. En forma complementaria, se usa la observación codificada para registrar características tales como descripción del contexto, utilización del tiempo, comunicación entre los actores, etc.

Las entrevistas proporcionan fundamentalmente información sobre el punto de vista de los participantes acerca del proyecto, su historia y posible impacto organizacional. Generalmente se selecciona un conjunto de informantes individuales o en grupos a partir de características que se definen como relevantes, desde un punto de vista teórico.

Si bien la evaluación iluminativa se centra en la observación y la entrevista, utiliza también cuestionarios orientados a obtener información cuantificable (directamente o por medio de técnicas de análisis de contenido) y registros producidos por los participantes en el proyecto (comentarios, diarios de trabajo, etc.).

Otra técnica complementaria, útil sobre todo para reconstruir el proceso de concepción de la innovación, es el análisis de fuentes documentales. Así, son utilizables las actas de reuniones de discusión, informes de consultores y participantes, proyectos de presupuesto, etc.

Esta perspectiva de evaluación debe ser tomada, a nuestro juicio, desde un enfoque crítico que revalorice la importancia del marco teórico y el diseño de la investigación.

Los autores que expresan esta corriente (Parlett y Hamilton, especialmente) ponen énfasis en la ausencia de decisiones teórico-metodológicas previas al proceso mismo de la investigación, lo que ha valido la crítica de DEMO (1985) quien señala que en este caso no hay una verdadera alternativa metodológica sino ausencia de metodología.

Se considera que la profundización del marco teórico (desde el análisis administrativo, institucional, etc.) no se opone sino que otorga significado a la práctica del abordaje etnográfico en evaluación, cuya importancia ha sido remarcada por destacados estudiosos de los procesos de innovación. (21).

(21) Puede verse HAVELOCK, R.G. y HUBERMAN, A.M. "Innovación y problemas de la educación"
UNESCO, París, 1980

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- ARGUMENTO, M. y otros. Perfeccionamiento y sistema educacional en Argentina.
CIE, Buenos Aires, 1979
- BARDET, A. y otros. Savoir faire et changements techniques.
Presses Universitaires de Lyon.
Lyon, 1985
- BATALLAN, G. y GARCIA, J. F. Trabajo docente, democratización y conocimiento.
FLACSO, Buenos Aires, 1986 (mimeo)
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo El profesor como agente socializante.
Colección Dialogando, Cuaderno Nº 9.
Santiago, 1985
- CARTON, Michel La educación y el mundo del trabajo.
UNESCO, París, 1985
- CORBALAN, M.A. y URALDE GARCIA, B. Hacia una experiencia de investigación participativa entre maestros, directores y supervisores de zona rural y marginal.
Ministerio de Educación y Justicia-OEA.
Buenos Aires, 1986
- CONET Reglamento General de los establecimientos dependientes del Consejo Nacional de Educación Técnica.
Sainte Claire Editora.
Buenos Aires, 1983
- CROZIER, M. y FRIEDBERG, E. L'acteur et le système.
Editions du Seuil, París, 1977

DEMO, Pedro	<u>Investigación participante. Mito y realidad.</u> Kapelusz, Buenos Aires, 1985
ENTEL, Alicia	<u>Escuela y conocimiento.</u> Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila Editores, 1988
ESTEVE, José Manuel	<u>El maestro docente.</u> L... Barcelona, 1987
EZPELETA, Justa	<u>La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción.</u> Boletín del Proyecto Principal de Educación, Nº 13. UNESCO-OREALC, 1987
FERNANDEZ LAMARRA, N.	<u>Seguimiento y evaluación de programas de regionalización y nuclearización educativa.</u> Aspectos conceptuales y metodológicos. CFI, Buenos Aires, 1987 (mimeo)
FILMUS, D.	<u>Democratización de la educación: proceso y perspectivas. En Educación, autoritarismo y democracia.</u> Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1988
FRIGERIO, Graciela	<u>Sistema Dual. Evaluación de funcionamiento.</u> FLACSO, Buenos Aires, 1987 (mimeo)
GAJARDO, Marcela	<u>Evolución, situación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa en América Latina.</u> FLACSO, Santiago de Chile, 1982 (mimeo)

