

Capital, 4 de Septiembre 1991

Al Sr.

Secretario General del CFE

D. Juan José Cidra

Su Despacho



Congo el agrado de dirigirme a Ud. a
los efectos de enviarle el 'Informe Final del pro-
yecto de "Estrategias del perfeccionamiento para
docentes y directivos para la transformación
de la escuela de Entre Ríos, Parte II" para
lo cual he sido contratado.

Sin otro particular, saludo a Ud. muy

atentamente

Maria del Rosario Badano

MARIA DEL ROSARIO BADANO

01/01/93
311p
2. etapa
0.12w
0.121
4.324



INFORME FINAL

PROYECTO 'ESTRATEGIAS DE PERFECCIONAMIENTO

DOCENTE Y DIRECTIVOS PARA LA TRANSFORMACION

DE LA ESCUELA EN LA PROVINCIA DE ENTRE RIOS'

Parte II

Prof. María del Rosario BADANO

1

s INTRODUCCION GENERAL

El presente informe se refiere al trabajo desarrollado en la provincia de Entre Ríos en cuanto a tareas de asesoramiento en materia de perfeccionamiento docente se refiere.

El mismo está estructurado de la siguiente manera:
Notas aclaratorias que advierten sobre el alcance de lo procesado y que intentan revelar el reconocimiento profesional y humano de los colegas con quien me tocó compartir el trabajo.

En el capítulo I se analizan los lineamientos político-técnicos para el diseño de la transformación curricular, se marcan los temas que de suyo interesan al programa, esto es perfil de la escuela primaria, perfil de su personal, modos de trabajo; se analizan también los fundamentos concepciones y lineamientos de perfeccionamiento docente, respondiendo a la pregunta sobre tiempos, destinatarios y modos como este destinatario se relaciona con el aprendizaje.

En el capítulo II se aborda el tema conceptual, se analizan los conceptos que subyacen a la propuesta y la atraviesan; esto es el proceso de como conocemos, del cual se va a poder tomar nota en la traducción didáctica se consideró pertinente reflexionar sobre ello, como así también la problemática de la teoría y la práctica tan nodal para la práctica docente y por último se caracteriza conceptualmente al sector con el que se va a trabajar.

En el Capítulo III se analiza ya la propuesta de trabajo en una perspectiva teórico-metodológica: la formación del equipo base y el fundamento y diseño del taller.

Un capítulo IV que realiza algunas consideraciones sobre el sector luego del trabajo en terreno., se completa con el apartado bibliográfico y el anexo en el que se adjuntan algunos esquemas de sesiones, ejercitación y la nómina de participante sin los cuales este informe se hubiera transformado en un discurso vacío, que hoy sabe de carnadura por la presencia de tantos directores.

NOTAS ACLARATORIAS

Siento la necesidad de escribir estas notas con dos objetivos fundamentales, el primero de ellos es testimoniar acerca del profesionalismo y nivel humano con el que me tocó trabajar, el entusiasmo y compromiso que brindaron a la tarea y los nervios y ansiedades que soportaron.

El equipo estaba formado por: María del Carmen David que dirigió el trabajo en terreno de manera excelente, y el grupo de coordinadoras Gabriela Begomás, Mabel Vitali, Ilda de Galinger, Amanda Blazer y quien atendió a todos los requerimientos en una apoyatura general Stella Altamirano. Este grupo de colegas comenzó a sistematizar la información relevada pero es escaso el tiempo que media entre la finalización del trabajo y la posibilidad de reflexión.

El segundo objetivo está relacionado con el anterior en el sentido que el trabajo en terreno es punto de partida y llegada a las reflexiones que aquí se vuelcan pero no ha sido posible realizar una descripción del mismo dado el volumen de información a procesar y el escaso tiempo disponible.

1

LINEAMIENTOS SOBRE LA TRANSFORMACION CURRICULAR EN EL NIVEL PRIMARIO DE LA PROVINCIA DE ENTRE RIOS

En este capitulo el propósito es presentar algunos aspectos referidos a la transformación curricular que se desarrolla en las escuelas de nivel primario.

Se tratara alguna síntesis de los principales conceptos que para el trabajo que se desarrolla interesan y que fueron difundidos por el Consejo General de Educación en diciembre de 1990 a todas las escuelas de nivel primario.-

El modulo de fundamentos politicos expresa lo siguiente:

"Una educación con justicia social implica posibilidades y oportunidades para que todos los sectores sociales y especialmente los mas necesitados puedan alcanzar un grado de educación y apropiación del conocimiento en el marco de respeto por su cultura que les permita desarrollarse creativamente en la construcción de la democracia."

"Es inaceptable la separación entre trabajo manual e intelectual, entre la acción y la reflexión, entre la ejecución y la concepción".

"La escuela debe ser un espacio para el dialogo y encuentro no solo de docentes y de alumnos, debe incluir a los padres y al conjunto de la comunidad".

En el capitulo destinado a los objetivos de la escuela primaria de Entre Rios se señala lo siguiente:

- . Que sea un espacio propicio para transmitir, producir y recrear el conocimiento como herramienta de transformación.
- . Garantice desde lo especifico de su función, la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y logros.
- . Proponga lo pedagógico indisolublemente ligado a la cultura de nuestra provincia y nuestro país.
- . De a los alumnos posibilidades para afrontar y resolver problemas de la vida cotidiana, del trabajo y de la organización social.
- . Valore el trabajo y el conocimiento como productos inescindibles

del esfuerzo humano.

- . Contribuya a la formación del hombre libre, creador con capacitación autónoma, solidario y comprometido con su comunidad cercana y su país
- . Forme niños en la vivencia del amor y la justicia como sustentos de la vida familiar y comunitaria.
- . Cumpla la función socializadora en un marco de respeto a la diversidad social y cultural.
- . Permita y aliente la participación de los padres, vecinos y otras instituciones en la acción educativa.
- . Desarrolle acciones que le permitan comprometerse institucionalmente con la realidad sociocultural en la que esta inserta.
- . Sea una instancia social donde se generen relaciones democráticas como normas de convivencia humanas enraizadas en el contexto de cada institución.

Para el cumplimiento de estos objetivos diseña diferentes estrategias que tienen que ver con la participación, descentralización, trabajo en equipo, etc.

En sus conclusiones señala...que el llevar adelante este proyecto implica vencer una serie de obstáculos concretos, actitudes, rutinas y comenzar a andar entre todos un camino que nos conduzca a la nueva escuela."

Los mismos documentos también señalan que será el plan de perfeccionamiento docente el que a través de diferentes programas de implementación puedan actuar tanto sobre aspectos generales de la formación docente como de los específicos del desempeño cotidiano.

El perfeccionamiento se integrará al currículum para que el docente jerárquice su labor, adquiera autonomía y tenga a su alcance el mejoramiento continuo.-

Esto implicará vencer una serie de obstáculos concretos en términos de actitudes, costumbres y rutinas y comenzar con todos los actores del hecho educativo la construcción de la nueva escuela a la que se aspira.

Del análisis de las propuestas encaradas por la actual gestión educativa, se encuentran desafíos a retomar por diferentes ámbitos del sistema educativo.

Se expresarán los aspectos que serán retomados como nudos temáticos y problemáticos en el plan de trabajo que se diseña.

Algunos de ellos son:

- a) el docente transformador de su realidad social a partir de la tarea que realiza.
- b) El papel transformador y liberador del conocimiento, de ahí la necesidad de su distribución y apropiación.
- c) La valorización del trabajo escolar y el trabajo en general tanto del docente como del alumno.
- d) La articulación teoría y práctica. El trabajo intelectual y el trabajo manual: dos elementos de un mismo proceso.
- e) El trabajo por núcleos de conocimiento, la tendencia a la interdisciplina. El trabajo en equipo tanto de docentes como de alumnos.
- f) Las propuestas de acción. La resolución de problemas de la vida cotidiana.
- g) La relación con la comunidad.
- h) En cuanto a los valores que se mencionan: cooperación, responsabilidad social, autonomía, compromiso, tolerancia entre otros.

LA CONCEPCION EN CUANTO A PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

La concepción de perfeccionamiento docente que se lleva adelante se inscribe dentro del paradigma de educación permanente.

Esto es, asumir al adulto como sujeto de aprendizaje con todas sus condicionamientos socio-históricos y estructurales.

El perfeccionamiento se transforma en la herramienta que posibilita el trabajo de análisis crítico sobre los modos de enseñar y aprender aceptados, los comportamientos del sector, las relaciones sociales que se establecen, los estilos de conducción, etc.

En el informe final a ese organismo en el mes de Agosto de

1989, esta asesora expresaba lo siguiente:

En tanto se considera a la persona dentro del campo socio profesional, inserta en un medio, en una comunidad como productora y colaboradora de las relaciones sociales que se establecen; en el aspecto sociopolítico en el que actúa como participante activo/pasivo, crítico del proceso social y finalmente la persona actúa en el campo cultural como productor, innovador o consumidor de diferentes actos de expresión.

Estas expresiones en el plano teórico se corporizan (entre cruzándose y superponiéndose) en los docentes cuando se trabaja la problemática del rol en las diferentes dimensiones que lo componen.

