
La formación de directivos de instituciones educativas

Algunos aportes para el diseño
de estrategias

Margarita Poggi

IIFE/UNESCO
Sede Regional Buenos Aires



UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación



© Copyright UNESCO 2001

International Institute for Educational Planning
7-9 rue Eugène-Delacroix
75116, Paris,
Francia.

IIEP/UNESCO - Sede Regional Buenos Aires
Agüero 2071
(C1425EHS) Buenos Aires
Argentina

IIE/2006/PI/H/14

Índice

Presentación	5
1. La formación de directivos en relación con la centralidad de la institución en los procesos de reforma e innovación de los sistemas educativos.	9
2. Una aproximación a los saberes que se ponen en juego en el ejercicio de la función directiva.	19
2.1. Algunos rasgos de identidad de las prácticas de la dirección en las instituciones educativas	
2.2. Los diversos intentos para definir el conocimiento de los docentes	
2.3. El conocimiento proposicional académico y el conocimiento práctico de los directivos	
2.3.1. Los niveles de la estructura del conocimiento práctico	
3. La formación de directores: de la racionalidad técnica a la práctica reflexiva.	31
3.1. Una aproximación a la práctica	
3.2. Los dispositivos de formación para la práctica reflexiva	
3.2.1. Metodologías y técnicas que combinan observación con formas de registros y análisis diversos	
3.2.2. Estudio o método de casos	
3.3. Los dispositivos en el marco de una propuesta de formación de directores	
4. Forma y contenido en el diseño de una propuesta de formación de directivos	55
Bibliografía de referencia	61

Presentación

Esta publicación tiene por propósito central analizar una serie de aspectos vinculados con el diseño de propuestas de formación de directores y equipos directivos de instituciones educativas y ofrecer aportes para la discusión en torno a dicha formación.

En las últimas décadas del siglo XX, particularmente en nuestro país pero también en otros contextos geográficos, los temas vinculados con la gestión de las instituciones educativas han tomado un lugar central en relación con los procesos de reformas así como con las innovaciones que se han desplegado en las instituciones que integran los diferentes niveles del sistema educativo. En ellas, aquellos actores que toman a su cargo la conducción (ya sea individual o colectivamente) han ocupado también un primer plano en el escenario educativo. De forma simultánea al hecho de que nuevas investigaciones y propuestas destacan la importancia de este rol, se configura y toma cuerpo la necesidad de diseñar y organizar propuestas de formación particularmente orientadas a mejorar y fortalecer las capacidades y saberes que estos actores clave tienen en cada institución educativa.

En este contexto, el presente documento pretende sistematizar un conjunto de aportes conceptuales en relación con la formación de directivos; en otros términos, su intención es elaborar un marco de referencia para comprender esa formación. Sin embargo, es necesario señalar que ésta se encuentra en parte determinada por las diferentes condiciones institucionales presentes actualmente en los distintos sistemas educativos, así como en la escala y los tiempos que se pretendan para esta formación.

No se trata aquí de organizar los contenidos que una formación pueda abarcar, ya que éstos están ineludiblemente articulados con cada contexto específico, con la historia de su sistema, sus instituciones y sus actores, con los lineamientos de política educativa que proponen, también en diferentes momentos y con distintos énfasis, las líneas programáticas que se diseñan e implementan. Por ello, no se hace referencia a las diferentes corrientes teóricas que ineludiblemente deben tratarse en la propuesta de formación de directores y ello, por una razón fundamental: una gran cantidad de bibliografía (de diversos autores y posiciones conceptuales) ya ha hecho referencia a estas temáticas, y aparece como referencia obligada en el texto que se presenta.

Si bien la aproximación a diferentes posiciones teóricas se vuelve fundamental por sus aportes a una comprensión más compleja acerca de las instituciones en las cuales los directores se desempeñan (y con ello hacemos alusión tanto a las corrientes institucionalistas, sistémicas o psicoanalíticas para comprender las instituciones, como también a los aportes de la filosofía política, la sociología y la pedagogía, por citar sólo algunas de las disciplinas y perspectivas que pueden ser tomadas en cuenta) hemos intentado aquí poner el acento en elaborar un marco para comprender qué tipos de conocimientos ponen en juego los directores cuando conducen y coordinan instituciones educativas. Una vez que este tema se pone en el centro de la discusión, y como una consecuencia ineludible, corresponde avanzar en líneas que nos permitan pensar cómo se construye ese conocimiento en la formación.

Se trata, en este sentido, de rastrear algunas cuestiones de base, algunos supuestos que han fundamentado diversas instancias de trabajo con directivos y aportes teóricos que nos vienen preocupando en relación con este tipo de formación.

Por ello, el documento presenta, en el capítulo 1, algunas referencias en relación con el lugar que la institución educativa ha tomado en las décadas mencionadas anteriormente y, de modo particular, en los contextos de reformas e innovaciones.

El capítulo 2 ofrece algunas perspectivas para comprender los saberes que los docentes y, especialmente, los directores, ponen en juego en el ejercicio de los roles que ocupan en las instituciones. Allí se profundiza, de modo particular, en el conocimiento práctico, ya que constituye un nivel en el que la formación, en tanto propuesta pedagógica, debe intervenir intencionalmente.

En el capítulo 3, el más extenso, se proponen, sucesivamente, una mirada al tipo de práctica directiva desde las perspectivas de la racionalidad técnica y de la práctica reflexiva, y algunos dispositivos de formación que permiten fortalecer esta última.

El capítulo 4 aborda otra cuestión clave en la formación de directivos, como es la de la articulación necesaria entre los contenidos de una propuesta (aspectos sobre el que generalmente se pone mayor énfasis) y el formato que ésta puede adoptar. Se ofrecen allí algunos criterios orientadores para la elaboración de diseños de formación.

Por último, es necesario hacer una mención en relación con la bibliografía presentada y las referencias respectivas. Podrá constatarse que el documento puede leerse por lo menos en dos "niveles": por un lado, el texto que integra el cuerpo principal; por el otro, las extensas y numerosas referencias a pie de página, las que se complementan con la bibliografía con la que concluye el documento. La intención de éstas es ofrecer al lector no sólo las obligadas citas bibliográficas, sino además aquellos trabajos, investigaciones y desarrollos teóricos y prácticos que permiten tanto fundamentar aquellos aspectos que se abordan, así como ampliar, profundizar y obtener nuevas referencias en el caso de que se diseñen propuestas de formación de directivos.

A sabiendas que es imposible abordarlo todo en un documento (como por otra parte sucede con cualquier otro texto), esperamos que las líneas que se presentan a continuación contribuyan a la discusión sobre el tema de referencia, así como a construir andamiajes y proponer fundamentaciones para las propuestas de formación de directivos de las instituciones educativas. Una cuestión que el documento explícitamente no aborda es la contrastación de estos supuestos con propuestas específicas que, en Argentina y en la región, se hallan realizado o se estén llevando a cabo con relación a este grupo particular de actores de los sistemas educativos. Por el contrario, avanza en sistematizar un cuerpo de reflexiones y teorías que permiten pasar de éstas a la elaboración de propuestas.

En este sentido, el presente documento tiene por destinatarios principales a los responsables de diseñar, coordinar y evaluar propuestas de formación de directores de instituciones educativas en distintos ámbitos. Se trata, particularmente, de propuestas fundamentadas en una concepción vinculada con la práctica reflexiva (tal como se la define en el capítulo 3), y no formatos pensados sólo desde una perspectiva técnica, aun cuando no se excluye algunos de los tratamientos necesarios que esta cuestión requiere.

Por último, un especial agradecimiento hacia el IIFE-UNESCO Sede Buenos Aires, y quienes tienen a su cargo la responsabilidad de su dirección, por permitirle a la autora continuar en una línea de reflexión y de acción vinculada con los actores y las instituciones que integran los sistemas educativos.

1. La formación de directivos en relación con la centralidad de la institución en los procesos de reforma e innovación de los sistemas educativos

El propósito de este primer capítulo es abordar el lugar central que la institución educativa y aquellos actores encargados de su conducción han tomado en los últimos años en relación con las innovaciones y los procesos de reforma que se han llevado a cabo en distintos contextos y, particularmente, en América Latina y Argentina.

Si bien sería imposible tratar aquí, y excedería los límites de este documento, los matices que caracterizan las diferentes reformas y políticas educativas desde ellas impulsadas, conviene destacar algunos de sus principios orientadores, para entrar luego en aspectos más estrechamente vinculados con la dirección de instituciones educativas.

Las reformas tienden a ser cada vez más coincidentes en algunos puntos centrales en los que se focalizan sus programas y propuestas. Para el caso de las reformas educativas europeas que han venido teniendo lugar principalmente en las tres últimas décadas del siglo XX y con diferentes temporalidades según los países, Pedró y Puig¹ sintetizan los tres grandes ejes característicos:

- **La organización de la provisión educativa**, entendiendo por ello el modo en que se configura la escuela desde una perspectiva estructural, para garantizar la mayor calidad posible, atender a la universaliza-

1. Pedró, F. y Puig, I., 1998, *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada* Barcelona, Paidós, particularmente los capítulos "Una imagen de conjunto", pág. 125 a 135 y "El gobierno y la administración de la educación", pág. 137 a 184. También puede consultarse Vonk, J., "El contexto social cambiante de la enseñanza en la Europa occidental", en Biddle, B., Good, T. y Goodson, I., 2000, *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*, Barcelona, Paidós; Whitty, G., Power, S y Halpin, D., 1999, *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*, Madrid, Morata; Marchesi, A., 2000, *Controversias en la educación española*, Madrid, Alianza Editorial; Revista de Estudios del Currículum, 1998, *Política educativa y reforma del currículum*, Vol. 1, Núm. 2, Barcelona, Pomares-Corredor; IIPE-UNESCO/Buenos Aires, 1999, *La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina*, Buenos Aires.

ción de la educación básica y consolidar la comprensividad.

- La **evolución de los contenidos de la formación** de los alumnos y estudiantes y la **reconfiguración del currículum**, como consecuencia de un proceso acelerado de producción y circulación de saberes, que generan a la institución educativa nuevas demandas relacionadas tanto con la formación de capacidades generales, polivalentes y comunes, la atención a la diversidad y a las demandas derivadas de los sectores de la economía y la producción.
- Los **cambios en los modelos de gobierno y administración**, al intentar modificar las formas centralizadas y uniformizadas presentes en algunos países, ya sea focalizando las responsabilidades en las comunidades regionales y locales o en las escuelas, ya sea bajo formas de regulación a través del mercado.

En nuestro contexto, aunque con matices, estos ejes son también pertinentes para analizar las reformas y políticas educativas que se han desarrollado en las décadas de los ochenta y los noventa, en las que han predominado la redefinición del papel del Estado, los discursos sobre la calidad educativa (y con ellos se han asociado las políticas curriculares y de evaluación) y la centralidad del nivel local y de la institución educativa.

De modo simultáneo, también puede constatarse una preocupación por parte de algunas instituciones, y en particular de algunos de sus actores, por proponer, llevar adelante y sostener propuestas innovadoras vinculadas con las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar, tratando de rebasar el nivel del aula y comprendiendo, en consecuencia, el de la institución. Dicho en otros términos, la escuela como institución, y no como suma de actores o de aulas, se constituye tanto en un objeto de análisis como de intervención; se instituye en sede de macropolíticas y, a la vez, de propuestas de innovación, de diseño y fortalecimiento de micropolíticas educativas en donde las primeras se significan (es decir, se movilizan, se resisten, se potencian o se enriquecen).

Querríamos, en consecuencia, abordar a continuación los diferentes modos a través de los cuales puede comprenderse el lugar de "centro" que, en este marco, adquieren las instituciones educativas².

2. Se retoman en este punto, aunque reformulados, los planteos de la autora que se publicarán próximamente en un libro de la editorial Santillana.

Bolívar analiza³ los diferentes movimientos u olas, tal como el autor las denomina, a partir de las cuales la institución educativa, la organización o el centro escolar han adquirido un lugar central en su vinculación con la búsqueda de la calidad educativa⁴.

En estos movimientos (escuelas eficaces, mejora de la escuela⁵, reestructuración escolar, desarrollo basado en el centro, etc.) puede encontrarse una característica fundamental que los atraviesa: se trata de la focalización en las variables institucionales u organizacionales (según el marco de referencia que predomine). En algunos de estos enfoques teóricos se considera a las instituciones educativas como cualquier otra organización. Anteriormente hemos discutido⁶ enfáticamente este desconocimiento de la especificidad de la escuela, aun cuando podemos coincidir con la importancia asignada a la mirada institucional. Sin embargo, es necesario señalar que no puede hacerse abstracción, en este enfoque centrado en la institución, de las dimensiones curriculares (en el más amplio sentido del término), de las prácticas pedagógicas y del nivel de análisis correspondiente al aula⁷.

Los movimientos mencionados ponen énfasis, fundamentalmente, en la organización eficaz y eficiente y por ello encuentran un terreno fértil para desarrollarse en el escenario de las reformas neoliberales. Numerosos estudios e investigaciones fueron orientados, en consecuencia, hacia la búsqueda de los factores o variables que permiten explicar el funcionamiento eficiente de una institución. Así factores tales como el liderazgo fuerte en lo administrativo y en lo pedagógico; el elevado nivel de expectativas en relación con el rendimiento de los alumnos; el clima participativo; la claridad en la definición de los objetivos institucionales; la colaboración y la colegialidad

3. Bolívar, A., 1996, "El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización", en Pereyra, A. y otros, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona, Pomares-Corredor. También del mismo autor puede consultarse: Bolívar, A., 1999, *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid, Síntesis y Marchesi, A. y Martín, E., 1998, *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza editorial.

4. Cabe resaltar también que este concepto no sólo es ambiguo, sino indeterminado en su definición. Para profundizar en autores que lo abordan desde diferentes perspectivas (algunas de ellas contrapuestas) puede consultarse: Fernández Enguita, 1990; OCDE, 1991; Van Vught, 1991; Wilson, 1992; Gentili, 1994; Diker, 1996; Marchesi, 1998.

5. Este movimiento de mejora de la escuela ha sido fuertemente promovido por la OCDE.

6. Frigerio, G. y Poggi, M., 1996, *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*, Buenos Aires, Santillana; Frigerio, G. (comp.), 1995, *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*, Buenos Aires, Kapelusz; Frigerio, G., Poggi, M. y otros, 1992, *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*, Buenos Aires, Troquel; Poggi, M. (comp.), 1995, *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelusz.