- GALLART, M. A. La escuela secundaria: la imbricación entre el poder y la tarea como límite a la innovación.
CIE, Buenos Aires, 1977
- GARCIA ELORRIO, L. y BRAMBILLA, R. V. Lectura y biblioteca en educación superior y centros de información para maestros.
Ministerio de Educación y Justicia
Buenos Aires, 1988
- GIMENO SACRISTAN, J. Planificación de la investigación didáctica: modelos y perspectivas.
Cooperativa Laboratorio Educativo,
Caracas, 1985
- INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGIA INDUSTRIAL Guía de servicios, ensayos y análisis.
INTI, Buenos Aires, 1987
- KLIKSBERG, Bernardo El pensamiento organizativo: del Taylorismo a la teoría de la organización.
Paidós, Buenos Aires, 1985.
- LE BOTERF, Guy La recherche participative: propositions et réflexions méthodologiques. en Education Permanente
53, 21, 46, 1980
- LESNE, M. y MONTLIBERT, C. Formation et analyse sociologique du travail.
CEREQ, París, 1972
- MARTINEZ, Deolidia División del trabajo e identidad docente, en Jornadas de la mujer docente.
UDA, Buenos Aires, 1987
- MENA, Marta Aportes para la construcción de un modelo didáctico de nuevas estrategias de educación a distancia, en Boletín del Proyecto Principal de Educación, Nº 14.
Santiago de Chile, diciembre 1987

- MENIN, Ovidio Capacitación Docente en servicio en condiciones adversas, en Métodos de educación bajo condiciones adversas.
Seminario Taller Subregional.
Ministerio de Educación y Justicia.
UNESCO, Mar del Plata, 1987
- MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA Actas de las reuniones con Directores y Supervisores.
Buenos Aires, 1986
- MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Gestión Educativa Talleres de reflexión y de proyecto pedagógico.
Buenos Aires, 1987
- MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Gestión Educativa Documentos para actualización reflexiva Nros. 0, 1, 2 y 3
Ministerio de Educación y Justicia, Buenos Aires, 1987
- MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA. Secretaría de Educación. Dirección General de Planificación Educativa Política Educativa en Democracia. El Perfeccionamiento y la Actualización Profesional del Docente: prioridad de la política educativa en democracia.
Ministerio de Educación y Justicia, Buenos Aires, 1987
- MORA, J. y BUSTOS OLARTE, F. El perfil de la administración y de la supervisión de la educación a nivel local.
Revista del Convenio Andrés Bello, Año VIII, Nº 23, sept-Dic. 1984
- NASSIF, Ricardo Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980) en El cambio educativo. Situación y condiciones.
UNESCO-CEPAL-PNUD, Bs.As., 1981

- OSZLAK, O. y O'DONNELL, C. Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación.
Documento CEDES/G.E./CLACSO/ Nº 4, Buenos Aires, 1976 (mimeo)
- PAIN, Abraham Proposiciones para una "lectura educativa" de la organización. En Revista Argentina de Educación. Año III, Nº 5, 1984
- PEREZ GOMEZ, A. y otros La evaluación: su teoría y su práctica.
Cooperativa Laboratorio Educativo, Caracas, 1985
- SIRVENT, M. T. Estilos participativos ¿sueños o realidades?. En Revista Argentina de Educación, Año III, Nº 5. Diciembre, 1984
- SIRVENT, María Teresa Educação comunitaria. A experiencia do Espírito Santo.
Editora Brasiliense-IIICA. Sao Paulo, 1985
- SOBREVILA, Marcelo Didáctica de la educación técnica.
Kapelusz, Buenos Aires, 1968
- SQUARZON, Elena Fundamentación del eje temático del área didáctica.
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Humanidades, 1987
- TIRAMONTI, M. G. ¿Hacia dónde va la burocracia educativa?. Tesis de maestría.
FLACSO, PBA, 1985

- VALDEZ, Julio y otros Redes Pedagógicas. Una experiencia venezolana de formación docente.
Cooperativa Laboratorio Educativo, Caracas, 1984
- VALES, Alicia Enseñanza media y formación docente. 1960-1982.
FUNDECO, 1985 (mimeo)
- VALES, Alicia Instrumentos metodológicos para un estudio del trabajo y del empleo docente.
UBA. Facultad de Filosofía y Letras 1987 (mimeo).
- VERA GODOY, Rodrigo Disyuntivas de la educación media en América Latina.
Buenos Aires, UNESCO, CEPAL, PNUD, 1979
- VERA GODOY, R. Talleres de educadores.
Colección Dialogando. Cuaderno Nº 10
Santiago, 1985
- WOODS, P. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.
Paidós-MEC, Buenos Aires, 1987