.....
Es necesario y pertinente el trabajar la articulación entre el trabajo pedagógico en función del contexto histórico

y del de la comunidad en que haya inserto. En esa relación; de su fluidez e interacción se advertirá si la escuela se transforma en un instrumento de consolidación democrática.

Los ámbitos de política educativa y el interior de la escuela intentan actuar como círculos concéntricos, superando los análisis maniqueos de los problemas docentes y educacionales y su relación con los problemas macro de la sociedad.

Se trata aquí de promover un cambio de actitud que se debe profundizar en un proceso de actualización y formación permanente, abordado protagónicamente por quienes participan de una misma realidad. Tomar nota de esta metodología de aprendizaje va a permitir revisar la que se tiene en la comunidad escolar.

Se ha explicitado que los principios de la actividad responden fundamentalmente a una concepción dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje caracterizado por el protagonismo del que

aprenda, independientemente de condiciones de edad, nivel o rol que desempeñe. Los principios pueden sintetizarse así:

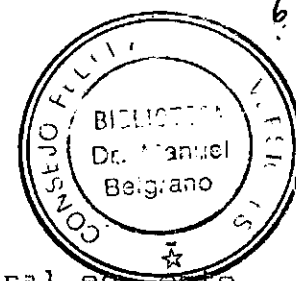
- . el sujeto que aprende debe ser quien construya su propio aprendizaje y no un mero reproductor de conocimientos de otros;
- . el aprendizaje es un hecho social que se realiza con otros, tanto los que están "dentro" de la escuela como los que están "afuera" en la comunidad.
- . el que aprende tiene saberes sobre los temas que se encaran;
- . el aprendizaje debe incluir las dimensiones anteriormente analizadas (históricas, sociales, profesionales, etc.)
- . se insiste en la posibilidad de transferencia de lo aprendido. transferencia que la mayoría de las veces no es ni inmediata ni automática sino que actúa por "experiencia acumulada".
- . se estima que las diferentes experiencias de aprendizaje van abordando diferentes conflictos, necesidades y problemáticas y el "insight" se da en situaciones aparentemente desajustadas temporal y profesionalmente.

El encuadre metodológico abordado ha posibilitado que se trabaje el obstáculo concreto de la rigidez del sistema y el docente al estar permanentemente expuesto, y el temor a la evaluación han generado mecanismos de simulación que impiden la madurez y el crecimiento profesional.

El trabajo se asienta en la trama o tejido global del quehacer docente, abriendo espacios institucionales, actuando sobre la dimensión social y las exigencias pedagógica específicas.

Los lineamientos en cuanto a política educativa para perfeccionamiento docente es la de anteceder, acompañar y apoyar la Transformación Curricular para que con su intervención pueda explorar, indagar, inventar, descubrir, probar, experimentar, elegir estrategias y seguimiento de la transformación. A medida que se avance se podrá ordenar, sistematizar, fundamentar y evaluar.

El perfeccionamiento docente debe trabajar en la tensión que produce el cambio, anticipando y conteniendo la angustia del



ENCUADRE CONCEPTUAL BASICO

Tal como se anticipara en la introducción general en este capítulo se desarrollaran determinados conceptos básicos que sirven de fundamento y atraviesan el trabajo de asesoramiento. El primero de ellos es:

LA CONCEPCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y EL PROCESO DE COMO SE CONOCE

Se asume a la realidad como totalidad concreta, un todo estructurado en vías de desarrollo y concreción. Se la percibe como un todo estructurado y también dialéctico en el cual cabe racionalmente cualquier hecho (clases, conjunto de hechos).

Puesto que el objeto de conocimiento se encuentra incluido en hechos y procesos sociales, el conocimiento es por tanto histórico; es así como los conocimientos de la realidad si son partes de un todo dinámico, en síntesis la realidad es entendida como concreción, un todo que posee estructura.

Captar un fenómeno en un determinado objeto significa indagar y describir hasta donde se manifiesta y hasta donde se oculta. (Kosic 1975) ¹

Para penetrar en la estructura del objeto se requiere de acción, para penetrar en el mismo de análisis.

La observación de la realidad es un acto complejo. Es importante observar desde todos los ángulos e identificar las contradicciones, descubrir la esencia tras las apariencias.

El conocimiento dialéctico se opone a la noción de crecimiento como adición lineal (paradigma acumulativo) sino que se asume que el pensamiento humano se moviliza moviéndose en espiral, en el proceso de compenetración y esclarecimiento. Es siempre una oscilación dialéctica entre hechos y contextos. En el proceso del pensar, el conocimiento se construye desde una serie de acciones sobre el objeto. Estas acciones están articuladas por el pensamiento que tiene una organización lógica.

La realidad suele presentar datos a primera vista superficiales y la interrelación de los mismos (sus enlaces causales, sus contradicciones, la regularidad de determinados procesos, etc)

queda menos evidente.

Cada paso metodológico del proceso de pensamiento permite organizar el conocimiento de la realidad abordada de manera tal que pueda tener una representación de la misma.

La elaboración del conocimiento permite el planteo de preguntas cada vez menos complejas que orientan las nuevas preguntas sobre otros datos para poder completar el conocimiento de los hechos; es posible accederá ellos a través de niveles de operaciones de pensamiento cada vez mas complejos y abstractos.

El objeto de conocimiento es de naturaleza social por lo que hay que relacionarlos con otros objetos en el tiempo y en el espacio como a su vez establecer relaciones de causa-efecto, identificación de contradicciones, etc

RELACION TEORIA PRACTICA

En el centro del debate de la formación docente esta el problema de la teoría y la practica social. La articulación de ambas si no hay concepciones epistemológicas claras o explícitas cae en visiones distorsionadas de las mismas. Por ej: hemos padecido durante mucho tiempo la presentación de lo teórico como mera especulación intelectual ajena a la realidad y contrapuesta a la practica. Cuando se presenta a la teoría como camino paralelo en el proceso de conocer se menoscaba como un instrumento de comprensión y acción sobre la realidad.

También puede advertirse que se ha caído en cierta superficialidad en el manejo de conceptos y teorías o se la ha dejado entrever(a la teoría) como algo inútil.

Por otra parte la practica surge como un campo abierto a los debates y discusiones, también como lugar posible de efectuar modificaciones a la teoría. La visión que tienen y asumen de si mismos (maestros y directores) respecto que son los "prácticos" del sistema genera resistencia en querer analizar la practica como

fuentes de conocimiento para elaborar teoría; es así que se demanda teoría de forma separada como algo que se carece y puede traer claridad para la acción.

En esta concepción tan generalizada teoría y práctica sufren de un reduccionismo tal que imposibilita la interacción entre ambas.

Asumir a la práctica no como una actividad contrapuesta a la teoría, sino que ambas contenidas entre sí permite que en la práctica puedan advertir nuevos interrogantes teóricos no explorados que conducen a nuevas estrategias de acción. Asimismo posibilita generar en el sujeto la transformación constante a partir de la acción, considerando que la realidad social proporciona certezas, dudas, ejes para la transformación.

La práctica docente se modifica cambiando la manera de comprenderla. Se trata de que la teoría informe y transforme la práctica en el momento que se concreta, experimenta y se extiende. Es decir no hay transición de la teoría a la práctica sino más bien de lo no racional a lo racional, del no conocimiento al conocimiento y la reflexión (Carr/Kemmis 1986)²

Hablamos entonces de una articulación teoría y práctica que se influyen y modifican mutuamente en esa relación no permaneciendo indiferentes entre sí.

Teoría y práctica son actividades sociales concretas que se desarrollan con fines concretos, mediante destrezas y procedimientos concretos y valores también concretos.

LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

Se incluyen en este apartado algunas apreciaciones sobre los equipos directivos, y en particular la figura del director, al ser éstos los destinatarios del programa de trabajo.

No se analiza aquí el espectro de conceptos sobre la significación histórica, las redes institucionales, el problema del reglamento, la normativa, etc.. Se plantean las preocupaciones fundamentales que sirven de base y objeto al trabajo que se realiza.

El director y su equipo constituyen una problemática nueva dentro del campo de preocupaciones profesionales de la vida escolar. Los trabajos de que se dispone cuando realizan un análisis teórico se detiene con exclusividad en el aspecto autoritarismo-poder y toda la batería conceptual respectiva.

Si bien los roles directivos conforman un sistema de autoridad que se ocupa de la conducción y coordinación general con una interesante cuota de poder, interesa trabajar aquí sobre las implicancias o incidencias de este equipo como bisagra que posibilita la construcción de una escuela distinta o mantener el status-quo. El problema de la democratización de la organización escolar no es separable de la profesionalización que se requiere para encararla.

La gestión del equipo directivo adecúa y redefine la escuela en su normativa para hacerla funcionar en una situación material y social precisa.

LOS EQUIPOS DIRECTIVOS - LA ESCUELA - EL CONTEXTO SOCIAL INMEDIATO

Interesa analizar algunos aspectos de esta relación por el peso y significatividad que adquieren en la vida escolar y en el desempeño del rol.

Dado que se sostiene la concepción de totalidad social en el proceso de conocimiento se insiste en que el lugar de análisis es el conjunto de componentes de esa relación. Esta idea va a estar presente también en la selección de los contenidos del trabajo.

Nunca la historia de la escuela fue la de una institución

aislada, se ubica en un continuum de instituciones sociales y es la escuela justamente en su sentido más amplio como institución social que responde en términos generales a las características de la sociedad en que se encuentra.