7. Esta cuestión será abordada en el capítulo siguiente al presentar algunos rasgos de identidad de las prácticas de dirección en las instituciones educativas.

entre los docentes; la autonomía y la gestión local, entre muchos otros, son algunos de los mencionados en los diversos estudios.

Sin embargo, citando a Bolívar podemos mencionar que "el legado de las escuelas eficaces ha aportado, al menos, cuatro grandes lecciones:

- a) Poner en crisis la supuesta impotencia de la escuela para reducir la influencia de los contextos familiares y sociales, mostrando que todos los alumnos pueden aprender, dadas las condiciones y el apoyo apropiados.
- b) Reconocer el centro escolar como responsable del aprendizaje (o no progreso en el aprendizaje) de los alumnos, incrementando la propia autoestima profesional.
- c) Aceptar que la calidad de la educación sólo puede ser juzgada por referencia a los resultados alcanzados por "todos" los alumnos, valorados en términos de equidad (poder compensatorio de la escuela).
- d) Destacar la importancia de un trabajo conjunto, fruto de un sentido de comunidad y visión comparada del centro"⁸.

En estos movimientos ha habido procesos de revisión y reconceptualización crítica interna y han recibido, a su vez, diferentes críticas externas. En relación con el movimiento de escuelas eficaces, algunas de las críticas son las siguientes.

- Presenta una importante similitud con el paradigma de investigación didáctica denominado "proceso – producto", a partir del cual se indagan los factores y su incidencia en el logro de mejores resultados. Ahora bien, muchos de los conceptos (por ejemplo, "liderazgo profesional", "clima participativo", "elevado nivel de implicación de padres y alumnos", etc.) son complejos y equívocos, de lo que se deduce la dificultad para una pertinente definición operacional en los diseños de los proyectos de investigación. A ello se suma el hecho de que los distintos estudios permiten destacar más las discrepancias sobre los factores que intervienen, y su posible combinación, que acuerdos sobre su influencia en los resultados obtenidos.
- Aún si se pudiera enumerar el conjunto de los factores que intervienen en la determinación de la eficacia en las escuelas, éstos no permanecen inalterables a través del tiempo, ni escapan al "filtro" de las culturas institucionales y de los contextos específicos en los que una escuela

8. Bolívar, A., 1999, op. cit., pág. 23.

la se inserta. Dicho esto en otros términos, no hay una definición universal ni atemporal de los factores que permiten explicar la eficacia de una institución. O, en todo caso, diversas investigaciones podrían poner en evidencia las correlaciones entre determinadas variables para explicar la eficacia, (lo cual permitiría aproximación a explicaciones bajo la forma de hipótesis), pero no tendrían una potencialidad en términos de predicción, porque las mismas variables en otro contexto institucional pueden no producir similares efectos.

- El énfasis puesto casi exclusivamente en los procesos académicos, si bien importante en tanto llama la atención sobre este punto, constituye una perspectiva reductora que excluye el análisis de otros aspectos también relevantes (como los efectos sociales y éticos del proceso de escolarización).
- Ha habido mayor énfasis en ofrecer una descripción (al estilo de una fotografía estática de una escuela) pero no se ha profundizado en cómo una escuela se convierte en eficaz; en otros términos, a esta corriente le falta una teoría del cambio educativo.

El proceso de mejora de la escuela ha recibido también críticas centradas en el hecho de que se focalizó fundamentalmente en el trabajo conjunto de los profesores, pero sin otorgar igual importancia el proceso de mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos, y críticas vinculadas con el propio proceso de cambio, el cual se deslizó hacia un enfoque técnico-racional, desconectándose de la dinámica real y de las condiciones singulares y propias de cada institución educativa. En este sentido, la mejora de la escuela en algunas de sus variables se consideró como un fin en sí mismo, olvidándose que debía constituirse en un medio para mejorar sustantivamente las experiencias educativas de los alumnos.

En estos movimientos puede constatarse que se han recortado algunas variables institucionales y ha quedado omitida la práctica docente en el aula (o por lo menos sin adquirir una significación similar a otras variables que el modelo enfatiza). "De este modo confluyen ambas líneas (proceso vs. contenido, aula vs. centro) en una, por ahora incierta, 'tercera ola', que diluye las dicotomías aparentes, mantenidas hasta ahora"⁹.

En esta línea otras perspectivas (que no desconocen la importancia de la cuestión de la eficacia, pero que no hacen de ella el único eje de análisis)

9. Bolívar, A., 1999, op. cit., pág. 35.

ponen el énfasis en los aspectos vinculados con las culturas institucionales escolares¹⁰, con la matriz de aprendizaje institucional¹¹ y con la gramática de la escuela¹², y buscan articular en la propuesta teórica tanto las dimensiones organizacionales como las curriculares.

La gramática de la escuela, tal como Tyack y Tobin la consideran, constituye el marco que modela las condiciones en las que los docentes enseñan y los alumnos aprenden. Establecen una suerte de paralelismo entre la gramática de la lengua y la de la escuela. Así como el hablante de una lengua, los actores de una institución conocen, en ocasiones de modo consciente pero en muchas más de manera inconsciente, el sistema de reglas explícitas e implícitas de una institución. De modo similar a la gramática de la lengua, la de la escuela no necesita ser comprendida conscientemente para operar. En este sentido, constituye un concepto de orden equivalente al de matriz de aprendizaje institucional. En las instituciones se comprende, se habla y se actúa, en muchas ocasiones, a partir de los hilos que tejen esta suerte de red no visible que enmarcan esos modos de comprender, de hablar y de actuar.

Al pensar e investigar la relación entre la cultura institucional o la gramática de la escuela y las reformas educativas, Tyack y Tobin afirman:

"Los reformistas creen que sus innovaciones cambiarán las escuelas, pero es importante reconocer que las escuelas cambian las reformas. Una y otra vez los docentes han implementado y alterado selectivamente las reformas. Más que considerar estas mutaciones como un problema que debe evitarse, se podría pensar que éstas constituyen, potencialmente, una virtud... Los objetivos podrían ser considerados como hipótesis ... más que como metas fijas"¹³.

10. Nuestros trabajos anteriores, ya citados, están comprendidos en esta línea. Por cultura institucional escolar entendemos "aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella", en Frigerio, Poggi y otros, 1992, op. cit., pág. 35.

11. Frigerio y Poggi, 1996, op. cit., capítulo VI: "Espacios escolares y relaciones pedagógicas". En esta obra hemos definido matriz de aprendizaje institucional como "un espacio virtual, el cual resulta de la conformación de la cultura institucional escolar y contribuye a ella y que, al modo del crisol-recipiente, da origen al conjunto de prácticas institucionales y moldea los aprendizajes del conjunto de los actores" (pág. 136).

12. Un interesante trabajo de Tyack, D. y Tobin, W., 1994, "The grammar of schooling: why has it been so hard to change?", en *American Educational Research Journal*, Fall 1994, Volume 31, N°3, se centra en este concepto.

13. Tyack, D. y Tobin, W., 1994, op. cit., pág. 478 (la traducción es nuestra).

Para afirmarlo con otros términos: los cambios institucionales y las reformas educativas logran transformar algo de la gramática de la escuela / cultura escolar / matriz de aprendizaje institucional, o están condenados al fracaso, a no persistir en tanto innovación, a no institucionalizarse. Esto requiere cambiar representaciones, valores, creencias, normas y reglas de juego institucional.

Pero, de aquí su complejidad, si bien la dimensión institucional de la escuela es ineludible para pensar los procesos de cambio, subrayar esta cuestión no siempre significa acordar con la perspectiva teórica que presentamos en este punto sobre las instituciones. De allí también que el énfasis en la gestión de las instituciones educativas puede enmarcarse en posiciones no sólo diferentes, sino divergentes y aún contradictorias en función de los paradigmas que las sustentan.

Es por ello que "una descentralización de la gestión, por sí misma, no engendra una mejora, si paralelamente no hay unas dinámicas de apoyo y unos estímulos externos que capaciten internamente al centro escolar para llevar a cabo el cambio propuesto"¹⁴. La importancia asignada al apoyo y asistencia desde la exterioridad de la escuela vuelve a resituar la necesidad del Estado y el papel que éste debe jugar en los procesos de cambio y de sostenimiento de las políticas educativas.

Si la descentralización se entiende sólo como una mera transferencia de la capacidad de gestión, como una flexibilización en un planteo gerencialista orientado por la competencia, como una desresponsabilización del Estado frente a los problemas de justicia e igualdad entre instituciones, o un encubrimiento de las desigualdades frente a una supuesta igualdad meramente formal, entonces esa gestión descentralizada puede suponer tanto un mecanismo más sutil de control como una atribución exclusiva de las responsabilidades a las escuelas por los procesos y resultados en términos de aprendizajes de los alumnos.

Sobre las cuestiones que estamos tratando Justa Ezpeleta plantea dos interrogantes muy sugestivos¹⁵: ¿cómo lograr que un problema doméstico acceda al rango de problema institucional?, y ¿cómo lograr que un problema institucional sea asumido como problema político, como asunto de políticas educativas?

En función de estas preguntas no se trata entonces de desentenderse de los problemas institucionales sino de integrarlos en una dimensión polí-

14. Bolívar, A., 1996, op. cit., pág. 240.

15. Nos referimos a su artículo "Reforma educativa y prácticas escolares", en Frigerio, G., Poggi, M. y Giannoni, M., 1997.

tica. En este sentido, asumir un proyecto de educación pública supone pensar los modos de articular iniciativas y responsabilidades del Estado con aquéllas de las instituciones, enmarcadas en el principio de "‘justo para todos’ y no sólo ‘bueno para nosotros’¹⁶". En esta línea, la dimensión institucional de la escuela toma un lugar preponderante y alcanza el status de asunto político cuando se integra en un proyecto de formación de ciudadanos democráticos, libres y solidarios.

En consonancia con los aspectos trabajados en estos últimos párrafos, importa subrayar el hecho de que la formación de directivos de instituciones educativas no puede realizarse al margen de las definiciones que sobre la educación en general y sobre la institución educativa en particular promuevan las políticas educativas, lo cual implica reconocer el lugar y los sentidos que en ella tengan conceptos tales como democratización, descentralización, autonomía, participación, para mencionar sólo algunos.

En relación con el papel de los directivos, Marchesi y Martín afirman que "se ha ido modificando a lo largo de las últimas décadas. Los cambios que están afectando al conjunto del sistema educativo inciden especialmente en la figura del director, quien tiene que encontrar un difícil punto de equilibrio entre las presiones externas y los problemas que plantea su propia comunidad educativa. Frente a una visión del director definida por sus rasgos personales de eficacia y dinamismo, su capacidad de organización y su habilidad para gestionar los problemas de la escuela, se empieza a definir un estilo diferente de ejercer las funciones directivas, más basadas en la voluntad de aunar voluntades en proyectos compartidos, en la sensibilidad ante las nuevas situaciones, en la habilidad para adaptar el funcionamiento de la escuela a los objetivos que se plantean, en la capacidad de comprender la cultura de la escuela y promover el cambio¹⁷".

La función directiva no puede ser ajena al modelo institucional de escuela que se promueva. Es decir que no es pertinente pensar que pueden existir modelos directivos de validez universal sin anclajes en la singularidad de cada institución escolar y en el proceso e historia que le son propios; singularidad e historia que definen también al sistema educativo en el cual cada institución se integra.

Es por ello que, sobre grandes líneas generales que pueden bosquejar la función directiva, ineludiblemente, cada actor concreto que ocupa un cargo de conducción construirá su desempeño a partir de la consideración

16. Apel, citado en Bolívar, op. cit., pág. 261.

17. Marchesi, A. y Martín, E., 1998, *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza editorial, pág. 178 y 179.

de cuestiones vinculadas con su trayectoria personal y profesional, de la definición normativa del rol, así como de aquellas características singulares de la escuela que gestionará.

Por otra parte, lo anticipamos ya, es ineludible el hecho de pensar cómo dar cuenta de una cierta correspondencia entre el modelo profesional y laboral de quienes ocupan cargos de conducción y el modelo de formación.

Pensar, en consecuencia, cuestiones vinculadas con la formación de directivos implica abordar la articulación de condiciones objetivas, vinculadas con la definición de las tareas (que se presentan en las prescripciones y normativas sobre el rol así como en la definición de las condiciones laborales), con las preocupaciones y expectativas priorizadas por niveles macro y micropolíticos¹⁸, así como con el conjunto de las representaciones sociales que pesan sobre el rol de la dirección escolar, desde quienes lo ejercen como desde otros actores sociales y educativos (supervisores, docentes, alumnos y padres, por ejemplo).

La centralidad que la institución educativa ha adquirido en las dos últimas décadas, más allá aún de los procesos de reforma, en relación con la formación de las nuevas generaciones que se incorporan al sistema escolar en sus distintos niveles, ha puesto el foco en ella, en tanto unidad de análisis y de intervención en los procesos de mejora y cambio educativo. En consonancia con esta afirmación, la dirección ha cobrado mayor relevancia¹⁹, la cual se ha puesto en evidencia en los enfoques teóricos como en los trabajos empíricos de investigación sobre el tema.

Sobre la base de lo planteado en este capítulo, y particularmente en los últimos párrafos, nos centraremos en este documento²⁰, tal como ya fuera anunciado en la presentación, en una aproximación a la estructura de los saberes que particularmente pueden ser abordados en un proceso de formación continua de directivos, en las capacidades que es necesario fortalecer en dicho proceso y en algunos dispositivos relevantes para esta formación.

18. Hacemos referencia en este punto al lugar de la supervisión el cual, según los distintos contextos y geografías, puede tener un lugar clave en la definición de micropolíticas educativas.

19. El reconocimiento de esta relevancia no supone desconocer los problemas y conflictos existentes en torno al ejercicio de las funciones de conducción. Particularmente abordaremos en el próximo capítulo algunas conceptualizaciones sobre esta tarea, de modo de poner en evidencia su complejidad.

20. No se abordan en este documento los aspectos vinculados con la definición de condiciones objetivas y laborales, ni los énfasis que diferentes políticas educativas definen en relación con el rol, ya que esta dimensión de análisis no está entre sus propósitos.

2. Una aproximación a los saberes que se ponen en juego en el ejercicio de la función directiva

El presente capítulo se centrará en el análisis de los saberes que son requeridos a todos aquellos que asumen funciones directivas en las instituciones educativas²¹. Para ello, será importante realizar tanto una revisión de la bibliografía que ha marcado tendencias sobre el tema, como avanzar algunos aportes sobre la cuestión que resultan de numerosas experiencias de formación de directivos.

Sin embargo, antes de avanzar en el propósito central de este capítulo, revisaremos, brevemente, las características de la práctica de aquellos que asumen funciones directivas en las escuelas. Ello nos parece prioritario en razón de que los saberes o conocimientos que sustentan las prácticas de los directivos deben ser comprendidos en el marco de las condiciones simbólicas y materiales que estructuran y organizan dicho trabajo, las cuales se hallan además atravesadas, como otras prácticas sociales, por condiciones políticas, económicas e históricas.

2.1. Algunos rasgos de identidad de las prácticas de la dirección en las instituciones educativas

En primer lugar, es importante destacar que la dirección implica una tarea que se despliega y tiene lugar en escuelas, colegios o institutos que pueden caracterizarse, entre otros aspectos, por los siguientes: se trata de **instituciones²² específicas, complejas, multidimensionales y multiculturales**.

21. Utilizaremos, en sentido genérico, los términos "director" o "directivo" para hacer referencia a las distintas denominaciones con las que esta función puede aparecer en los sistemas educativos y en sus diversos niveles. Asimismo, aun cuando usemos el singular en algunas ocasiones, no desconocemos que referimos a equipos de conducción, los cuales pueden estar integrados de modos muy particulares, según las normativas que en cada caso definen su composición y funcionamiento.

22. Las características que aquí se mencionan pueden ser ampliadas en las siguientes obras: Frigerio, G., Poggi, M. y otras, 1992, op. cit.; Frigerio, G. y Poggi, M., 1993, Institución escolar. Aportes para la reflexión y para su abordaje en la formación docente, Programa de Transformación de la Formación Docente, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación; Frigerio, G. (comp.), 1995, op. cit.

La especificidad implica reconocer dos facetas en las que ésta se despliega: por un lado, la tarea sustantiva de enseñar y de aprender que tiene lugar en las escuelas, lo cual supone un posicionamiento con referencia a la herencia cultural y a las relaciones intergeneracionales; por el otro, la formación de ciudadanos y la construcción de lazos sociales.

La complejidad²³ supone dar cuenta del modo particular en el que en cada contexto social e histórico se entrelazan, en las macro y micropolíticas educativas, las lógicas cívica, económica, doméstica y científico-tecnológica.

Entender las instituciones educativas a partir de diferentes dimensiones que la integran apunta, centralmente, a desplegar los diversos modos de analizar la articulación de los aspectos institucionales-organizacionales, curriculares y comunitarios en la gestión directiva.

Por último, la multiculturalidad se despliega nuevamente en dos aspectos: desde una perspectiva alude a la cultura institucional escolar²⁴ (tanto en singular como en plural) que caracteriza a toda institución y que le es propia como su rasgo de identidad. Pero también, por otro lado, remite a las nuevas y complejas realidades que se entrelazan en las instituciones: la convivencia de patrimonios culturales diferentes, de múltiples códigos sociales y culturales, de diversidades lingüísticas, religiosas y étnicas. La especificidad de la institución puede juzgarse no sólo por los conocimientos que imparte sino por la calidad del lazo social que construye; por ello, este aspecto adquiere una especial relevancia en los contextos y tiempos actuales.

En segundo lugar, para definir las características de las prácticas de los directivos es importante mencionar la **multiplicidad y amplitud de objetivos presentes hoy en la institución educativa y la variedad de contextos** en los que aquélla se despliega²⁵.

23. Morin ha abordado en gran parte de su obra el pensamiento complejo. En particular, en uno de sus últimos trabajos afirma que "complexus significa lo que está tejido junto; en efecto hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo ... y existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas". Asimismo plantea que las unidades complejas son multidimensionales. Para ampliar este punto puede consultarse: Morin, E., 2001, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, Buenos Aires, Nueva Visión, pág. 38.

24. Por ejemplo, Hargreaves y Fullan, hacen referencia no a las culturas institucionales escolares sino a las culturas profesoriales, las cuales pueden ser relacionadas con aquellas. Hargreaves, A., 1996, Profesorado, cultura y postmodernidad, Madrid, Morata; Fullan, M., 1994, "La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental", en Revista de Educación, N°304, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pág. 147-161.

25. Este punto fue tomado en Poggi, M., 1995, "El nuevo rol del supervisor", en Seminario Taller de Supervisores: la transformación educativa. Aplicación de la Ley Federal de Educación en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, 1995.

Esta cuestión se articula en ocasiones con la coexistencia de objetivos de formulación y concreción ambiguos (ya que remiten a las diversas concepciones teóricas y prácticas que pueden coexistir al asignar sentidos a cada uno de los objetivos presentes en una institución)²⁶.

A ello puede agregarse el hecho de que las instituciones educativas incorporan y deben atender, en consecuencia, a actores cada vez más diversos y heterogéneos. Frente a una forma escolar²⁷ pensada y diseñada para una población escolar homogénea, la presencia cada vez mayor de alumnos provenientes de distintos sectores y clases sociales y con diversidad de códigos culturales (entre otras cuestiones como efecto de los procesos de democratización de los niveles de un sistema educativo) obliga a revisar formatos y prácticas escolares.

En tercer lugar, **la simultaneidad, la inmediatez y la indeterminación** constituyen otros rasgos relevantes de las prácticas de directivos²⁸.

La simultaneidad hace referencia a la coincidencia temporal en la que se producen acontecimientos diferentes, lo cual requiere atención selectiva a procesos, demandas y tareas múltiples y variadas, que se suceden con un ritmo intenso y un amplio nivel de dispersión. Se suma a estas características el hecho de que el director tiene, en una institución educativa, múltiples campos de intervención, vinculados con las dimensiones a las que se hizo referencia anteriormente.

Diferentes estudios descriptivos presentan algunas conclusiones en este sentido. "Una de ellas es que los propios directores no tienen clara una definición de su rol. Cuando se les pregunta qué hacen, tienden a enfatizar la naturaleza fragmentada y discontinua de su trabajo. Además, muchas investigaciones confirman también que las actividades de los directores se caracterizan por la brevedad, variedad y discontinuidad, por lo que en la práctica se está bastante lejos de las clasificaciones y categorías tradicionales de

26. Sólo a título de ejemplo podemos recordar algunos de los múltiples objetivos presentes hoy en las escuelas, aunque con diferentes matices, según los niveles del sistema educativo en el que se integren, y en función de los énfasis de los distintos lineamientos de diversas políticas educativas: la transmisión de los contenidos de la cultura, la formación de ciudadanos, la relación con el mundo del trabajo, la integración de los niños con necesidades educativas especiales, la articulación con los actores e instituciones de la comunidad, etc. Cada vez que en una institución se consideran los sentidos que pueden asignarse a cada una de estas formulaciones, se hace presente la diversidad de las concepciones que sustentan los diferentes actores sobre aquellos objetivos.

27. El concepto de forma escolar es tomado en Frigerio, G. y Poggi, M., 1996, op. cit., recuperándolo de planteos de Vincent, Lahire, Thin y Perrenoud.

28. Estos rasgos han sido pensados en particular para la práctica docente y abordados, de modo particular, por J. Gimeno Sacristán (1988). Diker y Terigi (1997) los retoman al inventariar aquellas características que definen la identidad de la actividad docente.

tareas emanadas desde determinadas perspectivas de la organización. Por otra parte, parece constatar que los directores, en muchos de los contextos actuales, viven la presión de los numerosos cambios que se producen tanto en el seno de la institución escolar como en el ambiente externo a la misma. El incremento en la carga de trabajo, así como la mayor diversificación de sus tareas, suelen ser citados en la mayoría de los estudios empíricos realizados entre los directivos de escuelas primarias y secundarias²⁹.

Por otra parte, la simultaneidad y la inmediatez plantean límites a los grados de previsibilidad posible, es decir que se vinculan además con la impredecibilidad y la indeterminación³⁰. Queda puesto en cuestión, a partir de estos rasgos, la posibilidad de un control racional absoluto de las intervenciones y de sus efectos. "Estamos frente a una práctica que reconoce cada vez más su dependencia del contexto singular en que tiene lugar la acción y que procura hacerse cargo de la provisionalidad y generalidad de los saberes que la informan³¹.

No se trata de desconocer la importancia de la anticipación como un saber fundamental en la gestión directiva. Sin embargo, estas características que estamos abordando plantean límites a un modelo racional en donde la anticipación respondería a un análisis minucioso y detallado del conjunto de variables que se articulan en una situación particular determinada. Claro está que parte de estos análisis sólo pueden realizarse en momentos posteriores a la acción ya acontecida, mientras que un director debe tomar decisiones durante el transcurso de la acción. En esta línea diversos autores plantean, entonces, que la práctica puede caracterizarse como *improvisación bien planificada* (Tochon, 1993); *improvisación reglada* (Perrenoud, 1996); *certeza situada* (Hargreaves, 1996); *racionalidad limitada* (Crozier y Friedberg, 1990)³². En otros términos se trata de entender que si bien la práctica no siempre es del todo racional, tampoco es irreflexiva, ya que los esquemas de acción de los actores también se transforman en rutinas³³ que proveen marcos para analizar y actuar frente a la simultaneidad y la inmediatez que caracterizan las prácticas de directivos.

29. Egido Gálvez, I., 1998, *Directores escolares en Europa. Francia, Reino Unido y España* Madrid, Editorial Escuela Española, pág. 21.

30. Al respecto puede verse: Diker, G. y Terigi, F., 1997, *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós, pág. 98 y 99.

31. Diker, G. y Terigi, F., 1997, op. cit., pág. 99.

32. Los autores que se mencionan abordan los conceptos enunciados en relación con las prácticas docentes, a excepción de Crozier y Friedberg, que lo plantean para conceptualizar el tipo de racionalidad que caracteriza a un actor en el interior de las organizaciones. Es decir que se trata de conceptualizaciones que provienen de diversos campos teóricos pero que apuntan en todos los casos a señalar las limitaciones que un modelo racional encuentra en las instituciones y en las prácticas. Esta característica plantea desafíos en términos de la formación de directivos.

33. Esta cuestión será retomada más adelante en este capítulo.

En cuarto y último lugar, haremos referencia a **la implicación personal y el posicionamiento ético** que conlleva toda práctica docente (y en consecuencia, la práctica de directivos, como caso particular de aquella). Nuevamente, diversos autores han abordado esta cuestión³⁴. Como toda tarea docente, es una práctica en relación con valores, que supone altos grados de implicación personal, y que debe llevar a pensar, desde otras perspectivas a las tradicionalmente planteadas, todo lo relativo al componente normativo y prescriptivo que involucra y sustenta toda práctica docente.

A partir de las características enunciadas podemos afirmar que **se pone en evidencia la necesidad de un cambio en los modelos de director: de uno definido más por la neutralidad y la eficacia técnico-instrumental, a otro entendido como político y profesional.**

2.2. Los diversos intentos para definir el conocimiento de los docentes

En primer lugar, si consideramos de modo particular los intentos para definir el conocimiento de los docentes podemos encontrar distintos énfasis, matices y perspectivas. Sin intentar agotar el conjunto de las definiciones que sobre este aspecto pueden rastrearse ni todos los aspectos subrayados por diferentes autores, podemos mencionar los siguientes:

- saberes del sentido común, saberes populares, destrezas, saberes contextuales, conocimientos profesionales sobre las estrategias de enseñanza y sobre el currículum, teoría morales y sociales y planteamientos filosóficos generales (Carr y Kemmis, 1988);
- conocimiento de los contenidos de la materia, pedagógico (relativo a principios y estrategias generales), curricular (referido especialmente a las formas de organizar y dividir el contenido presente en materiales y programas) (Schulman, 1989);

34. Gimeno Sacristán (1988), Fernstermacher (1990), Edelstein y Coria (1995), Esteve (1995), Gentili (2000), entre otros. Para una reflexión general sobre el sentido de la educación desde una perspectiva ética puede consultarse también Adorno, T., 1998, Educación para la emancipación, Madrid, Morata. También pueden ampliarse algunas de las cuestiones abordadas en Pendlebury, S., 1998, "Razón y relato en la buena práctica docente", en McEwan, H. y Egan, K. (comps.), 1998, La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, Buenos Aires, Amorrortu. Esta autora retoma desde planteos clásicos de Aristóteles en relación con la identificación de la buena práctica hasta los resultados de experiencias e investigaciones para abordar la noción de sabiduría práctica, como la máxima virtud de un buen docente.

- formación en observación, diagnóstico, planificación, administración, comunicación y evaluación (Veenman; 1988);
- saberes sustantivos vinculados con la disciplina, pedagógicos e institucionales (Braslavsky y Birgin, 1992);
- conocimientos declarativos, procedurales y contextuales (Tochon, 1993);
- saber académico, técnico y fenomenológico (Porlan, 1998);
- conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (Schön, 1992)

Como puede constatarse luego de esta rápida revisión, existen tanto principios organizadores comunes a más de uno de los autores, así como perspectivas originales que no pretenden agotar un inventario de saberes.

Seguramente podríamos utilizar un esquema similar e intentar enunciar el conjunto de saberes que definen la tarea de dirigir una institución educativa. Sin embargo, preferimos acercarnos no a un nuevo inventario sino a una conceptualización organizadora de estos saberes, que nos permita avanzar en nuestro intento por explicitar los supuestos que subyacen a las propuestas de formación de directivos.

2.3. El conocimiento proposicional académico y el conocimiento práctico de los directivos

Los directivos (como así también los profesores y los alumnos) interpretan las experiencias a través de los filtros de sus conocimientos, creencias, teorías implícitas³⁵ y representaciones existentes. Por ello, esta trama de formas de comprender y analizar los diferentes aspectos en relación con las prácticas de dirección va a determinar los estilos de desempeño que adoptarán dichas prácticas.

En función de los aspectos que se han venido desarrollando podemos esquematizar que, aunque sin límites tajantes entre uno y otro, el conocimiento proposicional académico (como aquél que se encuentra más estrechamente vinculado con las teorías y marcos de referencia que ha producido el saber pedagógico y didáctico) se recorta, se articula o eventualmente se diferencia y, en algunos casos, puede hasta plantearse como contradictorio con el conocimiento práctico.