Podemos diferenciar contextos que interactúan y también se superponen en el trabajo del director. Contextos que se conformaron en momentos históricos particulares, con dinámica propia y particular.

El equipo directivo se ubica en este análisis en el umbral de la escuela asumiendo por dentro de la misma un conjunto de responsabilidades que analizaremos más adelante y hacia afuera - en el contexto social - se convierte en la figura síntesis de la función social de la escuela y por lo tanto responsable del egresado que ésta forma.

La posibilidad de advertir y trabajar este continuum histórico permite dar sentido o echar luz sobre determinados comportamientos que no se comprenden o no se cuestionan, que están dados. La visión histórica en su apropiación presente es la que permite efectuar ruptura o ratificar rumbos en el desempeño.

Hay un antes que era de una manera y un después de otra, expresan los docentes asiduamente. Detenerse en ese punto de esa trama invisible posibilita captar la racionalidad que lo sustenta.

ROLES Y FUNCIONES

Se trabaja en este apartado la fundamentación brindada en el "Módulo de Supervisión de M. Poggi y G. Frigerio editado por O.E.A., que en este sentido señalan:

"En el establecimiento educativo se entrecruzan tres tipos de actividades:

- 1) Actividades que se refieren al logro de los objetivos (...)
- 2) Actividades centradas en el mantenimiento del sistema

- 3) Actividades que se orientan hacia la adaptación del entorno.

Se analizan un conjunto de funciones que conformarían el perfil del director desde: asesor, analizador, orientador, transmisor, animador, promotor, coordinador, etc".

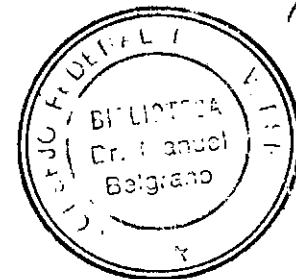
En él se condensa al administrador, jefe de personal, asesor pedagógico, promotor, etc.; superposición que tiende a burocratizar el rol y alejarlo de las situaciones de aprendizaje que tiene al alcance de la mano en su función.

Tal como señala Gimeno Sacristán: "la escuela es una realidad pluridimensional donde no valen los esquemas analíticos de variables aisladas sino los esquemas complejos de unidades molares que es la realidad educativa. A esta pluridimensionalidad se añade la nota de simultaneidad con la cual se producen los hechos educativos. La práctica educativa se caracteriza por presentar una realidad en la cual simultáneamente ocurren cosas que no siempre se pueden abordar todas juntas".

Se genera una tensión entre lo que debe ser resuelto inmediatamente y lo que le parece a los demás que debe ser resuelto inmediatamente, como también existe un riesgo que los miembros de la institución se acostumbren que el director lo resuelve todo y ese riesgo es más peligroso cuando el director cree que es capaz de resolverlo todo.

ESTILOS

Es así como la distribución de responsabilidades y mecanismos de control que se establecen en la institución merecen ser analizados, si están centrados en responsabilidades individuales más que en responsabilidades individuales más que en responsabilidades colectivamente asumidas, la planificación, ejecución y control de los mismos. Nos detenemos aquí en el problema de la delegación y



las problemáticas que encuentran los directores el no saber cómo hacerlo, más allá de aquellos que no tienen la voluntad de hacerlo.

Dado que la labor del director se desarrolla ante un haz intrincado y amplísimo de expectativas: de las autoridades, de los docentes, de los alumnos, de los auxiliares, de la cooperadora, etc.; se encuentra permanentemente expuesto. Están ubicados en cierta posición en relación con los demás sujetos de la institución escolar que refuerza la descripción anterior.

En este sentido el estilo es un proceso activo, es un modo de poner en práctica el liderazgo dentro de la realidad cotidiana de la escuela. De ninguna manera es un conjunto de deberes, funciones y responsabilidades abstractas; la corriente fenomenológica (Goffman, 1971) señala que los estilos son actuaciones y como tales ciertamente es decisivo que el director logre inspirar un sentido de credibilidad en el papel que juega.

Es así como el estilo no es algo material sino una conducta apropiada, articulada que se debe realizar aunque existan diferencias en su desempeño. La dirección puede convertirse en una tarea solitaria que la cristalización o estereotipo de roles aleja e impide en muchos casos la interacción necesaria y franca que la tarea de conducción requiere.

Stephen Ball³ presenta cuatro tipos abstractos en los estilos de liderazgo que son los siguientes:

1) Interpersonal: aquel director que pone énfasis en la interacción personal. Los miembros del personal son estimulados a considerarse profesionales autónomos cuyos problemas pueden ser resueltos uno a uno por el director.

El estilo del director se convierte en el estilo de la escuela y es así como en la persona del director convergen las obligaciones y el intercambio. El trabajo de la escuela se basa en el mantenimiento de esas relaciones. La toma de decisiones es un proceso invisible. Según Weber es una forma irracional de liderazgo que se basa en la inspiración y que requiere de locuacidad y facilidad

en la interacción social por el énfasis de "lo personal".

2) Administrativo: se utilizan técnicas de administración tomadas de otras estructuras (fábricas, por ejemplo). En teoría roles y responsabilidades del personal son fijados relativamente y registrados públicamente. Funcionamiento de la escuela queda formalizado por la documentación.

El objetivo es crear un sistema de organización que esté totalmente exento de problemas y en cada paso de la estructura burocrática se fijan y limitan los deberes y responsabilidades. La división del trabajo es jerárquica y la competencia del director está dada por sus habilidades administrativas específicas.

3) Político:

a) Antagónico: los campos de actuación son más públicos que privados. Se estimula el debate. Se reconocen intereses e ideologías. Pone énfasis en la comprensión y el compromiso.

El talento del director está en la habilidad para hacer frente a las incertidumbres del debate público.

b) Autoritario: la preocupación es la imposición. No ofrece posibilidad de reconocer ideas e intereses rivales. Elude el enfrentamiento dado que la oposición se vive como un signo de ruptura.

Los estilos descritos por Ball no son absolutos, se pueden combinar y mostrar tendencias, son medios que utiliza el director para mantener la estabilidad e integración de la organización escolar.-

Es interesante trabajar aquí el tema de la libertad y de la autonomía tan escasamente percibida la mayoría de las veces.

El encontrar los caminos en una perspectiva teórica, metodológica y actitudinal para transitar hacia la construcción de un coordinador escolar, asesor, conductor, etc. El encontrar situaciones de enseñanza y aprendizaje que posibiliten trabajar en conjunto regulando tiempos e intereses, en un espacio y tiempo institucional donde sea posible percibir y sentirse hacedores del cambio asumiendo conscientemente el proyecto escolar que se desa-

rolla.

El advertir cuales son los estilos o modos que inhiben y dificultan la propia realización profesional y como la propia acción se teje y condiciona no como complemento sino parte de una trama político-social global.

a LA FORMACION DEL EQUIPO BASE

Aquí nos enfrentamos a la problemática de los recursos humanos, su reclutamiento, el escaso tiempo que se dispone para su formación y el lograr a través de la optimización de las estrategias que se utilizan un grado de cohesión interna para que el trabajo en terreno presente escasas figuras y cumpla con los objetivos propuestos.

El desafío no es pequeño, mostraré aquí la fundamentación teórica, el diseño del trabajo y la evaluación.

FUNDAMENTACION

El proceso social por medio del cual se interrelacionan las ideas de lo teórico y las exigencias de lo práctico; requiere de un conocimiento activo por parte de los que intervienen en la práctica de la vida social, en el sentido que influye en la práctica a través de procesos dinámicos de comunicación e interacción (Hebermáns, 1987).

Se ha comprobado que el aprendizaje apoyado en la acción, en la práctica social y en la reflexión crítica constituye un tipo singular de aprendizaje.-

La fundamentación elaborada por Amanda Toubes e Hilda Santos (1991) en el capítulo "Algunas consideraciones sobre la formación de cuadros/equipos explicitan:

"El aprendizaje que se logra "en terreno" en la práctica social", en el terreno de base", en la actividad concreta, la realidad social es:

- una nueva forma de aprender, que parte de los hechos, de la descripción del problema, de la representación de las situaciones, de tal manera que integra al mismo tiempo necesidades y conflictos de la realidad;
- es una apertura que nutre las posibilidades de la indagación teórica. No sólo plantea dudas, interrogantes, muestra fallas, contradicciones entre los diferentes aspectos de la realidad, sino también exige para el análisis y la conceptualización apoyarse en la teoría; y así procurar la solución a los problemas planteados.
- facilita distintos tipos de percepciones del problema de concretar y comprender el qué y para qué y procura a-

nalizar el proceso continuo entre los principios y los fines de la acción;

- . permite un trabajo de campo que, consolida el trabajo teórico mediante metodologías y técnicas apropiadas al problema. Al mismo tiempo orienta el conocimiento de la realidad y promueve una acción cooperativa entre instituciones y personas para mejorar la acción

Se trabaja sobre tres ejes vertebradores:

- 1) Formar y generalizar un cuerpo de ideas capaz de soportar un discurso técnico-pedagógico transformador que mantenga coherencia y veracidad, y que a su vez permita libertas de discurso a los integrantes del equipo.
- 2) Organización de los procesos de aprendizajes dirigidos a desarrollar el conocimiento acerca de las prácticas consideradas y de las condiciones en que las mismas tienen lugar. Es la puesta a prueba de los esquemas.
- 3) Organización de la acción, resolución de las cuestiones prácticas y la conducción de la misma sobre la que se reflexionará posteriormente.