35. Un abordaje de las teorías implícitas en relación con el aprendizaje de los alumnos puede consultarse en Poggi, M. (comp.), 1995, op. cit.

Es importante aclarar, en primer lugar, que sostenemos la importancia de la transmisión de marcos teóricos sobre diversos temas que un directivo debe conocer y profundizar en su formación. Pero focalizaremos nuestra atención, particularmente, en el segundo aspecto mencionado, es decir el conocimiento práctico, ya que ha sido menos abordado, en términos generales, en los dispositivos de formación y capacitación de directivos.

Algunos autores han definido esta faceta del pensamiento del docente como 'creencias', en el sentido de declaraciones hipotéticas acerca de un objeto; otros como teorías implícitas o conocimiento tácito³⁶. "Las teorías implícitas son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que conforman lo que, desde otros puntos de vista, se viene denominando 'pensamiento práctico' (Pérez y Gimeno, 1988; Elbaz, 1983) o 'teorías epistemológicas', con la diferencia de que las teorías implícitas se apoyan en una teoría de la mente de carácter socioconstructivista"³⁷

Otros autores, tal como queda mencionado en la cita anterior, prefieren hablar de conocimiento práctico o conjunto de ideas y acciones para hacer frente a situaciones problemáticas. Gimeno Sacristán (1988) prefiere conceptualizarlo como esquemas prácticos de acción³⁸. Dicho autor plantea que estos esquemas tienen fuerza determinante en relación con las prácticas, en el sentido que permiten regularlas y controlarlas, y que además poseen una cierta estabilidad.

En la misma línea, Perrenoud (1994, 1996) retoma un clásico concepto de Bourdieu para definir el *habitus*³⁹ profesional de los docentes, el cual estaría

36. Por ejemplo, Schön (1992 y 1998) habla de conocimiento tácito como aquel implícito en la acción, recuperando para ello la noción de "saber tácito" de M. Polanyi. Sobre esta cuestión volvemos en el próximo capítulo.

37. J. Marrero, "Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza", en Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J., 1993, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Aprendizaje Visor, pág. 245. También puede consultarse Clark, C. y Peterson, P., 1990, "Procesos de pensamiento de los docentes", en Wittrock, M., 1990, *La investigación de la enseñanza*, Barcelona, Paidós, Tomo III.

38. Cabe aclarar que Bourdieu y Passeron en el ya clásico texto "La reproducción" hablaban de los principios pedagógicos en estado práctico para dar cuenta de aquellos modos de actuación que se incorporan por estar expuestos durante un tiempo prolongado a situaciones de la práctica educativa; muchos años más tarde, Gimeno Sacristán retoma este sentido, aunque sin hacer referencia a los autores citados, para dar lugar al concepto de esquema práctico.

39. En las diferentes obras de P. Bourdieu aparecen numerosas definiciones de *habitus*, entendido como sistemas de disposiciones durables y transponibles, como principios generadores de prácticas, como estructuras estructuradas y estructurantes, como sistemas de esquemas de pensamiento, percepción, acción y evaluación, etc.

integrado, entre otros aspectos, por el conjunto de esquemas prácticos con los que cuenta un sujeto en un momento de su trayectoria profesional. Precisamente Perrenoud plantea este concepto para preguntarse, a continuación, si es posible la formación del *habitus* profesional, o si, por el contrario, éste queda librado en buena parte a los procesos de socialización que contribuyen a su incorporación, a partir de la exposición prolongada a modelos y prácticas, primero como alumnos de instituciones del sistema educativo, luego como docentes en el ámbito laboral. El autor mencionado va a sostener que el *habitus* puede formarse deliberada e intencionalmente a partir de diferentes dispositivos de formación.

Ahora bien, cualquiera de las denominaciones que hemos venido planteando (más allá de que existan matices y énfasis entre ellas) alude a un tipo de conocimiento experiencial, representado en imágenes o constructos más o menos esquemáticos, de carácter subjetivo, personal y situacional pero, a la vez, propios de un grupo o colectivo profesional.

En este sentido, ya sea definido como pensamiento práctico, como conocimiento tácito, como esquemas prácticos de acción o como *habitus* profesional, este modo de comprender aquello que da forma y sustenta los principios de actuación de un directivo permite superar la tendencia a la excesiva individualización y particularización del conocimiento del docente⁴⁰.

Para ejemplificar podemos recurrir a la siguiente cita: "Nuestro conocimiento es de ordinario tácito, está implícito en nuestros patrones de acción y en nuestra sensación respecto a las cosas que estamos tratando. Parece correcto decir que nuestro conocimiento se da desde nuestra acción. De modo similar, la vida cotidiana del profesional depende del conocimiento tácito en la acción"⁴¹.

Avanzaremos en una profundización de los aspectos mencionados en este apartado al proponer una definición de la estructura del conocimiento práctico.

2.3.1. Los niveles de la estructura del conocimiento práctico

Para iniciar este punto nos parece pertinente la transcripción de la siguiente cita, ya que ella nos permite pensar más que una nueva categorización del pensamiento de los docentes en un nuevo modo de conceptualizar, en este caso, el conocimiento de los directivos en las instituciones educativas.

40. Una síntesis de diversas posturas sobre la naturaleza de los saberes docentes puede consultarse en Diker, G. y Terigi, F., 1997, op. cit., pág. 101 a 110.

41. Schön, D., 1998, El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan, Barcelona, Paidós, pág. 55 y 56.

"Puesto que el conocimiento del profesor sirve para guiar su trabajo y a él recurre, en parte, para generar un tipo de consistencia en su práctica, es razonable asumir que su conocimiento debe estar marcado por algún tipo de estructura. De otro modo, veríamos una larga serie de reglas empíricas o recetas -una especie de libro de cocina no escrito, sin tabla de contenido o índice- al que el profesor tendría que recurrir mentalmente antes de tomar una decisión"⁴².

Si reconocemos, en primer lugar, la importancia de avanzar en algún tipo de estructuración del conocimiento de los directivos, siguiendo a diversos autores⁴³, puede formularse la hipótesis que el conocimiento de los profesores presenta algún grado de estructuración jerárquica, según los siguientes niveles de mayor a menor nivel de explicitación:

1. **Reglas de la práctica:** se trata de afirmaciones breves, claramente formuladas sobre qué hacer y/o cómo hacer en situaciones particulares encontradas en la práctica. En este sentido son reglas directivas y prescriptivas respecto de una práctica singularizada.
2. **Principios prácticos:** hacen referencia a formulaciones más generales e inclusivas, menos explícitas que se mantienen en un nivel intermedio de generalidad. El docente o directivo puede recurrir a un principio práctico para orientar y explicar sus acciones.
3. **Representaciones imaginarias⁴⁴:** se refieren a sentimientos, valores, creencias que se combinan con imágenes, que relacionan la experiencia, el conocimiento teórico y la cultura escolar. Se trata de declaraciones metafóricas que se encuentran situadas en el nivel menos explícito y organizan las prácticas.

Hablamos aquí de estructura del conocimiento práctico y coincidimos con Martínez Bonafé cuando afirma que ésta se vincula poco con el carácter proposicional, rigurosidad y ordenación lógica del conocimiento académico.

42. F. Elbaz, citado en Martínez Bonafé, J., 1989, Renovación pedagógica y emancipación profesional, Valencia, Universidad de Valencia, pág. 34.

43. Cabe citar aquí a autores (algunos ya mencionados) como Elbaz y Martínez Bonafé, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, Bourdieu y Perrenoud, de los cuales se retoman, integran y reformulan diversos aportes.

44. "El imaginario es el conjunto de imágenes y de representaciones -generalmente inconscientes- que, producidas por cada sujeto y por cada grupo social, se interponen entre el productor y los otros sujetos teniendo sus relaciones, sean éstas interpersonales, sociales o vínculos con el conocimiento", en Frigerio, G., Poggi, M. y otras, 1992, op. cit., pág. 37. Para la elaboración de esta definición se retomaron aportes provenientes desde diversos campos como la filosofía, la sociología, el psicoanálisis, el derecho y autores diversos que han abordado este concepto, tales como Castoriadis, Mari, Sartre, Anzieu, Kaës, Enriquez, Hameline, Postic, etc.

Debido a su carácter idiosincrásico, es decir en este caso, propio de un colectivo docente, y a su orientación hacia situaciones concretas, este conocimiento posee una baja capacidad de generalización; en otros términos, puede ser considerado básicamente bajo las formas en las que es usado en cada situación concreta y específica.

Ahora bien, una pregunta que podría surgir a partir de esta afirmación se relacionaría con la pertinencia y la posibilidad de diseñar una formación de directivos de instituciones educativas que supere la presentación de meros saberes instrumentales y singulares. Para ello, puede resultarnos útil la lectura del siguiente párrafo:

"Si es cierto, por ejemplo, que la realidad social ha cambiado desde la división decimonónica del trabajo, creando nuevas zonas de complejidad e incertidumbre, también es cierto que los profesionales en campos tales como la dirección y la tecnología industrial algunas veces encuentran modos de dar sentido a la complejidad y reducen la incertidumbre a un riesgo manejable.

Si es cierto que hay un elemento irreductible en el arte de la práctica profesional, también es cierto que talentosos ingenieros, profesores, científicos, arquitectos y directores algunas veces muestran su talento en la práctica de cada día. Si la maestría no es invariable, conocida y enseñable, no obstante, parece, al menos para algunos individuos, que sea aprensible.

Si es cierto que la práctica profesional tiene al menos tanto que ver con el hallazgo del problema como con la solución del problema encontrado, también es cierto que el establecimiento del problema es una actividad profesional reconocida...

Y si es cierto, finalmente, que hay visiones en conflicto de la práctica profesional, también es cierto que algunos profesionales se empeñan en hacer una seria elección, o incluso una síntesis parcial, a partir del barullo de voces que impera en sus profesiones"⁴⁵.

A esta altura de la exposición parece casi obvio afirmar que formar directivos que se desempeñan o vayan a desempeñarse en instituciones educativas requiere que los dispositivos de formación centren la atención y cuiden no omitir el conjunto de cuestiones abordadas en este capítulo: desde los rasgos de identidad propios de la dirección en instituciones educativas (y no

45. Schön, D., 1998, El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan, Barcelona, Paidós, pág. 29.

otro tipo de institución u organización social) hasta la complejidad de saberes que se ponen en juego al estructurar las prácticas propias de la dirección, cuyo tratamiento se ha realizado en estos últimos apartados. Sobre algunos rasgos que estos dispositivos deben considerar nos centraremos en el próximo capítulo.

Antes de avanzar en esta línea, creemos que es importante explicitar **algunas orientaciones generales que pueden enmarcar el diseño, la coordinación y la evaluación de programas de formación de directivos**⁴⁶, los cuales no podrían renunciar a intervenir explícitamente, por lo menos, sobre las siguientes cuestiones:

- La apropiación de un saber-hacer práctico sobre la gestión directiva que permita fortalecer las estrategias de intervención en las instituciones educativas.
- El conocimiento de marcos conceptuales que permiten la búsqueda y construcción de fundamentaciones de esos saberes prácticos para justificar y analizar su práctica.
- La capacidad para analizar y cuestionarse sobre las condiciones que limitan las prácticas institucionalizadas o las condiciones que posibilitan inventar otras prácticas y modos de hacer.

46. Orientaciones que, por otra parte, también constituyen lineamientos pertinentes para programas ya sea de formación, ya de capacitación de los docentes, aunque atiendan en uno y otro caso a la especificidad que caracteriza la tareas de enseñar y las de dirigir una institución.

3. La formación de directores: de la racionalidad técnica a la práctica reflexiva

3.1. Una aproximación a la práctica

Es necesario realizar, en primer lugar, un recorrido por el modo en que puede entenderse el ejercicio profesional de aquellos que desempeñan funciones de conducción en las instituciones educativas, porque las alternativas que sobre esta cuestión se planteen se reflejarán en la formación y los dispositivos que para ella se diseñen.

Es importante recordar brevemente la distinción propuesta por D. Schön⁴⁷ entre el profesional como técnico y el profesional como práctico reflexivo.

En el primer caso, la **racionalidad técnica** fundamenta la actividad del profesional, la cual se entiende como una actividad instrumental dirigida al control técnico sobre los objetos o a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías científicas y técnicas derivadas de éstas. Supone un ajuste de los medios respecto a los fines; implica una fuerte separación y jerarquización entre la investigación y la práctica, entre la ciencia básica y la ciencia aplicada (la que proporciona técnicas de diagnóstico y de solución de problemas), aspectos que se sustentan en el predominio del paradigma positivista. Éste otorga mayor importancia al contexto de justificación que al contexto de descubrimiento. "Dado el acuerdo acerca de los fines, la cuestión «¿Cómo debería actuar?» podría ser reducida a una cuestión meramente instrumental sobre los medios más adecuados para lograr los propios fines"⁴⁸.

47. Al respecto pueden consultarse dos textos clásicos del autor: Schön, D., 1992, La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Barcelona, Paidós y Schön, D., 1998, op. cit.

48. Schön, 1998, op. cit., pág. 42. No se trata de pasos sucesivos, cuya progresividad deba necesariamente darse. Sin embargo, unos pueden sustentarse en los procesos cognitivos que los otros ponen en juego.

El autor de referencia analiza el modelo de racionalidad técnica⁴⁹ y constata que es incompleto e ineficaz para dar cuenta de actuaciones prácticas en situaciones caracterizadas por un alto grado de complejidad, inestabilidad, incertidumbre, carácter único y conflictos de valores⁵⁰, ya que éstas no son resueltas sólo y exclusivamente mediante la aplicación de un conocimiento especializado. En este sentido, el uso eficaz de este conocimiento depende de la reestructuración previa de las situaciones complejas e inciertas.

Aún más, cuando la racionalidad técnica se convierte en el modo único y excluyente para pensar la actuación profesional de los directivos, en realidad podemos afirmar que nos encontramos con una concepción **tecnocrática e instrumental** (y ya no sólo técnica) de la práctica⁵¹.

El segundo caso, el de la **práctica reflexiva**, es caracterizado por Schön a partir del abordaje del conocimiento en la acción, de la reflexión en la acción y de la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción⁵².

Al abordar el **conocimiento en la acción** pretende rechazar el modelo de la racionalidad técnica. Se trata del componente inteligente que orienta toda acción, el *saber cómo* que puede estar antecedido o no por una previa operación intelectual. En este sentido, la acción experta revela en ocasiones más saber que aquél que puede formularse racional y explícitamente. Por ello, no siempre *saber hacer* y *saber explicar* implican las mismas operaciones intelectuales⁵³.

49. Es importante señalar que en el marco de este modelo se ha producido buena parte del saber para la industria y los procesos de producción modernos. En tal sentido seguirá siendo necesario para que se puedan gozar de las ventajas de la producción. Por ello, este saber no puede ser desconocido; en cambio, coincidiendo con Habermas, debería ser rechazada toda pretensión de que éste se constituya en el único saber legítimo.

50. Es importante recordar en este punto que la caracterización de Schön de algunas situaciones en donde las prácticas se despliegan, coincide en gran medida con aquella definida en el capítulo anterior.

51. "La utopía de la planificación tecnocrática se agota, así, en el control tecnológico de la conducta como forma organizada de ejercer un dominio racional sobre la realidad", en Terrén, E., 1999, *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*, Barcelona, Anthropos, pág. 150

52. Estas nociones pueden relacionarse con algunas categorías abordadas por Habermas (1982): el conocimiento en la acción, con el conocimiento técnico; la reflexión en la acción, con la deliberación práctica; y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, con la reflexión crítica.

53. Puede señalarse aquí una relación con las nociones planteadas por Giddens sobre la conciencia práctica y la conciencia discursiva. Por la primera entiende aquello que los actores sociales saben tácitamente sobre el modo de ser y de actuar en contextos de la vida social, sin ser capaces de darle una forma discursiva. Por conciencia discursiva hace referencia, precisamente, al hecho de poder dar cuenta, a través de algún tipo de expresión discursiva, acerca de las razones y los fundamentos de ciertos y determinados modos de actuar. Al respecto puede consultarse Giddens, A., 1995, *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu. También puede consultarse, para una perspectiva general sobre los aportes de este sociólogo, a Tenti Fanfani, E., "Teoría de la estructuración y usos sociológicos de Giddens", en *Sociedad*, Facultad de Ciencias Sociales (UBA), N° 17/18, Junio 2001.

En toda acción inteligente, en consecuencia, hay algún tipo de conocimiento, aunque en ocasiones ese conocimiento puede haberse consolidado en ciertas rutinas o en esquemas semiautomáticos.

El conocimiento en la acción se caracteriza por las siguientes propiedades:

- "Hay acciones, reconocimientos y juicios que sabemos cómo llevar a cabo espontáneamente; no tenemos que pensar sobre ello previamente o durante su ejecución.
- A menudo no somos conscientes de haber aprendido a hacer estas cosas; simplemente nos encontramos haciéndolas.
- En algunos casos, fuimos conscientes una vez de las comprensiones que más tarde fueron internalizadas en nuestra sensación de la acción misma. En otros casos podemos no haber sido nunca conscientes de ellas. No obstante, en ambos casos, normalmente somos incapaces de describir el saber que nuestra acción revela.

En este sentido hablamos de saber desde la acción, el modo característico del conocimiento práctico común"⁵⁴.

En segundo término, la **reflexión en la acción** supone un conocimiento de segundo orden que se superpone y puede articularse con el conocimiento de primer orden, como es el conocimiento en la acción. Supone un proceso de diálogo con la situación problemática y sobre la interacción particular que implica la intervención en ella; es un proceso de reflexión con la riqueza de la inmediatez, que pretende captar las múltiples variables que intervienen en una situación singular. El profesional responde tanto a las variaciones sutiles y a los cambios en el contexto en los que una práctica se despliega como a la sorpresa o a los resultados inesperados.

El autor mencionado plantea que "lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción. En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación *in situ* y a pensar más allá, y esto afecta lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares"⁵⁵.

Constituye un primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos, de los conocimientos proposicionales, de los esquemas o principios prácti-

54. Schön, 1998, op. cit., pág. 60.

55. Schön, 1992, op. cit., pág. 39.

cos con una realidad problemática. Es un instrumento de aprendizaje porque en el proceso no sólo se construyen nuevos conceptos sino que se reconstruye el mismo proceso dialéctico de aprendizaje en interacción con la práctica.

En tercer término, **la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción** constituye un conocimiento de tercer orden en relación con los anteriores y se vincula estrechamente con el uso de estrategias metacognitivas⁵⁶. Esto implica la utilización del conocimiento para describir, analizar, evaluar, fundamentar intervenciones realizadas. Es una reflexión sobre las representaciones y reconstrucciones *a posteriori* de la propia acción.

"Cuando el práctico responde a las zonas indeterminadas de la práctica manteniendo una conversación reflexiva con los materiales de tales situaciones, rehace una parte de su mundo práctico y con ello revela el proceso, habitualmente tácito, de construcción del mundo que subyace toda su práctica"⁵⁷

Tal como se afirma en la cita anterior, se relaciona estrechamente con el proceso de reflexión desde la práctica, lo cual implica explicar el sentido de este término.

"En el primer sentido, **«práctica»** se refiere a la actuación en una variedad de situaciones profesionales. En el segundo, se refiere a la preparación para la ejecución. Pero la práctica profesional incluye también un elemento de repetición. Un profesional es un especialista que tiene en cuenta ciertos tipos de situaciones una y otra vez. Eso está sugerido por el modo en que los profesionales utilizan la palabra «caso» -o proyecto, informe, comisión, o trato, dependiendo de la profesión-. Todos estos términos denotan las unidades con las que se constituye una práctica, y denotan tipos de ejemplos de parecido familiar... Cuando un profesional experimenta muchas variaciones de un pequeño número de tipos de casos, es capaz de «practicar» su práctica. Desarrolla un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas. Aprende qué buscar y cómo responder a lo que encuentra"⁵⁸.

Los tres procesos que hemos recuperado desde los planteos de Schön componen el pensamiento práctico. No son independientes; suponen procesos de complejización progresiva; se exigen y complementan.

Cuando la práctica, por el transcurso del tiempo se torna repetitiva y rutinaria, el conocimiento en el acción se vuelve cada vez más tácito, mecánico y eventualmente inconsciente⁵⁹. El profesional, en consecuencia, corre el

56. Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E., 1990, Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual, Barcelona, Paidós.

57. Schön, 1992, op. cit., pág. 45.

58. Schön, 1998, op. cit., pág. 65.

59. Aquí el término inconsciente puede remitir tanto a su acepción en el campo psicoanalítico como a mecanismos funcionales del proceso cognitivo. Piaget diferenció.... [Continúa en la página siguiente]

riesgo de reproducir automáticamente su saber práctico, utilizando indiferentemente los mismos esquemas a situaciones cada vez menos similares y más divergentes. De este modo, no sólo sus intervenciones se vuelven más rígidas; se empobrecen su pensamiento y su práctica.

Es importante aclarar, también, que la reflexión en la acción no puede considerarse un proceso autónomo ni suficiente. De hecho, las condiciones que definen la práctica de los directivos, que ya hemos abordado en el capítulo anterior, es decir el conjunto de condiciones institucionales (definidas tanto desde una perspectiva macro como micropolítica) conforman en parte y ponen límites a los marcos de reflexión en simultaneidad con la acción. Sin embargo, los dispositivos de formación pueden constituir un espacio y un tiempo privilegiados para la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. **El pensamiento *a posteriori* tiene la ventaja de la distancia para reflexionar sobre las estrategias, los principios prácticos y las representaciones imaginarias que determinan formas de actuación y condicionan ciertos cursos de acción por sobre otros; sobre la manera en que se definen los problemas y sobre el propio rol actuado en cada contexto institucional. Por otra parte, este trabajo *a posteriori* puede fortalecer la capacidad de los directivos en términos de anticipaciones prospectivas en relación con situaciones de la práctica similares o próximas a las analizadas. Por último, y no menos importante, cuando la reflexión *a posteriori* aparece articulada con una apropiación de diferentes marcos teóricos, se amplía la capacidad para construir otras categorías conceptuales para comprender y actuar en las instituciones educativas.**

Parece importante señalar que la conceptualización de Schön no puede reducirse sólo a la presencia de un pensamiento no rutinario que da forma a actuaciones en contextos particulares. Por el contrario, se trata de una idea compleja a partir de la cual se pretende dar cuenta de los modos en que los profesionales reflexivos elaboran comprensiones específicas de situaciones cotidianas (sean éstas casos problemáticos o no) en el propio proceso de

... las actuaciones de un sujeto de los procesos de toma de conciencia por parte de dicho sujeto. En este sentido, A. Munari afirma, retomando a Piaget, que "hay incompatibilidad psicológica entre la adquisición de los conocimientos por una parte, y el conocimiento simultáneo del proceso de su adquisición, por otra parte"; en este sentido, recuerda una de las características fundamentales de la epistemología genética, vinculada con la noción de inconsciente cognoscitivo, haciendo referencia con éste al carácter no consciente del proceso de construcción de los conocimientos. Esta cuestión puede ampliarse en Munari, A., "Piaget: ¿Anti-pedagogo?", en *Revista Argentina de Psicología*, N°29, 1981, p. 111-119, así como también dos obras claves: Piaget J., 1976, *La toma de conciencia*, Madrid, Morata y Piaget, J., 1979, *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante*, Buenos Aires, Huemul, 2 tomos.

actuación. Este proceso incluye la deliberación sobre el sentido y valor educativo de las situaciones, la puesta en práctica de acciones consistentes con finalidades educativas y la valoración argumentada sobre procesos, procedimientos y consecuencias que se deriven de dichas acciones. Todo ello contribuye a la construcción de un conocimiento profesional específico y a la capacidad para desenvolverse en situaciones complejas, conflictivas e inciertas que constituyen una parte importante del ejercicio de la profesión.

También es importante señalar que, tal como afirma J. Contreras Domingo⁶⁰ asistimos a una sobreabundancia del término "reflexivo" en una buena parte de la bibliografía pedagógica de los últimos años, lo cual no significa, desde la perspectiva de este autor, que el pensamiento de Schön haya pasado a dominar ese campo. Por el contrario, el uso indiscriminado del término puede haber contribuido en algunos casos a la legitimación expresa de algunas de las actuales reformas educativas. Sobre este punto es necesario entonces agregar que la práctica reflexiva no se trata de una práctica individual, que requiere la coexistencia de ciertas condiciones sistémicas e institucionales para desplegarse, que exige una formación específica, y que no puede formar parte de enfoques reduccionistas y estrechos sobre las instituciones y sus actores.

3.2. Los dispositivos de formación para la práctica reflexiva

En numerosas obras y en diferentes autores⁶¹ pueden encontrarse mencionados y analizados distintos dispositivos de formación para la práctica (los cuales se vuelven fundamentales, en consecuencia, para analizarlas).

Un inventario de todos los dispositivos de formación para la práctica sería no sólo tedioso sino con escaso valor para el tipo de análisis que nos proponemos en este documento.

60. Contreras, J., 1997, *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.

61. Al respecto puede consultarse:

Davini, C., 1995, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.

Fernández Pérez, M., 1988, *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*, Madrid, Edit. Escuela Española, SA.

McKernan, J., 1999, *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*, Madrid, Morata.

Perrenoud, Ph., "Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience", en Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (dir.), 1996, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck.

Terigi, F., 1994, *Prácticas docentes*, Documento curricular, Programa de Transformación de la Formación Docente, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Sin embargo, cabe aclarar que la mayor parte de los dispositivos que se presentan en la bibliografía especializada, por lo menos cuando se los plantea desde la perspectiva que aquí estamos abordando, se sustentan en la noción de aprendizaje/reflexión sobre la práctica con base en los aportes de Schön.

Puede resultar interesante, sin embargo, organizar el conjunto de esos dispositivos en torno a algún criterio clasificatorio, para analizar a continuación algunos de ellos.

Al respecto McKernan⁶² ofrece un intento organizador de diversos métodos y técnicas que pueden ser utilizados en la formación de profesionales reflexivos.

Recuperando estos aportes y complementándolos con otros, podemos organizar un grupo de dispositivos vinculados con métodos y técnicas que permiten recoger y construir información para la formación, en el cual podríamos diferenciar las siguientes categorías⁶³:

- **Métodos de investigación observacionales y narrativos** (diferentes estilos de observación, autodescripción y heterodescripción diferida, registros anecdóticos, estudios de casos, diarios, notas de campo, registros en diferentes medios: grabaciones en audio y audiovisuales, fotografías, etc.).
- **Técnicas no observacionales, de encuesta y de autoinforme** (escalas, cuestionarios, entrevistas de distinto tipo, historias de vida, etc.).
- **Análisis de discursos y métodos de investigación basados en la resolución de problemas** (análisis de dilemas, de contenido, de documentos, estudios de casos, etc.).
- **Métodos de investigación crítico-reflexivos y evaluativos**⁶⁴ (triangulación, revisión colegial, ensayos críticos, etc.).

62. McKernan, J., 1999, op. cit., segunda parte, pág. 77 a 236. Si bien toma una amplia variedad de métodos y técnicas para la investigación-acción, lo hace desde un abordaje de la formación del profesor como profesional reflexivo, por lo que consideramos pertinente recuperar sus aportes en este punto. Es importante aclarar también que muchas de las propuestas que se enumeran se combinan, de hecho, en dispositivos más complejos: por ello, tampoco las categorías son mutuamente excluyentes sino, por el contrario, complementarias entre sí.

63. Volvemos a insistir en el hecho de que las categorías no son mutuamente excluyentes; de hecho, los "bordes" entre ellas se difuminan en algunos casos; en otros suponen complementariedad; en otros, como el estudio de casos, son difícilmente clasificables porque pueden combinar diferentes técnicas e instrumentos correspondientes a distintos métodos.

64. Estos últimos ya no se corresponden sólo con las técnicas de construcción de información, sino que pueden considerarse también entre aquellas de supervisión de los datos relevados y del proceso mismo de construcción.

A estas cuatro categorías sería necesario agregar otra de carácter cualitativamente distinto como son los trabajos de diseño, en el que puede incluirse todo lo referido a la elaboración de proyectos⁶⁵ (educativos, institucionales, curriculares, etc.), los cuales han adquirido, en los últimos años, una importancia considerable, a la luz de los procesos de reforma a los que hemos hecho referencia anteriormente⁶⁶.