EL DISEÑO DEL TRABAJO

Para atender la masividad de la propuesta esto es la totalidad de escuelas oficiales y privadas de la ciudad de Paraná estimativamente 200 personas el esquema organizativo empleado fue el siguiente:

- a) División de los equipos directivos en seis grupos de trabajo de treinta/treinta y dos personas.
- b) Cada grupo de trabajo estaba a cargo de un coordinador, cocomunador y un observador que registra la sesión.
- c) Hay un coordinadora general del trabajo en terreno.
- d) Una dirección general del proyecto.

Analizaré en este apartado el item b.

- . Se realizan las entrevistas a diferentes profesionales seleccionando a aquellas personas que se considera que el perfil profesional coincide con los requerimientos para el trabajo.
- . El reclutamiento no era sencillo, ya que no consistía en dar

clase, coordinar solamente sino trabajar en una franja de acción del sistema educativo donde la intervención pedagógica que se realiza conlleva preparación, ductilidad y talento profesional.

. El grupo quedó constituido por seis coordinadoras, todas mujeres, profesoras de Ciencias de la Educación que se desempeñan en la docencia terciaria y/o universitaria. La edad de las coordinadoras oscila entre los 35 y 45 años de edad.

. Los supervisores (tanto de las escuelas públicas como privadas) realizaron tareas de apoyo y sensibilización pero no participaron de la coordinación del taller.

. Una vez seleccionada la gente y conformado el grupo se realizan reuniones preparatorias de conocimiento mutuo, de primer abordaje, de análisis de los principios y criterios de trabajo. En este momento es cuando se genera el campo de confianza en común al que se va a recurrir no pocas veces a lo largo del trabajo.

Se realizó un plan de formación con este equipo a través de reuniones de trabajo de frecuencia semanal consistente en:

. plan de lectura sobre los nudos temáticos que se analizan en el apartado siguiente.

. análisis de los trabajos realizados en la provincia sobre el tema.

. presentación de la fundamentación teórica que se encara: objetivos, pasos, lógica, etc.

. análisis y discusión del papel del coordinador.

La tarea se desarrolla en sesiones convenidas en diferentes instancias para garantizar la producción colectiva del trabajo. Esto es de cada equipo (coordinador, cocominador, observador), Coordinadores y coordinación general y una instancia de trabajo de la coordinación o dirección del programa separada.

En las primeras de las mencionadas se revisan los registros, preparan las "devoluciones" de los ejercicios solicitados, generan propuestas, etc.

En la segunda de las mencionadas (que se realizan con una frecuencia de dos semanales, una antes y otra después de los

encuentros) es donde se toman las decisiones tanto de contenido como metodológicas y se evalúa la marcha particular de cada grupo.

En la reunión anterior a la sesión se distribuye la bibliografía que se considera pertinente al tema de la sesión. El volumen de la lectura requerida excede a las exigencias de desarrollo teórico para la sesión.

Una vez que el cronograma de trabajo está armado se discute y articula el material teórico con la ejercitación, problemas, etc.

En la posterior, luego del trabajo, de la "puesta a prueba" de la sesión se evalúan la pertinencia de los temas, la dinámica de los grupos -en cuanto a la relación establecida, evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje- el desempeño del coordinador, perspectivas. En esta reunión se toman nota de los ajustes tanto al interior del grupo como en las acciones hacia afuera. Implica un proceso de análisis, reflexión teórica y transferencia de la concreta realidad social. La dinámica de trabajo se transforma en un proceso de formación permanente para los coordinadores.

Esta frecuencia y seguimiento del trabajo como la "tensión" mantenida en el mismo posibilita acortar la distancia entre un discurso pedagógico innovador y los cursos de acción. Este estilo de trabajo permite acelerar el rendimiento, la eficacia y la especificidad de la acción.

Las reuniones de coordinación general con la misma frecuencia que la anterior elaboraba la matriz básica, el diseño de las propuestas, discusión de problemas, ajustes, selección de bibliografía y atención personalizada a cada miembro.

ALGUNAS CONSIDERACIONES EVALUATIVAS

La evaluación tuvo carácter de permanente dado que las decisiones metodológicas tomadas estuvieron sustentadas en el análisis de los registros y el impacto que se produce en la acción. Hay otra instancia de evaluación individual de cada coordinador con su pequeño grupo y de cada coordinador en particular.

Se realizó también una general donde se estima el impacto de la acción realizada en terreno y la repercusión en los propios desti



EL TRABAJO DE TALLER

Se presentan los objetivos, nudos temáticos, la metodología a emplear, el plan de trabajo, la evaluación y el plan de lectura

PROPOSITOS GENERALES DEL TALLER

Los propósitos básicos en cuanto a conocimiento, habilidades y actividades de los equipos directivos deberán estar orientados en el sentido de:

- 1) Reconocer la capacidad transformadora que contiene el ejercicio del rol/función
- 2) Generar un espacio de reflexión y puesta de acción de los equipos directivos.
- 3) Visualizar modos y estrategias de conducción que posibiliten la implementación curricular.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- . Acercar material bibliográfico actualizado para su lectura y análisis.
- . Instalar el trabajo grupal como modalidad del trabajo de taller.
- . Facilitar el aprendizaje y elaboración de herramientas básicas que posibiliten:
 - . identificación y análisis de diferentes problemas advirtiéndolos sus antecedentes.
 - . el análisis de las características del estilo de conducción asumido.
 - . la elaboración de estrategias de acción teniendo

en cuenta el contexto donde se desarrollan.

LOS NUDOS PROBLEMATICOS

La selección de estos contenidos corresponde a la selección realizada para la presentación teórica de cada sesión.

Se intentará que el análisis del trabajo constituya una articulación teoría - práctica realizada y vivenciada por los mismos.

Para realizar lo expuesto anteriormente se necesita de un ritmo y equilibrio de acción y reflexión.

Instalar la idea de la acción reflexión con un nuevo nivel de práctica. Para lo cual se debe trabajar en agudizar la capacidad de análisis, lograr descripciones que ayuden a tomar distancia, a comparar y elaborar categorías de análisis y propuestas de acción.

Por lo cual el CONTENIDO del taller lo constituye la construcción de herramientas de análisis y eventual propuestas de acción.

Ellos son:

1) La función social de la escuela

- . Análisis histórico
- . El para qué y el mandato social
- . El contexto de enseñanza y aprendizaje
- . El conocimiento

2) La vida escolar

- . Componentes de la vida escolar

(sector docente, alumnos, curriculum)

- . El clima, las tensiones
- . La escuela y el contexto social inmediato

3) La escuela como institución

- . Las relaciones institucionales
- . La organización institucional;
- . Las redes comunicacionales
- . Las representaciones sociales

4) El equipo directivo

- . Rol y función
- . Modelos de gestión
(delegación, participación, coordinación)
- . El trabajo grupal
- . La formación permanente del equipo directivo

LAS PRIMERAS DECISIONES

Luego de analizar las experiencias realizadas tanto en la ciudad de como Gualeguaychú con los equipos directivos y teniendo en cuenta otras acciones o programas de perfeccionamiento docente, se concluye que el abordaje de problemáticas desde una perspectiva psicosocial genera en un primer momento resistencia hacia el aprendizaje que no se alcanza a procesar a lo largo de las sesiones de taller por lo escaso de las mismas.

Este trabajo se realiza con sesiones estructuradas en diferentes momentos, un primer momento de aproximación teórica, luego ejercitaciones en las que se pueda explicitar el contenido teórico trabajado, reflexionar la práctica, articular, etc.

El eje está en potenciar la capacidad de análisis para la toma de decisiones institucionales. Entonces el problema: enunciación, formulación causas, constituye todo un segmento de trabajo.

Se trabaja con la operatoria del pensar reflexivo y se tiende en cada sesión que se incluya una progresión en cuanto a complejidad y completamiento y a su vez guarde lógica con la propuesta global.

La dinámica es diversa: trabajo grupal de diferentes equipo directivos, trabajos por escuelas, plenarios; también se realizan trabajos de cada equipo de las escuelas.

Los seis equipos que se formaron tal como lo menciono en páginas anteriores sesionaron el mismo día y al mismo horario simultáneamente en diferentes centros profesionales de la ciudad.

Los criterios para la conformación de los grupos de trabajo de directivos se consultó con diferentes colegas y autoridades; se decidió que cada grupo reflejara en pequeño el escenario de las escuelas de la ciudad de Paraná; así fue como se reunieron escuelas de diferentes categoría (criterio cuantitativo) y de diferente estilo directivo (estilo cualitativo)

Se consideró que el criterio adoptado posibilita el intercambio y amplía la mirada más allá del "umbral" de la escuela, advirtiendo semejanzas y diferencias en cuanto a la población, el contexto de enseñanza y aprendizaje, en las problemáticas superables e insuperables, etc.

El trabajo en grupo y la posibilidad de profundizar el análisis de los diferentes problemas que enfrentan es uno de los objetivos centrales. La dinámica del pensamiento y acción que transita de un estilo a otro se articula con las necesidades para la

implementación de la transformación curricular que requiere de un espacio de enseñanza-aprendizaje, reflexión, redes comunicacionales y de relación, entre otras, entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

Por lo expuesto anterior mente en este trabajo, se busca un avance en:

- a) Conocimiento y actualización teórica.
- b) Delimitación de problemas: focalización de las situaciones a analizar.
- c) Reconstrucción de situaciones, identificación de puntos de vista
- d) Orientación en la búsqueda teórica básica, la interpretación
- e) Analizar la situación con el propósito de una realización práctica.

En la constante simultaneidad de los diferentes niveles presentados se desarrollará la formación docente.

EL PLAN DE TRABAJO

El taller demanda de siete semanas de trabajo en terreno distribuidas de la siguiente manera cinco encuentros teórico-prácticos presenciales y dos trabajos no presenciales de carácter grupal.

Dado que el taller impone una dinámica particular en la articulación teoría práctica que se intenta, los trabajos no presenciales serán ajustados de acuerdo al grado de reflexión y avance del grupo.

Con las aclaraciones realizadas se divide el trabajo en dos etapas:

Primera Etapa

Objetivo: conocimiento inicial del grupo

Puesta al día de los conceptos: función social de la escuela, la escuela, la cotidianeidad escolar.

(Abarca la primera y segunda sesión y trabajo no presencial)

1) Diagnóstico inicial del grupo. Identificación de componentes. Las características de las escuelas de la ciudad de Paraná. Imágenes y visiones.

2) La formación de equipos de trabajo

3) Presentación teórica de los temas 1 y 2

4) Acercamiento de las técnicas necesarias para realizar un pequeño ejercicio de investigación (trabajo no presencial)

Segunda Etapa

Objetivos: análisis de los problemas/ estrategias

Equipos directivos, alternativas de conducción

(Abarca la tercera sesión, trabajo no presencial, la cuarta y la quinta)

1) Análisis de los problemas en el contexto escolar. Sus causas

2) Análisis de los problemas en relación al rol y la función del equipo directivo.

3) Presentación teórica de los nudos 3y 4.

4) La diferente interpretación de los problemas y la búsqueda de estrategias alternativas de acción.

5) Evaluación general

LA EVALUACION

La evaluación tiene carácter de permanente y se produce el seguimiento a través de los registros de cada subgrupo teniendo en cuenta:

. Participación y compromiso en el trabajo del taller como los que se realizan fuera (los no presenciales)

. Nivel de análisis de los problemas planteados.

. Nivel de comprensión teórico-metodológica de los problemas planteados

. Capacidad de realizar propuestas alternativas

. Cumplimiento de las tareas asignadas.

PLAN DE LECTURA PROPUESTO

El plan de lectura se propone como consulta ad hoc del trabajo que se realiza. Se pone a disposición de los equipos directivos una lista de consulta bibliográfica cultural-temática para poder efectuar orientaciones a los maestros sobre lectura e intercambio.

Se distribuyen separatas que analizan los temas tratados.

LAS IMÁGENES

Indagar acerca de las imágenes acerca del desempeño de la función, permitió a partir de una ejercitación analizar los diferentes componentes, hacer consciente los obturadores que podían estar interfiriendo y llegar a visualizar en un perfil global los comportamientos y actitudes que se aumen, etc.

A partir de las imágenes de los directores se pudo trabajar roles y estilo de una manera más vivencial y menos descomprometida.

Se analizaron los recuerdos que en la vida profesional de cada una era considerados más valiosos y cuales no. Este ejercicio que tradicionalmente es de apertura de "romper el hielo", lo realizamos recién en la tercera sesión lo que desde una perspectiva metodológica fue correcto ya que el clima de confianza había ganado y las escuelas ideales de la primera sesión quedaron atrás.

Del análisis de los recuerdos se está en condiciones de explicitar que todo aquellos que es gratificante o buen recuerdo está asociado a las relaciones humanas, o al trato del que eran objeto; en un segundo momento se marcan aspectos pedagógico-didácticos en cuanto a, asesoramiento, ayuda pedagógica, libertad para tratar temas, innovar; y en tercer lugar se marca lo administrativo: "me delegó funciones administrativas" "...participación en la problemática institucional", etc.

Se marca claramente la influencia del director en los comienzos de la vida profesional. Todos los recuerdos se refieren a ese momento, incluso se evocan con la misma intensidad aunque medien 20 o 30 años.

En cuanto a las experiencias no gratificantes también apare-

cen fuertemente acentuadas las realaciones humanas pero obviamente las de valencia negativa: aquellas referidas con la injusticia y algunas de sus manifestaciones: discriminación, indiferencia, distancia, no comprensión. Están también las que se refieren a control, persecución, autoritarismo, miedo.

En segundo término aparecen las ligadas a la dimensión administrativa de la escuela en cuanto a sobrecarga de responsabilidades y actividades, asignación de tareas administrativas e ineficacia en el manejo de normas.

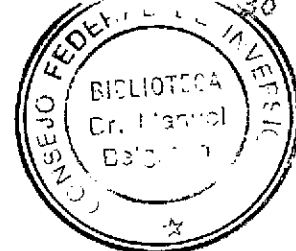
Y por último las referidas a lo pedagógico "no sabe enseñar" "impaciente y no formador del docente" "escaso nivel" "desvalorizaba la acción didáctica".

El tema de las imágenes se utilizó no solo como "disparador" y "ordenador" del tema estilos, sino que posibilitó reconstruir los puntos o ejes sobre los cuales están asentados los estereotipos más fuerte y de los cuales no se pueden a pesar de los años transcurridos tomar distancia. Esa tarea fue realizada por ellos solos, el tomar en cuenta que resultó un interesante punto de partida para reconstruir los comportamientos que se quieren cambiar.-

LA EVALUACION

Si bien ya ha sido explicitado este punto en apartados anteriores de una evaluación global se puede afirmar con propiedad que los equipos directivos están en condiciones de comenzar a trabajar como tales y profundizar en el futuro en los proyectos educativos que llevan adelante.

No hay innovación posible si no hay cambio en la trama de relaciones. El trabajo realizado significa la primera gran remoción para que se comience el trabajo.



El resultado de la acción realizada es considerada altamente positiva por todos los que estuvieron involucrados en la misma coincidiendo tanto en los logros como en los señalamientos.

Los grandes rubros de los que se ocupan los directores y marcan tendencia se presentarán brevemente, ya se ha señalado que escapa a la voluntad de este informe el realizar una mirada más profunda sobre el mismo.

Las opiniones más generalizadas las encontramos en la utilidad que encontraron en el taller para el trabajo de la escuela, reflexión sobre la responsabilidad que tienen, incorporación de propuestas de otros colegas, analizar problemas "que por lo agitado y movido no se hace cotidianamente", "a expresarnos al interior del equipo de una manera mas concreta, detenernos a leer".

Solicitan la continuidad de la propuesta en el sentido de recibir apoyo técnico y sugieren conocer las temáticas con antelación, menos contenido teórico y mas análisis de problemas, etc

En cuanto a las propuestas temáticas se propone lo siguiente:

- .Planificación institucional
- .Contenidos curriculares mínimos trabajados con especialistas de cada area del equipo técnico.
- . Nueva enseñanza en diferentes escuelas .obligatorios
- . que clarifiquen la transformación curricular.

LAS CARACTERISTICAS DE LAS ESCUELAS DE LA CIUDAD DE PARANA SEGUN LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

En el primer encuentro se trata que las características de las escuelas de la ciudad de Paraná se realice compartidamente a través de la información que ellos mismos proporcionan.

A partir de determinados indicadores acerca del sector docente: su compromiso en la tarea, predisposición al cambio e imagen que los directivos tienen acerca de la misma, se encuentra la información siguiente.

Muestran un plantel inmejorable, que no solo no presenta fisuras sino que tiene un nivel de excelencia profesional idealizado y la imagen que expresan es la siguiente:

"emprendedoras, solidarias, con vocación, abiertas al cambio, comprometidas"

"disposición total y dedicación al trabajo"

"maestro con vocación y espíritu de trabajo"

Actúan sin duda desde la perspectiva de ser evaluadas por lo que dicen por un lado y el temor de "mostrar" en público algo inconveniente. El cómo debe ser empuña al ser para hacerlo más mostrable.-

En cuanto al nivel socio-económico de la población escolar caracterizando a la misma con el valor de nivel socioeconómico medio al 50% y otro 50% de nivel socioeconómico bajo generalmente las dos realidades se dan en la misma escuela con el turno de la mañana con respecto del de la tarde o en la misma escuela de acuerdo al lugar de procedencia. Es interesante al trabajar la información lo poco precisa que se presenta, los indicadores más claros estarían dado por la ocupación de los padres o eventualmente del niño. Esta imprecisión lleva a considerar a algunas escuelas de nivel medio y no lo son. Ej la escuela La Salle en la cual son hijos de profesionales la mayoría de su población. También están aquellos equipos que han caracterizado el nivel socioeconómico con una apreciación "bueno", "malo" no pudiendo ser precisa en el análisis por desconocer lo que encierran los mismos.

Ahora bien cuando nos detenemos en cuales son las problemáticas fundamentales de sus alumnos en la escuela; todos los problemas que los directivos expresan vienen de la sociedad.