En todos los casos enumerados, el propósito más amplio y organizador de la formación está orientado a comprender más reflexivamente y a mejorar las prácticas de intervención. En términos generales, podemos afirmar que **todos los dispositivos a los que vamos a hacer referencia pretenden promover un distanciamiento y con ello facilitar tanto la explicación como la comprensión de una práctica⁶⁷. Para ello deben necesariamente complementarse y articularse con los aportes de diversas corrientes teóricas y de la investigación educativa, que proveen de marcos para pensar el acontecer institucional desde otras perspectivas y que contribuyen, en consecuencia, a ese proceso de toma de distancia y de construcción de otras categorías conceptuales para comprender esa realidad, tal como ya lo afirmáramos anteriormente.**

A continuación abordaremos algunas de las metodologías y técnicas que se enumeraron, particularmente aquellas que se muestran más fecundas en los procesos y dispositivos de formación de directivos de las instituciones educativas.

3.2.1. Metodologías y técnicas que combinan observación con formas de registros y análisis diversos

La observación ha sido motivo de tratamiento conceptual y práctico desde diversos autores y perspectivas⁶⁸, particularmente en relación tanto con situaciones educativas como en los procesos de formación docente.

65. Al respecto puede consultarse Poggi, M., "Los proyectos institucionales: de una tarea aislada hacia una implicación colectiva en la tarea", en Poggi, M. (comp.), 1995, op. cit., pág. 139 y siguientes.

66. Puede resultar interesante analizar los modos en que la solicitud de proyectos institucionales se ha producido en los últimos años. En ese sentido, muchas de las perspectivas, aunque no todas por suerte, que han circulado por las instituciones se han enmarcado en la racionalidad técnica a la que hemos hecho referencia anteriormente en este capítulo. Por ello, la elaboración de proyectos se redujo en un conjunto de saberes procedimentales, los cuales, si bien necesarios, no agotan aquellas capacidades requeridas para su elaboración y su puesta en práctica.

67. Sobre la discusión en torno a la explicación y la comprensión desde un abordaje hermenéutico, el cual se opone a la distinción entre una y otra como correspondientes al paradigma de las ciencias naturales, por un lado, y de las ciencias humanas, por el otro, puede consultarse Ricoeur, P., 2001, *Del texto a la acción*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, particularmente los capítulos "La función hermenéutica del distanciamiento" y "Explicar y comprender".

68. Entre la bibliografía sobre el tema de la observación pueden citarse las siguientes obras o artículos: Everson, C. y Green, J., La observación como indagación.... [*Continúa en la página siguiente*]

Nos interesa destacar aquí tres cuestiones centrales referidas a la observación⁶⁹:

- "La observación es un proceso que se sitúa más allá de la percepción y supone plantear que no hay mirada inocente e ingenua".
- "El peso de los saberes (teorías, concepciones, etc.) y de las representaciones debería ser reconocido en el recorte de la observación".
- "El propósito de la observación en las situaciones educativas no supone una investigación clínica personalizada, sino la construcción de un saber pedagógico a partir de lo observado y no sólo sobre lo observado".

Así como la observación integra dispositivos específicos para construir saberes sobre las instituciones educativas, ocupa también un lugar central en la formación de directores. Analizaremos a continuación algunos dispositivos significativos en la formación que se sustentan en procesos de observación (ya sea de autoobservación, como de observaciones realizadas por otros actores).

En un proceso de formación de directivos, la observación puede abordarse, enriquecerse y sistematizarse en múltiples planos:

- **La observación de y en la institución educativa:** todo director la realiza en la institución que dirige y tiene un propósito central como es el de construir un saber sobre ella, que le permita ya sea sostener cursos de acción, ya sea innovar en las propuestas que se pretenden tengan lugar en la institución.
- **La observación de prácticas de algunos actores:** puede hacerse referencia aquí, particularmente, a las de los docentes, como a la propia práctica como director de una institución educativa, como a las de los colegas de otras instituciones (tal como la que tiene lugar en dispositivos de pasantía).

... y método, en Wittrock, M., 1989, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós.

Postic, M., 1996, *Observación y formación de los profesores*, Madrid, Morata.

Postic, M. y De Ketele, J-M., 1988, *Observer les situations éducatives*, París, PUF.

Watzlawick, P. y Krieg, P. (comp.), 1994, *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo* Barcelona, Gedisa En relación con la observación de situaciones en instituciones educativas puede consultarse:

Frigerio, G. y Poggi, M., "La dimensión pedagógico-didáctica" en Frigerio, G., Poggi, M. y otras, 1992, *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*, Buenos Aires, Troquel.

Poggi, M., "La observación: elemento clave en la gestión curricular", en Poggi, M. (comp.), 1995, *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelusz.

69. Poggi, M., 1995, op. cit., pág. 68 a 71.

La distinción que se introduce puede parecer sutil y de difícil discriminación en la práctica. Si bien podríamos acordar con estas objeciones, nos interesa mantenerla para resaltar, en uno y otro caso, las diferencias entre los "objetos de la observación" (la institución como objeto de estudio y de intervención en un caso, y las prácticas de algunos actores clave -directores, docentes- en otro) así como para dar cuenta de los propósitos diferenciales en los que pueden centrarse los dispositivos que pongan el acento en uno u otro aspecto. Por otra parte, aunque con matices según los distintos dispositivos, la observación puede aparecer combinada con diversas formas de discursos narrativos.

Presentaremos a continuación algunos dispositivos de formación⁷⁰ de directivos los cuales se sustentan en la observación, dispositivos que pueden abordarse también, y por ello son formativos, para analizar determinadas prácticas en las instituciones educativas.

Autodescripción diferida ⁷¹

Esta técnica consiste en que el director hace una descripción de su actuación pedagógica, tratando de "objetivar" *a posteriori* y en diferido su propia actuación, incluso desde la perspectiva de su subjetividad, la que constituirá un filtro inevitable. Entre los efectos formativos de esta técnica pueden mencionarse los siguientes:

- la toma de conciencia de los múltiples aspectos que pueden haberse rutinizado acriticamente en la propia práctica;
- el descubrimiento de alternativas a los cursos de acción tomados en ciertas y determinadas circunstancias de la práctica;
- la explicitación de los aspectos que se consideran importantes en la propia práctica;
- la interrogación sobre los criterios que permiten discernir la importancia y la pertinencia o, por el contrario, la falta de una o ambas, en relación con la propia práctica profesional.

70. Recordamos que, tal como ya lo afirmamos anteriormente, muchos de estos dispositivos son utilizados para la formación docente. Aquí los abordaremos directamente en la formación de directivos. Cabe aclarar también que, aun cuando utilizemos el término "director", con él hacemos referencia a todos aquellos (sin atender a su denominación formal) que ocupan cargos de conducción en las instituciones educativas. Por otra parte, nos centraremos más en los dispositivos que hacen hincapié en la observación de prácticas de actores que en aquellos centrados en la observación institucional, los cuales ya fueron tratados en obras mencionadas en notas anteriores.

71. Tomamos en este punto, como en el siguiente, los aportes de Fernández Pérez, M., 1988, *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*, Madrid, Edit. Escuela Española, SA, pág. 86 a 89.

La autodescripción puede adoptar diversas formas y estilos; algunos de ellas son:

- abierta o cerrada; en el primero, cuando pueden considerarse el conjunto de rasgos que un director considera definitorios de su práctica, o en el segundo, cuando se restringe a algunos de los aspectos o dimensiones que se pretenden trabajar en profundidad;
- descriptiva o reconstruida, tratando de articular, en el segundo caso, las razones, argumentos o justificaciones que permiten ir más allá de la mera descripción;
- individual o comparada, cuando tan sólo se centra en un director, o cuando se trata de contrastar diversas actuaciones que surgen de la comparación entre descripciones realizadas por colegas.

Heterodescripción diferida

La característica central de esta técnica es que el registro de la práctica del director no es realizado por él sino por otras personas. No sólo no es incompatible con la autodescripción diferida, sino que pueden complementarse en un proceso de formación, ya que multiplican los puntos de vista sobre el mismo objeto.

Se pueden establecer diferentes modalidades en la utilización de esta técnica, como por ejemplo, la heterodescripción diferida realizada por colegas (es decir, otros directores que realizan la descripción y el análisis de las prácticas); por expertos (ya sea que se trate de investigadores u otros especialistas sobre el tema); por docentes (la cual puede resultar enriquecedora, en términos de aportar otras visiones en relación con el ejercicio cotidiano de una práctica)⁷²; cruzada (cuando se fomenta un diálogo entre los resultados de los análisis realizados por varios de los tipos de observadores ya mencionados); mixta (cuando se combinan la auto y la heterodescripción).

Por otra parte, puede realizarse también sobre observaciones no previstas (por ejemplo la que puede efectuar un supervisor luego de una visita a una institución, es decir que no necesariamente hay una comunicación formal sobre la utilización de esta técnica) o previstas (cuando se establece el encuadre pertinente para la realización de esta técnica y se hace público).

72. Además de otros recaudos y exigencias, que serán tratados en este punto, en este caso se requiere, para evitar problemas institucionales, que el director sea una autoridad legitimada no sólo por mecanismos formales de acceso al cargo, frente al conjunto de actores de la institución.

Algunos cuidados y requisitos a considerar en relación con estos dispositivos:

Es importante establecer un **encuadre claro** para la utilización de estas técnicas, el cual requiere, entre otros aspectos:

- Es necesario no confundir el componente descriptivo, que es central en las técnicas presentadas, con la evaluación institucionalizada del desempeño de un actor clave en el sistema educativo como lo son los directores.
- Constituye un requisito ineludible el hecho de cuidar que se haya establecido un clima de confianza en el dispositivo formador, para evitar enjuiciamientos que no contribuyan al análisis reflexivo de las prácticas (reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, en términos de Schön). Esto debe contribuir a evitar "análisis salvajes" sobre la práctica. Es importante remarcar aquí la necesidad de formular juicios rigurosamente fundamentados, que conciernen tanto a quienes analizan sus propias prácticas como aquellos juicios que se enuncian entre colegas.
- No se trata de poner énfasis en la descripción de una persona sino en algunos aspectos del desempeño profesional. Cuando se inicia esta práctica, conviene circunscribirla a algunos aspectos o cuestiones acotados.
- Se puede comenzar por auto y heterodescripciones⁷³ realizadas sobre prácticas de directores cuyo anonimato puede resguardarse, para pasar, en un segundo tiempo y con un encuadre cuidado, a auto y heterodescripciones de las prácticas de los directores que participan de la formación.

Otras formas de escritura

Tanto la autodescripción como la heterodescripción pueden integrarse y combinarse en y con otras formas de escritura, tales como registros anecdóticos, diarios y memorias.

73. En Jackson, Ph., 1999, *Enseñanzas implícitas*, Buenos Aires, Amorrortu, puede encontrarse, en los diversos capítulos que lo integran, diversos ejemplos de heterodescripciones así como también una autodescripción a cargo del propio Jackson sobre un relato autobiográfico cuyo título es "Lo que la enseñanza hace a los docentes. Un relato personal".

Los **registros anecdóticos**⁷⁴ son descripciones narrativas literales de incidentes y acontecimientos significativos que tiene lugar en las instituciones.

Estos registros se centran en narraciones de sucesos, conversaciones y diálogos que tienen lugar en una situación particular y permiten, cuando son recogidos durante un tiempo más o menos prolongado, proporcionar un registro de tipo etnográfico sobre los actores y los casos particulares que tienen lugar en una institución educativa.

De hecho resultan importantes también a la hora de complementar la información referida a acontecimientos aleatorios, incidentes críticos o experiencias críticas⁷⁵. Estas situaciones sólo proporcionan un cuadro incompleto, a menos que se complementen con un relevamiento más sistemático de informaciones, como el que proporcionan los registros anecdóticos.

Son particularmente efectivos para detener la atención en un sujeto particular y son especialmente útiles para detectar cambios de actitudes. También son particularmente significativos para proporcionar descripciones factuales a partir de la observación directa que otros métodos de indagación no pueden capturar. En este sentido, son más ricos, desde la perspectiva de la información que aportan, que otros instrumentos, tales como las escalas, los listados o los cuestionarios con categorías observacionales cerradas, los cuales no siempre permiten capturar las tramas más complejas que no son contempladas en dichas categorías.

74. Retomamos en este punto los aportes de McKernan, J., 1999, op. cit., pág. 88 a 91.

75. P. Woods retoma la noción de incidente crítico como "esos momentos y episodios muy cargados, que tienen enormes consecuencias para el cambio y el desarrollo personal. No están planificados, ni anticipados, ni controlados". Por otra parte introduce matices en relación con la noción de experiencias críticas, haciendo referencia a aquellas situaciones intencionadas, planificadas y controladas (aun cuando pueda haber en ellas elementos imprevistos y nuevos), que promueven fuertes aprendizajes e impulsan "el desarrollo conceptual y moral, promoviendo tanto la acción autodeterminada como las relaciones con los otros". En Woods, P., 1997, *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Paidós, pág. 18 y 19.

Algunos recaudos y requisitos en relación con los registros anecdóticos:

- Los relatos deben centrarse en una descripción clara, expresando tanto aquello que sucede, como el contexto que contribuye a que los acontecimientos tengan lugar.
- Es conveniente describir primero los hechos y ofrecer luego una "interpretación", la cual debería mantenerse separada y diferenciada en el registro.
- Cada registro debe ocuparse de un incidente particular y tener límites claros. La selección del incidente se relaciona con su importancia para una institución, un grupo y/o un sujeto.
- Es útil consignar frases, citas y explicaciones directas de aquellos actores involucrados en el incidente.
- Es conveniente limitar su uso para la descripción de actuaciones que no pueden ser consideradas por otros medios.
- Es importante no restringir los registros sólo a acontecimientos que se consideran "desagradables" o "negativos".

En relación con el **diario** en sus diferentes formatos⁷⁶, constituye una forma de registro de acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tienen importancia para el autor. Pueden facilitar el desarrollo del pensamiento, la toma de conciencia de algunos valores y actitudes, la explicitación de ciertas creencias, todos los cuales no siempre se hacen públicos. Se combina perfectamente con dispositivos que otros autores han denominado como **reconstrucción de la propia biografía**⁷⁷ o **historias de vida**⁷⁸. Todos ellos se sustentan en estrategias introspectivas y centralmente apuntan tanto a una formación profesional como personal.

En contraste con el diario, la **memoria** es más impersonal como documento y puede requerir una extensión menor que aquél. Pretende ser más "objetivo" y no se concentra en sentimientos, percepciones o creencias personales.

76. McKernan, J., 1999, op. cit., pág. 105 a 113.

77. Davini, C., 1995, op. cit.

78. Perrenoud, Ph., 1996, op. cit.

Algunos recaudos y requisitos en relación con las formas de escritura aquí consideradas:

- En todos los casos, en un dispositivo de formación, es conveniente utilizar diarios, biografías, historias de vida o memorias elaborados y publicados por personajes significativos, lo cual puede utilizarse para analizar tanto tradiciones, supuestos y valores y contrastarlas con referencias propias, como para introducir a los directores en las técnicas enunciadas, para que en su espacio personal de formación las utilicen.
- Todos los recaudos, cuidados y requisitos que ya se han mencionado en relación con otras metodologías deben ser particularmente atendidos en la utilización de estas técnicas.
- Al respecto, es conveniente volver a reproducir aquí la cita que recuperáramos anteriormente: "El propósito de la observación (*y de la autoobservación, agregamos ahora*) en las situaciones educativas no supone una investigación clínica personalizada, sino la construcción de un saber pedagógico a partir de lo observado y no sólo sobre lo observado".

3.2.2. Estudio o método de casos

El abordaje del estudio o método de casos⁷⁹, por su amplitud y complejidad, amerita un desarrollo más extenso que aquél que le podremos asignar en este apartado. Sin embargo, dejaremos esbozados sus rasgos sobresalientes en relación con la formación de directores de instituciones educativas.

En primer lugar, es necesario diferenciar el estudio de casos como una metodología con finalidades de investigación, del estudio de casos contex-

79. Stenhouse, L., "Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y evaluación", en Martínez Rodríguez, J., 1990, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y currículum*, Granada, Universidad de Granada, pág. 69 a 83.

Martínez Bonafé, J., "El estudio de casos en la investigación educativa", en Martínez Rodríguez, J., 1990, op. cit., pág. 57 a 68.

Wassermann, S., 1999, *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

McKernan, J., 1999, op. cit., pág. 96 a 105.

Si bien algunos de los autores distinguen entre estudios de casos, método de casos y trabajo de casos, las distinciones se difuminan en otros.

tualizado en un proceso de formación, aun cuando el primero podría trabajarse en el marco del segundo (sin embargo, requeriría un tiempo muy prolongado, tanto para la formación metodológica, en sentido estricto, como para la realización efectiva del estudio).

El estudio de casos, desde la perspectiva de la investigación educativa, es un término que abarca una familia de métodos y técnicas de investigación⁸⁰ particularmente propios de los enfoques cualitativos (aunque no excluye el tratamiento cuantitativo de los datos que se puedan obtener) centrado en el estudio en profundidad en un ejemplo o caso singular. Es rico en descripciones, narraciones e interpretaciones que son más útiles para la comprensión que para la medición, la predicción y el control.

Presenta entre sus ventajas las siguientes: pretende reproducir el mundo fenomenológico de una institución, a través de una descripción detallada de acontecimientos, rutinas, prácticas, así como de los puntos de vista, las percepciones, las creencias de sus actores; ofrece un relato creíble y preciso del entorno y las prácticas; utiliza muchas y variadas técnicas para corroborar, contrastar y validar los resultados; cuenta una historia (aunque no sólo eso) utilizando un lenguaje que tanto el profano como el profesional pueden entender.

Con relación a algunos de los cuidados que es necesario considerar, podemos mencionar los siguientes: requiere de tiempos prolongados para su realización (tanto desde la formación previa, hasta la realización efectiva del estudio de casos); la generalización es otro de los puntos a considerar, ya que la tentación de interpretar y generalizar más allá del sistema estudiado es muy grande; la formación del investigador debe ser muy exigente en tanto no puede eludirse su nivel de implicación (profesional y personal), dada la naturaleza idiosincrásica e interpretativa de este tipo de estudios; el respeto y la protección de las instituciones y de los actores involucrados, así como su derecho a la intimidad y al anonimato deben ser también atendidos, lo cual plantea un problema, a veces de difícil resolución con respecto a la publicación de los informes y registros.

Ahora bien, ya no desde la perspectiva de la investigación educativa (que vincula más el estudio de casos en relación con la producción de teoría), sino particularmente desde la acción educativa, el método de casos⁸¹ constituye un instrumento clave para enriquecer y fortalecer los juicios y las decisiones prácticas. Por ello, se vuelve también importante como dispositivo de formación.

80. Puede combinar observaciones, diarios, entrevistas, cuestionarios, análisis documental, etc.

81. Preferimos aquí esta denominación para distinguirla más claramente del estudio de casos enmarcado en la investigación educativa. Sin embargo, Stenhouse utiliza igualmente esta última denominación para una y otra circunstancia.

Wassermann⁸² plantea que la enseñanza basada en el método de casos debe caracterizarse por:

- El empleo de una herramienta educativa denominada "caso", el cual reviste la forma de narrativas, incluye informaciones diversas y pueden construirse en torno a problemas o grandes ideas, por lo que son, por naturaleza, interdisciplinarios.
- La inclusión de preguntas críticas al finalizar el caso, las que exigen el examen cuidadoso de problemas relacionados y de las ideas y nociones pertinentes para el análisis. Las preguntas deben requerir no sólo la producción de información sino, fundamentalmente, una reflexión inteligente sobre los problemas.
- El trabajo en pequeños grupos, el cual ofrece la oportunidad para la discusión colectiva sobre las respuestas que se organizarán para las preguntas críticas.
- El interrogatorio sobre el caso, el cual constituye, tal vez, uno de los momentos más importantes, dado que el docente ayuda a los participantes de la formación a realizar un análisis más agudo del o los problemas, a esforzarse por obtener una comprensión más profunda, a resumir ideas, a buscar nueva información para justificar posiciones, a formular nuevas preguntas que conduzcan a un examen más inteligente y fundamentado, a buscar nuevos marcos de referencia o teorías alternativas que permitan complementar o contrastar hipótesis.
- Las actividades de seguimiento, que pueden variar según las circunstancias y que pueden incluir distintos recursos: materiales de referencia (libros, artículos, información contenida en tablas y gráficos, informes de investigación, etc.), novelas y películas, etc. La introducción de nuevas perspectivas contribuye, de este modo, al examen reflexivo y crítico de los problemas vinculados con el caso.

Al respecto, la autora mencionada afirma que "los maestros pueden comprobar que los estudiantes adquieren conocimientos y realizan un análisis más inteligente de los datos. Pueden comprobar que adquieren mayor tolerancia de la ambigüedad y comprenden mejor las complejidades de los conceptos y problemas. Pueden comprobar que la enseñanza basada en el método de casos se aplica con eficacia en casi todas las materias y en la mayoría de los niveles educativos, desde la escuela primaria hasta la universidad"⁸³.

82. Wassermann, S., 1999, pág. 19 a 31.

83. Wassermann, S., 1999, pág. 31.

El método de casos presenta además en la formación de directores una ventaja adicional: no se trata sólo de su utilización para mejorar la comprensión, para profundizar en los análisis, para tejer una trama de nociones teóricas con perspectivas prácticas; puede ser un recurso valioso para el diseño de escenarios prospectivos, en el marco de los cuales puedan anticiparse decisiones y cursos de acción, aspectos éstos a los que los directores se ven confrontados de modo permanente en su cotidianeidad institucional.

En esta línea el método de casos y la resolución de problemas, como estrategia central en las habilidades que despliegan los directores, se articulan y potencian. Para ser coherentes con la perspectiva de la práctica reflexiva que se ha presentado en este capítulo, merece transcribirse la siguiente cita en relación con la resolución de problemas:

"Desde la perspectiva de la racionalidad técnica, la práctica profesional es un proceso de resolución de un problema. Los problemas de la elección o decisión son resueltos a través de la selección, con los medios disponibles, del más adecuado para los fines establecidos. Pero, con este énfasis en la resolución de problemas, ignoramos el *encuadre* del problema, el proceso mediante el cual definimos la decisión que se ha de adoptar, los fines que se han de lograr, los medios que pueden ser elegidos. En la práctica del mundo real, los problemas no se presentan como dados para el profesional. Deben ser construidos a partir de los materiales de las situaciones problemáticas que son incomprensibles, preocupantes e inciertas. Para convertir una situación problemática en un problema, el profesional debe hacer cierto tipo de trabajo. Tiene que dar sentido a una situación incierta que inicialmente no lo tiene...

Es este tipo de situación la que los profesionales están llegando a ver, cada vez más, como central para su práctica. Están llegando a reconocer que, aunque el encuadre del problema es una condición necesaria para la resolución técnica del problema, no es en sí mismo un problema técnico. Cuando planteamos el problema, seleccionamos lo que trataremos como los «asuntos» de la situación, establecemos los límites de nuestra atención respecto a ello, le imponemos una coherencia que nos permita decir lo que está equivocado y en qué direcciones necesita ser cambiada la situación. Encuadrar el problema es un proceso en el que, interactivamente, *nombramos* las cosas a las que prestaremos atención y *enmarcamos* el contexto en el que las atenderemos"⁸⁴.

84. Schön, 1998, op. cit., pág. 47 y 48.

Tal como en los otras metodologías y técnicas abordadas en este capítulo, y aun cuando se han ya anticipado algunos recaudos en relación con el estudio o método de casos, cabe agregar los siguientes:

Algunos recaudos y requisitos en relación con la utilización del método de casos:

- Es conveniente no reducir el método a una perspectiva meramente técnica. Requiere, por parte de quienes sostengan esta propuesta, la tolerancia al aumento de la incertidumbre y a la disonancia cognitiva, la renuncia a cierto tipo de control y a las certezas absolutas.
- El respeto a las instituciones y a los actores que las integran, que ya fue mencionado anteriormente, debe ser particularmente atendido.
- Puede contribuir a examinar, comparar, contrastar problemas y dificultades persistentes, si se realiza en un marco no evaluativo⁸⁵.

Aunque tal vez las líneas que siguen inmediatamente resulten obvias, debe desatacarse la necesidad e importancia de la formación previa de los formadores, de modo que asegure tanto la expertez en los marcos teóricos sobre las instituciones educativas y su conducción, como la experiencia en la instrumentación de este tipo de dispositivos. Este requisito, propio de toda formador, se vuelve más riguroso aún en el caso de que se recurra a algunos de los métodos aquí abordados.

3.3. Los dispositivos en el marco de una propuesta de formación de directores

Tal como ya se anticipó, al iniciar este capítulo, la propuesta que sostenemos apunta, centralmente, al fortalecimiento de una práctica reflexiva por parte de los directores. Por ello, en torno a la noción de aprendizaje/reflexión sobre la tarea puede mencionarse un conjunto de capacidades cuyo tratamiento son objeto de la formación, muchas de las

85. Para ser más precisos, y sin pretensión de introducirnos aquí en la problemática de la evaluación, es evaluativo desde la perspectiva de que toda evaluación presupone juicios de valor sobre el objeto de evaluación. Sin embargo, por "no evaluativo" hacemos referencia en este punto precisamente a evitar que se enmarque en las *instancias de evaluación formal* de los actores concernidos.

cuales pueden ser abordadas a partir de los dispositivos aquí mencionados. Son ellas la observación, la descripción y la interpretación, la confrontación fundamentada, la reconstrucción, el diseño de escenarios prospectivos, la toma de decisiones⁸⁶.

Diversas estrategias metodológicas, que incluyen desde las conferencias y clases expositivas hasta el taller, se pueden articular en un trabajo sostenido de formación, el cual adoptará combinaciones variadas en función de las alternativas que deban considerarse para diseñar la formación.

Sin embargo, una mención especial requiere la modalidad de **taller**. Si bien puede haber aparecido en los últimos años como una modalidad criticada, en muchas ocasiones por ser calificada como "una propuesta vaciada de contenidos"⁸⁷ (y de hecho algunas experiencias han contribuido a que los argumentos presentados no carecieran de fundamento)⁸⁸, esta propuesta ofrece ciertas ventajas indudablemente formativas, especialmente si se la articula con otras modalidades.

Es tal vez una de las estrategias que permite combinar con mayor pertinencia los dispositivos que fueron presentados en el punto 3.2 de este capítulo, ya que entre sus **propósitos** más generales debe apuntar a:

- a posibilidad del intercambio cooperativo de experiencias, reflexiones y marcos teóricos, al permitir la recuperación y comprensión de las situaciones de la práctica;
- el fortalecimiento de la deliberación crítica;
- la profundización de un saber colectivo profesional;

86. Algunas de las capacidades que se han enumerado pueden también ampliarse en IIPE-UNESCO/Buenos Aires, 2000, *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*, Buenos Aires.

87. En ocasiones, esta calificación aparece con la frase "sólo nos quedamos en la anécdota". Desde la perspectiva que aquí se propone, la exigencia de "superar la anécdota" aparece como prioritaria.

88. "Después de procesos sociales globales cuyas marcas autoritarias tuvieron particular expresión en el ámbito de las instituciones educativas en la Argentina, era predecible que la apertura de espacios para 'decir' se configurara como ámbitos catárticos. Si bien estos ámbitos resultaron tranquilizadores y, en ese sentido, podrían considerarse puntualmente valiosos, obturaron la posibilidad de potenciar el pensamiento alternativo, produciendo un cierto efecto de cierre, contradictorio respecto a la propuesta misma de taller.

Desde estas experiencias, se generaron como contrapartida especies de 'anticuerpos' en ciertos docentes, ante la posibilidad de trabajo con esta opción metodológica. Por ello, todo programa que la incluía tuvo que asumir de entrada la idea de redefinición del taller, idea que en realidad no apuntaba a otra cosa que a recuperar su configuración originaria, comprender la práctica desde la perspectiva de quienes la construyen, implicándose en ella, en su reflexión y transformación", en Edelstein, G. y Coria, A., 1995, *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz, pág. 82.

- la ampliación del horizonte personal y profesional;
- la construcción de estrategias para fortalecer el trabajo en equipo.

A continuación presentaremos algunas reflexiones en relación con la modalidad de taller y, particularmente, con dos momentos que son importantes si se pretende contribuir a una formación reflexiva: la conceptualización y las estrategias metacognitivas.

Es importante consignar que **el taller** en una propuesta de formación de directores **debe siempre articular la reflexión práctica con la aproximación a diversos marcos de referencia conceptual**, en función de los aportes de distintos autores, que han abordado la institución educativa como objeto de análisis como de intervención, así como el lugar del directivo en ella. Son fundamentales, en consecuencia, en el taller, los momentos de **conceptualización**. A propósito de su importancia podemos recuperar las siguientes reflexiones:

"Hay que aprender a buscar temas examinando los datos de todos los modos posibles"⁸⁹.