Si bien se suscribe que la escuela no es solo un reflejo de la sociedad, pues lo social se produce también ahí mismo donde se construye lo individual, lo distinto, lo único, lo que con esto se construye; no es una entelequia y si hay datos, cifras es por qué en ella transitan personas encontradas y desencontradas. (Saleme 1991).

Los problemas a los que aluden son de corte socioeconómico o de conflictos afectivos (padres separados) señalando los problemas con mucha fuerza pero sin aludir a cuales son las manifestaciones de estas problemáticas en el escenario escolar.

La disciplina y sus diferentes expresiones está presente en la agresividad en los recreos donde se fundamenta que el exceso de TV también hace lo suyo.

Es interesante como solo tres equipos de directivos harán referencia a problemas estrictamente de aprendizaje en sus expresiones sobre el "desgano" "falta de interés", repitencia y abandono.

Se escapa que el problema de aprendizaje es un problema pedagógico y que la normalidad del quehacer de una escuela es que haya chicos que no aprenden y que no corresponden al modelo de niño internalizado que tienen los maestros y directivos, la distancia con el real que como primera reacción generalmente se da la fuga.

Si articulamos los elementos hasta aquí presentados advertimos que en su primera interacción los equipos directivos intentan resguardar una imagen de la escuela, de los docentes y alumnos para mostrar que las cosas que allí ocurren son las más "esperables" y de las cuales no hay que dar demasiadas explicaciones por que ocurren. A esto se le agrega que como las descripciones son cerradas son pocas las intervenciones pedagógicas que se le pueden realizar.

A la descripción anterior se le agrega una suerte de impotencia para poder analizar los problemas ya que no dependen de su responsabilidad quedando sin alternativa y en el "incómoda" postura de que nada se puede hacer o "esto es así" o "no me dan soluciones concretas".

Los directores intervienen con su propia historia de aprendizaje que los condiciona y el planear alternativas no es solo un problema técnico sino social que atraviesa esta historia y formación.

LOS APRENDIZAJES

El aprendizaje de los adultos merece algunas consideraciones para su tratamiento; que el director de una escuela primaria se transforme en sujeto de aprendizaje esconde una serie de representaciones y problemáticas que es necesario atender para que haya realmente aprendizaje.

Al conjunto de saberes adquiridos y realizados que poseen los adultos, los elementos no se incorporan "naturalmente" a su estructura cognitiva y psíquica ofrece generalmente resistencia; la conservación de los saberes anteriores prima, no se desea reestructurar lo anterior; en un segundo momento del trabajo es habitual que los "elementos nuevos" sean objeto de verbalización, se relate acerca de... se tome nota que existe, pero las manifestaciones de la conducta no sufren modificaciones.

Es allí cuando las decisiones metodológicas adquieren relieve como asimismo el tiempo de aprendizaje que requieren las acciones.

Muchas de las acciones de perfeccionamiento que se encaran no logran superar el umbral de la primera de las problemáticas planteada.

Teniendo en cuenta a este adulto que tiene una historia personal y educativa en el que cada cambio provoca desestabilización será necesario tener en cuenta en el diseño de acciones futuras lo siguiente:

- a) análisis de la realidad dinámicos
- b) reubicación de su práctica social
- c) ampliación de su formación cultural.

Como señalamos que no es lo mismo informar a los docente sobre los cambios necesarios o deseables en el manejo del conocimiento, manera de aprender o de enseñar; que formarlos en el ejercicio mismo de los análisis de las situaciones en las que se encuentran involucrados, en el esfuerzo de descentración, etc (Saleme 1991). Tampoco es fácil "detener", una situación de aprendizaje para el análisis de la problemática. La urgencia e inmediatez de "soluciones concretas", "cosas prácticas", "respuestas" no hacen sino reforzar la atomización de saberes y la ubicación asumida y asignada de ser los que "hacen" dentro del sistema educativo.

El conocimiento teórico es considerado abstracto y de escas practicidad.

Cuando el docente en este caso el director se ubica en la relación pedagógica como sujeto de aprendizaje es cuando aparecen concepciones que tienen que ver con la asimetría de la relación de enseñanza y aprendizaje donde la ubicación y roles se encuentra estereotipada.

Se producen frecuentemente actitudes frente al conocimiento que si bien se pueden atribuir a una desvalorización del saber por un lado o a la comodidad por el otro con un rol pasivo: si nada sé nada me pueden pedir. El recapturar los saberes es la condición que permite asumir el compromiso necesario por el proceso de cambio.

Dado que el trabajo docente se sitúa en un lugar privilegiado en donde la teoría y la práctica se interconectan es importante que en los diseños pedagógicos que se propongan se den cuenta de ambos ámbitos de trabajo.

Otro tema referido al anterior es el de la soledad en que se producen los aprendizajes, la escasa presencia del otro (par) para que los mismos ocurran.

35

— Las acciones colectivas de aprendizaje fomentan la interacción social y el intercambio posibilita la elaboración de instancias más adecuadas y ricas a la realidad escolar (Cerrutti 1991)

Aquí es cuando el trabajo grupal al interior de la sesión y el trabajo fuera de la sesión al que denominamos no presencial, permiten ubicar desde el comienzo que el aprendizaje se realiza con otros. Es en la instancia de trabajo con los pares donde se hacen "públicas" los diferentes problemas o temáticas, donde se compara se establecen diferencias, etc. Permite volver la mirada sobre prácticas propias y ajenas.

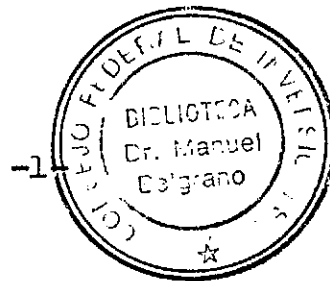
REFERENCES BIBLIOGRAPHICAL

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA EN LOS TALLERES: "Función de los equipos directivos, estrategias de conducción, problemáticas y propuestas".

- APPLE, Michel "Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación" Ed. Paidós MCE Barcelona 1989.-
- BALL, Stephen J. "La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar" MEC Ed. Paidós s/f.
- BRASLAVSKY, Cecilia y "La escuela pública" FLACSO. Miso y Dávila KRAWCZYK, Nora editores Bs. As. 1988.
- BUTELMAN, Ida "Psicopedagogía institucional. Una formulación cualitativa" Ed. Paidós Bs.As. 1988.
- EZPELETA, Justa "Escuela y maestros: condiciones del trabajo docente" UNESCO México 1989.-
- FRIGERIO, Graciela "La supervisión. Instituciones y actores" FLACSO 1990.-
- PROMEE- OEA "Escuela y Comunidad" Documento No 1 Buenos As. 1981.-
- ROCKWELL, Elsie "La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones" MERCADO, Ruth y debates" DIE México 1986.-
- ROCKWELL, Elsie y "La escuela: relato de un proceso de construcción" EZPELETA, Justa inconcluso Revista colombiana de Educación II semestre- Colombia 1983.-

NOTA: Esta bibliografía podrá requerirse para su consulta en el Centro de Documentación (Consejo Gral. de Educación) a partir del 15 de setiembre del corriente año.

COMISION DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE
PARANA, agosto de 1991.-



BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ANTONS, Klaus : "Práctica de la dinámica de grupos"-Herder México 1986.-
- ANYSZ, S.: "De las representaciones sociales a los supuestos del docente"- Informe final CONICET- CEFYL- Secretaría de publicaciones. Buenos Aires. 1990.-
- ANYSZ, S.: "De la práctica pedagógica al conocimiento". Informe final CONICET. CEFYL. Secretaría de publicaciones. Buenos Aires. 1990.
- APPLE, Michel "Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Editorial Paidós. MCE. / Barcelona. 1989.-
- BRAVO, Víctor: "Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber". Juan Pablo Editor.- México 1979.-
- BION, W. "Experiencias en grupos"- Ed. Paidós. Buenos Aires 1980.-
- BUTELMAN, Ida: "Psicopedagogía institucional. Una formulación analítica". Editorial Paidós. Buenos Aires. 1988.-
- CELMAN DE ROMERO, S.: "Recuperar el pensar del hacer: los saberes / del docente". Ponencia en Victoria. Entre Ríos. 1/2 de noviembre de 1989. Mimeografía.
- CONSEJO GENERAL DE EDUCACION. COMISION DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE: "Algunas concepciones de Perfeccionamiento"- Paraná. Entre Ríos. // 1990.- Mimeo.
- CONGRESO PEDAGOGICO. Entre Ríos. Informe final. Buenos Aires. 1988.
- EZPELETA, Justa: "Escuelas y maestros: condiciones del trabajo docente". UNESCO- México 1989.-
- JACQUES, E.: "Incentivo, trabajo y retribución"- Ed. Paidós. Argentina. 1973.-
- KAËS, R.: "El aparato psíquico grupal" Granica- Barcelona 1978.
- LAPASSADE, George: "Grupos, organizaciones e instituciones"- Gedisa- Barcelona 1977.

MANZANAL, "Las economías regionales en la Argentina".
Centro Editor de América Latina- Buenos Aires. 1989.-

NICASTRO, Sandra: "Los roles directivos: un enfoque institucional"
(tesis) Buenos Aires. 1988.-

ROCKWELL E., MERCA, R.: La escuela, lugar de trabajo docente- Des-
cripciones y debates" DIE México 1986.-

ROCKWELL y EZPELETA: "La escuela: relato de un proceso de construc-
ción inconcluso"- Revista colombiana de Educación. II Semestre. Co-
lombia. 1983.-

SCHLLEMENSON: "Análisis, organización y empresa unipersonal- Ed. Fai-
dos. Buenos Aires 1987.-

SIRVENT, BRISELOVSKY: "Guía de estrategias para un modelo experimen-
tal"- Buenos Aires. 1976 (mimeo).

SOUTO DE ASCH: "El grupo de aprendizaje" Cuadernos de Ciencias de /
la Educación 5/22. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires. //
1986.-

VERA, Rodrigo: "Marco global de los Talleres de Educación Democrática"
PIIE- Cuaderno N° 1- Santiago de Chile. 1988.-

VERA, Rodrigo: "Tendencias institucionales del trabajo docente"- /
CIE. Santiago de Chile. 1988.-

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA UTILIZADA EN LA CONFECCION DEL PLAN DE
TRABAJO

ACHILLI, Elena, Prácticas docentes, una interpretación desde los saberes del maestro en Cuadernos de Antropología Social VI Nº2 Buenos Aires Fac. de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires 1988.

ARISTA y OTROS. La identidad de una actividad: por maestro. Mexico. Departamento de Investigaciones. Ed. 1987.

BADANO, María del Rosario, Proyecto de estrategias de perfeccionamiento de docentes y directivos para la transformación de la escuela de Entre Ríos. Primer Informe Parcial. Capital. Consejo Federal de Inversiones 1990.

BRASLAVSKY, C. Filmas, D. Respuestas a la crisis educativa Ed. Camarero/Flaco/ Claeso. Buenos Aires 1988.

BRAVO, Víctor "La construcción del objeto en Marx, Durkheim y Weber. Santiago de Chile. Dialogando. 1986

BUTELMAN? I. Psicopedagogía institucional. Buenos Aires. Paidós. 1988

CAAR, W, KEMMIS S. Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona. Martínez Roca 1988

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION. Transformación curricular. Macro currículum. Los objetivos de la escuela en Entre Ríos. Paraná. 1990

..... Transformación curricular. Fundamentos políticos. Paraná. Boletín Oficial de la Provincia. 1990.

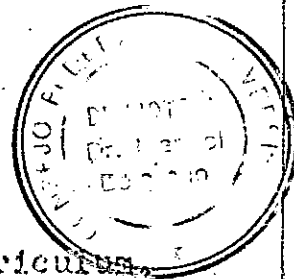
EDWARDS, D. MERCER, N. El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona. Paidós 1988.

EZPELETA, Justa Escuelas y Maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina. Mexico. Unesco /OREALC 1989

PEREYRA DE RUIZ, Lidia. El análisis institucional de la escuela. Bs. As. INPAD. 1987

..... El perfil institucional de la escuela en condiciones de marginalidad. Buenos Aires. Ministerio de Educación/ Unesco 1987.

GARCIA, F. Batallán G. El mundo del niño y el conocimiento. Dialogando Santiago de Chile. Nº5. 1984.



GIMENO SACRISTAN, Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Buenos Aires. Ed. Anaya. 1986

- - - - - Pensamiento y acción del Profesor. España. Mimeo 1987

- - - - - Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. Madrid. Universidad Complutense. 1988

- - - - - Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. Buenos Aires. Seminario de Calidad de Educación 1988

- - - - - y Perez, La enseñanza su teoría y su práctica. Madrid. Akal Universitaria. 1983

HEVIA, R. El proyecto taller de educadores un aporte para la comprensión de las condiciones de cambio de las prácticas docentes en la escuela básica. Chile. Dialogando Nº3. 1983.

KCSIC, Kerel. Dialectica de lo concreto. Madrid. Grijalbo. 1985.

KAES, R. La institución de las instituciones. Buenos Aires. Paidós 1989

LAPASSADE, G. Grupos, organizaciones e instituciones. Barcelona. Gedica. 1974

ROCKWELL, MERCADO. La escuela, lugar del trabajo docente. Mexico. DIE/Cinvestav IPN. Mexico. 1986.

TOMUCCI, Francesco. La escuela como investigación. Barcelona. NIMO Davila editores. 1979

VERA, R. Las tendencias institucionales en el trabajo docente. Santiago de Chile PIIE 1987.

WOOD, Peter. La etnografía. La escuela por dentro. Barcelona. Paidós. 1988.

TOUBES, A, SANTOS H. La ed. permanente en la org. del estado y org. comunitaria 1º Congreso provincial de innovación educativa Cordoba 1991

ANEXO

PROGRAMA: "Función de los equipos directivos, estilos de conducción, problemáticas y propuestas"

SEGUNDA SESION: 13.6.91.

OBJETIVOS:

- .Analizar problemáticamente los componentes de la vida escolar.
- .Identificar y buscar las causas de las problemáticas más relevantes para los equipos directivos.

MOMENTOS

- Presentación de la sesión
- Reconstrucción de la sesión anterior -momentos-
- Devolución del ejercicio
- Problemas de la vida escolar (algunos aspectos a trabajar: comunidad, sector docente, alumnos, conocimiento, contenidos)
- Función social de la escuela.

RECREO

EJERCICIO

- Presentación: qué consideramos "problema" Ejemplificación.
- El grupo -total- se divide en tres subgrupos-

CONSIGNA

- I. Identificar cuatro (4) ó cinco (5) problemas (relevantes, fundamentales) que se presentan en la institución escolar.
- II. Enunciarlos -presentarlos-
- III. Buscar las causas o razones por las cuales estos problemas existen.
- Después de terminado el ejercicio, cada coordinador, presenta al grupo la segunda parte del ejercicio.
- IV. Priorizar los problemas presentados, asignándoles un valor -numerarlos.
- V. Puesta en común (el coordinador, tomará tres problemas relacionados con la exposición teórica).

PRESENTACION DEL TRABAJO NO PRESENCIAL.

PROGRAMA: "Función de los equipos directivos, estilos de conducción, problemáticas y propuestas".-

TRABAJO NO PRESENCIAL

EJERCICIO DE INVESTIGACION

OBJETIVO: - Informarnos más y comprender la naturaleza de los problemas.

ACTIVIDADES

- Elegir dos (2) problemas, escribirlos (enunciado y causas).
- Realizar observaciones, entrevistas, para indagar sobre el problema (Padres, alumnos, docentes, portero, etc.).
- Consultar a personas, bibliografía, docentes, que puedan aportar más datos al problema.
- Elaborar un informe en el cual se detallen las nuevas visiones - del problema (adjuntar las observaciones y entrevistas realizadas).

PRESENTACION: Martes 25 de Junio, en la Comisión de Perfeccionamiento Docente, Segundo Piso, C.C.E.-

PROGRAMA: "Función de los equipos directivos, estilos de conducción, problemáticas y propuestas"

TERCERA SESION - FECHA: 27.6.91.-

OBJETIVOS

- . Reflexionar grupalmente a partir de los trabajos no presenciales.
- . Profundizar en el análisis de los problemas presentados.
- . Presentación teórica y análisis de la problemática institucional.

MOMENTOS

- . Devolución de los trabajos no presenciales: temáticas y niveles de avances.
- . Recomendaciones más generales -a cargo de los coordinadores-.
- . Ejercicio
Por equipo de conducción (si hay un sólo representante que se agrupe con un equipo)

(Con material bibliográfico)

Consigna: a partir de la lectura, repensar, profundizar el análisis de una de las problemáticas presentadas.

Tomar un punto y hacer nuevas preguntas.

Entregar las preguntas de avance.

RECREO

- . Análisis teórico de la problemática institucional
 - La importancia de lo institucional: hacia una definición del campo.
 - Poder. Poder de la información
 - Información y proceso de comunicación
 - El campo institucional: sus dimensiones: administrativa, comunitaria y pedagógica-didáctica.

EJERCICIO

Armar tres (3) subgrupos. Cada Subgrupo trabaja una dimensión.

Puesta en común. Breve información sobre lo que cada grupo trabajó.

PROGRAMA: "Función de los equipos directivos, estilos de conducción, problemáticas y propuestas"

SEGUNDO TRABAJO NO PRESENCIAL

OBJETIVOS:

1. Profundizar en el análisis de las problemáticas presentadas.
2. Diseñar y poner en práctica una acción que permita abordar dicha problemática.

ACTIVIDADES

1. Leer el material bibliográfico "Guía de abordaje institucional"
2. Con uno de los problemas presentados, analizar obstáculos y facilitadores.
3. Enunciar la acción que lo llevarían a transformar el obstáculo en una situación que medie o facilite la resolución del problema.

PRESENTACION: Martes 16 de Julio en la Comisión de Perfeccionamiento Docente, C.G.E., Segundo Piso.-

PROGRAMA: "Función de los equipos directivos, estilos de conducción, problemáticas y propuestas"

QUINTA SESION

FECHA: 18.7.91

OBJETIVOS

1. Recuperar el ejercicio de la 4ta. sesión, articulando la producción con el perfil de directivo que buscamos.
2. Presentar, teóricamente, "Estilos de Conducción".
3. Devolución del II Trabajo No Presencial.
4. Evaluar, individual y grupalmente, el Taller.
5. Reconstruir el proceso desarrollado a través de éste Programa.

MOMENTOS

1. Cada Coordinador realiza la articulación entre producción individual y grupal del ejercicio y el perfil de directivo que buscamos.
2. Presentación teórica de "Estilos de conducción".

RECREO

3. Devolución de los Trabajos No presenciales -Panorama General-
4. Evaluación individual -por escrito- Se entregan las consignas.
5. Evaluación grupal: cada integrante, en forma oral expresará con una palabra, lo positivo y lo negativo, de su experiencia en el Taller.
6. El coordinador, hará la reconstrucción del proceso global del Programa.

GRUPO Nº 2.

ALEGRE, María Beatriz Gaite de

ALVAREZ, Sunilda Zambon de

AMOROSO de Carbó María del Carmen

BLASON, Olga Giqueaux de x x

BOLZAN, Teresita Espeso de x

CALANDRA de Alvarez Mirtha (Sup. de DDE)

CANGERI, Luciano José

CASTAGNO, Lidia Degano de

CRUZADO, Teresita

CAGGIANO, Pedro

DELAVALLE, Teresa Camusso

FARIAS, Sylvia Noelia

FLORES, Malvina x

FRANCHINI, Beatriz Ibarti

FUMIATO, Martha Raquel

GRAMUNDI, Yolanda Perlo de

GRUBERT, Silvia Zuqui de

HERGENREDER, Beatriz x

LAUMANN, Carmen Solís de

MATTEO, Beatriz G. de x x

MAZZA, Elisa Leiva de

MIRO, Estela Petrucci de

NIZ, Silvia Florean de

PACHER, Ylana González de

PAIS, María del Socorro

PASUTTI, Margarita Tarulli de

PEÑALVER, Mónica

REINOSO, Mabel Dechanzi de x

RIOS, María Bergna de x

SCHWAB, Alicia

URROZ, Amanda Denoday de

VAZQUEZ de Alvarez, Nidia

VIERA, Eva Tomás de

ZAPATA, Mirta Imas de

GRUPO No 3

ALCARAZ, Marta Esther de Soade
BAHLER, Mirta
BANEGAS, Susana Patricia
BENET de Tortul Elsa Raquel
BOUCHET de Jacob Gladys
BUSTOS DE Montero Lidia
CALABRETA de Retamoso Norma
CALLERI de Pross Olga N.
CAISSO de Bechetti Beatriz M.
CALERO de ABUAF Elida Beatriz
CARDOSO de Guerra Sara Zuli x
CARRERE de Brucelario Ma. Elsa x x
CASALONGUE de Clavig Lilian x
CECOTTI, María Mercedes
DONDA de Vilotta Zulma
DUCLOS de González Irma
FERREIRA, Beatriz Binda de
GONGORA, Graciela Almará de
MAGNANO de Zeballos Margarita
MICHELENA, Mirta Teresa
OPROMOLLA de Sarmiento Rubiña
PAJARINO, Yolanda Bustos de
PEDRONI de Díaz Gloria
POZZI, Elba x
PETRAGLIA de Frate Rafaela
RAPUZZI, Isabel Marañon de
Reyes, Dominga Inés
RIVERO de Romero Gladys
SETTI de Sovato Nélide x
SCHIMPF, María de Lurdes
SCHUMACHER, de BREGANT Lidia
Sosa de Kbhner Cristina
TALLAR, María Teresa Sole de
TOMMASINO de Giménez M.
TUJILLO de Caballero Hilda x

VALENZUELA de Rufiner Susa
na.
VILLANUEVA, Otilia Ma. G.
GRAMUNDI, Eduardo S. (x)
SENGER, Inelda. (x)
NEDA de Giraudó, (x)
KLOSTER de Vives, Gloria.
MOZZICAFREDO de Azcárate,
María R.

GRUPO N° 4

ALFARO, Alicia Margarita
ARDAIST, de Cis Carmen
BENITEZ, Mario
BERTONCHINI de Quiroga Nilda
BIDEGORRY de De Matheis Emma
BIZAI de Rodríguez Lidia
BUIATTI de Benet Teresita
BRASSESCO de Strack Emilia
CELAYETA de Cesari Rosa x
CULO de Barrichi Vilma
CURA de Suárez Carmen DIAZ de Clariá, Marta
ELIAS de Rossi Lucía E.
EMBON, Marta Ana
FILIBERT de DAHLQUIST Nilda
GARIBOLDI de Canavelli Marina
GIMENEZ, Ramón Omar x
KRAMER de Marconi Elsa
MAGGIONI de Mezzikfreddo, Alba x
MEMENDI de Flores Josefina
MORALES, Néstor
ORBE de Tabares María J.
OSMAN de Kuttel Gloria S.
PEREIRA de Evequoz María del Pilar
PIANI DE Podestá Teresita
PUNTIN de Velázquez Lidia
SACHS, Jorge Benito
SAIBENE de Bertozzi, Estela
TOSÉ de Cura Angela M. x
VERNACKT de Arizono María Cristina
VIRGILIO de Rodríguez María Delia
ZARATE de Richard Irma L.
ZILLI de Gómez Leonor

GRUPO No 5

A NGERAMI de Calí Hilda I. (Sup Priv.)
BARSANTI de Vicentín Angela
BERNACHEA de Cardozo JUvel
BERTONCHINI de Sánchez N.
BONFFANTINO de Bardalbo Mirta
CARAFA, Olga Isabel
CENTURION de Payer Emilia
DALOTTO, de Aguirre Mirta
ECHEVERRI, Susana Maidana de
FAEZ de Chervo Glays
FELGUERES, Liliana
FERNANDEZ de Estherren D.
GIMENEZ de Degregorio Mirtha
NARBAIS de Bergara Rosa
OCARANZA, Julia
PECCIN de Gervasoni Gloria
PEREZ de Krieger Gladys
PIERROTTI, Litter x
PIROVANI de Paiva Amanda
QUIROS, Carlos Eudoro
RESSET de Abraham Amanda
SCATTINI de Quinteros Irma
SCETTA, Estela
SOLARO, Ricardo Alfredo
STEIMBRECHER de Rodriguez Elsa
SUQUILVIDE de Miguel María
TESSORE de Villalba Griselda
TOME de Pascual Nélida Ana
TULA de Masutti Beatriz
UMA de Stieben Hilda
VIDELA de Montiel Mirta x
VLASIC de Davalos Inés O.
VESCO de Jumilla Silvia
WERNER, Juan B.

GRUPO N°6

AGUIRRE de Montenegro, Pura
BADARACO de Meindz : Guadalupe
BENET, Anselmo Héctor
BONIN de Bourband María
BONNIN de Casa Nora
CARGNEL de Bello Rosa
COCUEZA de Haedo Mirtha
CLOTET, Inés Graciela
DENADAY de Amarillo Laura
ESPINDOLA de Díaz María del C.
FERNANDEZ de Maffey María G. FERNANDEZ, Marta
FISCHER de Schonhals Paula
FORCLAZ de Bertoli Olga x
GHIGLIONE, Alfredo Ramón
GIMENEZ de Schonfeld Mirta x
GRIMAUX de Paganetto Martha
HEINZE, Elvira Teresa
HEIS, Elisa Ernestina x
KRZACZEK, Rosa María x
LOPEZ, Norma Graciela x
MARTINEZ de Franco Rosa Teresita
MARTINEZ de Maslein Lucía
PATTARONE de Huck Myrtha
PAUTTASSO Silvia María
REBECHI de Machado Silvia
REH, Norma Beatriz
TORRES de Goiburo Olga
VIRGALA de Arijón María Teresa
WEBER, de Dallinger Nilda
WERNE de Acevedo Angelina
ZAPATA de Bonzi Amalia
ZAPATA Angelica Celia x

NOMINA DE PARTICIPANTES

GRUPO No1.

ALTAMIRANO, Angela R. de
BASSO, Alicia Elizalde de
BENGOCHEA, Aurelia F. de (Supervisora Enseñanza Privada)
BRANDOLIN, Marinade La Cruz
BUSTAMANTE de PACHNEH, Carmen
CABEZA, Nilda B. Balearr de
CALVO, Carmen Ponce de
CASTROGIOVANNI, Silvia S. de
CAVAGNA, Pedro Luis x
COLLAZO de Folla, Dora Susana
CONDE, Norma Duré de
DEL CASTILLO, María F. Gastaldo de
FERNANDEZ, Edda Sonzogni de xx
FERNANDEZ, Georgina Saccone de
FERREIRA, Marta T. x
FRANCO, Nilda Elvira
GALPEROLLI, de Bría, Elsa N.
GUZMAN de Angeli, Elsa
HOMAR, Beatriz de Di Benedetto xx
LEGUIZA, de Gallussi Sonia A.
MARTINEZ, Haydee Mendoza de
PASGAL, José Ramón
PALLMA, Rosa Amalia (Superv. de Ens. Prim. DDE)
POLO, Silvia Paulín de
RODRIGUEZ, Carmen Moran de
SABELLOTTI, Dora Cargnel de
SCHROOH, Margarita Müller
THONY, Graciela Clorinda
TREYYER, Norma Hellving
VICENTIN, Dora María
URGORRI, José Antonio
WERNER de Chiappesoni, Alicia xx