"El investigador pasa de la descripción a la interpretación y la teoría a través de conceptos y proposiciones"⁹⁰.

"A medida que la capacidad de uno para adoptar perspectivas diferentes crece, cambia lo que se considera relevante. Los datos que se buscan cambian. La interpretación de lo que es apropiado se altera. Adoptar varios puntos de vista es una manera de examinar situaciones desde ángulos diferentes. No se trata tanto de alcanzar finalmente una integridad coherente entre las muchas perspectivas, sino de ser intelectualmente versátil o teóricamente ecléctico... Es una cuestión de ser capaz de manejar varias maneras de ver, desde una serie de puntos de vista diferentes, antes de reducir todos los puntos de vista a uno solo"⁹¹.

Con relación a un trabajo vinculado con la práctica reflexiva mucho ha sido dicho en este capítulo. Sin embargo, podemos retomar ahora la vinculación entre las **estrategias metacognitivas**, el conocimiento experto y la reflexión sobre la acción y la reflexión en la acción. Observar, describir, interpretar, explicar, confrontar perspectivas y fundamentar constituyen capaci-

89. Taylor, S. y Bogdan, R., 1996, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós, pág. 160.

90. Taylor, S. y Bogdan, R., 1996, op. cit., pág. 163.

91. Eisner, E., 1998, *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona, Paidós, pág. 67.

dades fundamentales que pueden ser trabajadas en el taller y que requieren, en mayor o menor medida, la posibilidad de un pensamiento de segundo orden, tal como lo exige la puesta en acto de estrategias metacognitivas.

"Tal vez la manera más obvia en que los expertos se diferencian de los novatos es que saben más sobre el tema en que son expertos. Existe también, sin embargo, otras diferencias importantes. Los expertos no sólo saben más, saben que saben más, saben mejor cómo emplear lo que saben, tienen mejor organizado y más fácilmente accesible lo que saben y saben mejor cómo aprender más todavía.

Existe una diferencia entre tener cierta información en la propia cabeza y ser capaz de tener acceso a ella cuando hace falta; entre tener una habilidad y saber cómo aplicarla; entre mejorar el propio desempeño en una tarea determinada y darse cuenta de que uno lo ha conseguido...

El conocimiento metacognitivo es el conocimiento sobre el conocimiento y el saber, e incluye el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos en general y de las características de personas específicas –en especial, de uno mismo- en cuanto a individuos conocedores y pensantes. Podemos considerar las habilidades metacognitivas que son necesarias o útiles, para la adquisición, el empleo y el control del conocimiento, y de las demás habilidades cognitivas. Incluyen la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos ..."⁹².

Por otra parte, el taller puede ser también un espacio para trabajar tanto con la reconstrucción de estrategias utilizadas en la cotidianeidad institucional, así como para abordar el diseño de escenarios prospectivos y los procesos de toma de decisiones, la generalización anticipativa y la retrospectiva, lo que permite analizar muchos de los procesos y circunstancias con los que están confrontados los directores de instituciones educativas:

"Normalmente, la generalización se hace a través de la manera como se enfoca el futuro; es decir, utilizamos lo que aprendemos de un estado de hechos para pensar sobre otro futuro estado de hechos en el cual la generalización es relevante....En este sentido, la utilidad de una generalización se determina si nos ayuda a saber qué hay que predecir bajo circunstancias concretas....Las generalizaciones de este tipo, el más común, pueden llamarse *anticipativas*.

92. Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E., 1990, *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*, Barcelona, Paidós, pág.124 y 125.

Pero las generalizaciones que surgen a través de otros procesos son las que yo defino *generalización retrospectiva*. No se desarrolla mediante el muestreo azaroso y los hallazgos en uso para anticipar el futuro, sino mediante el encuentro o la formulación de una idea que nos permita ver nuestra experiencia pasada bajo una nueva luz....

Las generalizaciones retrospectivas, nacidas del examen de nuestra experiencia previa, también realizan una experiencia anticipatoria... A modo de guía, la generalización sensibiliza a los lectores sobre lo que es probable que se encuentre, si saber dónde y cómo mirar...

Las generalizaciones en educación, ya sean producidas mediante estudios estadísticos o mediante estudios de caso, necesitan ser tratadas como guías tentadoras, como ideas que hay que considerar, no como prescripciones que hay que seguir"⁹³.

La reconstrucción y la reflexión metacognitivas constituyen un eje fundamental en el planteo general sobre la formación de directores que se ha presentado. Implican una mediación instrumental de la acción, una deliberación entre diferentes perspectivas y una reconstrucción crítica de la experiencia con vistas a mejorar aspectos de la práctica que puede poner en cuestión zonas del conocimiento proposicional y, particularmente, aspectos vinculados con el conocimiento práctico, lo cual supone transformar la acción. En este sentido, permiten diseñar otros modos de acción, que escapen a la rutina y al hábito.

Sobre este punto, puede resultar útil recordar que Kemmis plantea, entre otras cuestiones, que:

- "La reflexión no es un proceso psicológico puramente «interior»: está orientado a la acción y forma parte de la historia"⁹⁴. La reflexión tiene un significado en relación con el contexto o situación particular y no puede ser entendida al margen de éstos.
- "La reflexión no es un proceso puramente individual: como el lenguaje es un proceso social"⁹⁵. Por ello el estudio de la reflexión no es un abordaje exclusivo de la psicología, sino que requiere una teoría social extensa que dé cuenta de la acción social.

93. Eisner, E., 1998, op. cit., pág. 239, 241 y 243.

94. Kemmis, S., "La investigación - acción y la política de la reflexión", en Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, F. (editores), 1999, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal, pág. 97.

95. Kemmis, S., 1999, op. cit., pág. 99.

- "La reflexión está al servicio de los intereses humanos, es un proceso político". Recupera aquí los tres tipos de interés planteados por Habermas: el técnico, el práctico y el emancipador, y los tipos de conocimiento que les corresponden: el instrumental, el práctico y el crítico, respectivamente. El interés emancipador tiene como propósito central "emancipar a las personas de los dictados de los supuestos, los hábitos, las tradiciones, las costumbres, el dominio, la coacción y la ilusión dadas por hecho. Aquí el objetivo de Habermas es sintetizar la clásica preocupación por la praxis (acción sabia y prudente) con el rigor lógico y teórico de la ciencia moderna"⁹⁶.

En realidad el autor de referencia retoma planteos ya consignados en sus trabajos anteriores⁹⁷ en donde se establece que la teoría educativa debe tanto admitir la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes, como proveer las herramientas para identificar y diferenciar aquellas interpretaciones distorsionadas o creencias ilusorias de las que no lo son, así como debe preocuparse por las limitaciones que provienen del orden social existente y poder ofrecer explicaciones teóricas para superar tales limitaciones.

En última instancia, la finalidad de una teoría educativa es informar y guiar las prácticas, indicando las acciones que deben emprenderse si se quiere superar los problemas y eliminar las dificultades. Aquí queda prefigurada una concepción sobre la relación entre la teoría y la práctica⁹⁸, que es necesario profundizar en todo proceso de formación de directores de instituciones educativas.

96. Kemmis, S., 1999, op. cit., pág. 100 y 101.

97. Carr, W. y Kemmis, S., 1988, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.

98. En ese sentido, esta concepción difiere del tipo de relación propuesto por el positivismo ("aplicación de la teoría a la práctica") y rebasa la relación propuesta por las teorías interpretativas ("el entendimiento interpretativo guía el juicio práctico"). El centro del interés emancipador se vincula con la autonomía racional y la libertad, y se traduce en exigencia de condiciones intelectuales y materiales dentro de las cuales puedan darse comunicaciones e interacciones no alienadas.

4. Forma y contenido en el diseño de una propuesta de formación de directivos

A modo de reflexión y cierre del presente documento es de nuestro interés dejar planteadas algunas cuestiones en relación con los formatos que puedan diseñarse para propuestas de formación de directivos.

No se trata aquí de diseñar un formato específico ya que para su diseño se requerirá considerar un conjunto importante de variables, para cada contexto y caso, a saber:

- el perfil y cantidad de participantes que se integren,
- la cantidad de horas de formación que se prevean,
- la opción por formatos intensivos, extensivos o una combinatoria de éstos,
- la combinación y alternancia de modalidades y dispositivos de trabajo diferentes en el interior de la propuesta (talleres, conferencias, seminarios, laboratorios, aulas virtuales, preparación de materiales escritos para instancias no presenciales, momentos de estudio y de producción individual, etc.),
- los antecedentes de propuestas de formación similares que se hayan realizado,
- las estrategias utilizadas en los mecanismos formales de acceso a los cargos directivos (tipos de concurso), etc.

Asimismo, y a modo de síntesis de los capítulos previos del presente documento, recordamos también la imprescindible atención a las siguientes cuestiones:

El lugar asignado a la institución educativa y el modelo institucional promovido	<ul style="list-style-type: none"> - en los procesos de reforma - en relación con los procesos de innovación educativa - en políticas educativas particulares
La definición del rol directivo	<p>articulación de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - las condiciones objetivas (vinculadas con las definiciones normativas y de las condiciones laborales) y - el conjunto de representaciones sobre el rol (desde quienes lo ejercen, como desde otros actores educativos y sociales)
Los rasgos de identidad de las prácticas de dirección en instituciones educativas	<ul style="list-style-type: none"> - instituciones caracterizadas como específicas, complejas, multidimensionales y multiculturales - multiplicidad y amplitud de objetivos presentes hoy en las instituciones educativas y en la variedad de contextos - simultaneidad, inmediatez e indeterminación de las prácticas - implicación personal y posicionamiento ético que conlleva toda práctica docente y también la de dirección
El tipo de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - conocimiento proposicional académico - conocimiento práctico
La concepción del ejercicio profesional de la práctica de los directivos	<ul style="list-style-type: none"> - racionalidad técnica - práctica reflexiva

Por último, aunque no se pretende aquí diseñar un formato de propuestas de formación, pueden enunciarse algunos criterios generales que pueden orientar su diseño. En un trabajo anterior⁹⁹ señalábamos diferentes cuestiones en relación con estos criterios:

- **El formato de una propuesta de formación constituye una matriz de aprendizaje.**

La propuesta no debe ser sólo visualizada como una "forma" en la que el contenido se incluye; es el formato mismo el que también toma valor de contenido. La noción de matriz¹⁰⁰ supone las de modelado, moldeado, creación. En este sentido, no sólo constituye un continente y un marco, sino que es en sí un contenido porque hace posible los aprendizajes indi-

99. Frigerio, G. y Poggi, M., 1993, op. cit., pág. 28 a 32. Aquí se retoman, reformulan y amplían algunos de los principios presentados en el documento de referencia.

100. En el capítulo 1 hemos recuperado la noción de "matriz de aprendizaje institucional" para dar cuenta de los conceptos que retomamos en este punto. Para ampliar, puede consultarse Frigerio, G. y Poggi, M., 1996, op. cit., pág. 133 a 138.

viduales y grupales que puedan tener lugar. Es importante pensar en relación con este criterio, cómo se aborda la relación entre teoría y práctica desde el formato, cuestión que se tratará a continuación.

- **No hay prácticas sin marcos de referencia, ni teorías sin correlato con realidades concretas.**

Formación teórica y formación práctica¹⁰¹ no deben constituir dos realidades dicotómicas. Por el contrario, aún siendo dos actividades humanas de naturaleza distinta, la mirada de la teoría en relación con la práctica requiere, por un lado, superar tendencias "aplicacionistas" y constituirse en un marco para sustentar la acción; la mirada desde la práctica hacia la teoría exige, por el otro, superar concepciones en donde esta última se asimila a una especulación sin sentido y con poca conexión con la realidad. Por ello, el modo en que la formación se planteen estos aspectos, permitirá abordar tanto la reconstrucción situacional de la práctica como la construcción de nuevos modos de actuación profesional.

- **La complejidad y la especificidad de la institución educativa exigen recurrir a perspectivas y fuentes de distintos campos y cuerpos teóricos para dar cuenta de un sistema complejo. Por ello, en materia de instituciones educativas, toda simplificación es riesgosa.**

Esta cuestión llama la atención, fundamentalmente, sobre la propuesta de contenidos que se incluya en la propuesta. Si bien no se trata de proponer o favorecer la adopción de posturas eclécticas, el estado actual de la producción conceptual sobre las instituciones educativas (como por otra parte ocurre con otros objetos de conocimiento, y de modo particular en las Ciencias Sociales) exige, ineludiblemente, el abordaje de marcos de referencia diversos. Precisamente para evitar el eclecticismo, se vuelve necesaria la explicitación de los paradigmas a los que responden las diferentes posturas teóricas (aún aquellos que remiten a posiciones conflictivas y aún antagónicas en cuanto a la concepción del objeto de conocimiento) y la búsqueda de articulaciones y de complementariedad entre las posturas que se presenten en el proceso mismo de la formación.

- **La gestión de las instituciones educativas requiere la articulación de la gestión institucional - organizacional y la gestión curricular.**

101. Para ampliar este punto, particularmente el de la relación entre teoría y práctica educativa, puede consultarse Carr, W. (1990), Carr, W. y Kemmis, S. (1988) y Diker, G. y Terigi, F. (1997).

Ya lo hemos señalado anteriormente, y de modo particular en los primeros dos capítulos del presente documento: muchas conceptualizaciones sobre las instituciones educativas no han hecho de la especificidad el centro o foco de atención. En este sentido, la mirada hacia este objeto comparte puntos de vista propios a toda institución social. Si bien es importante considerar los aportes de estas perspectivas, un requisito imprescindible es no olvidar, desde el proceso de formación y desde los contenidos que en ella se adopten, las conceptualizaciones propias a la tarea de enseñar y de aprender que caracteriza a la institución.

- **Contenidos, técnicas y criterios de evaluación forman parte del contrato que el formador (y la institución en la que se integra) establece con los participantes (y/o con la institución que los representa) y, como tal, debe ser explicitado y retomado en consignas de encuadre.**

En el diseño de una propuesta de formación es importante diferenciar las nociones de contrato¹⁰², en tanto solicita y requiere una etapa de negociación en donde se establecen los términos del intercambio, y la definición del encuadre de trabajo, como aquel conjunto de constantes cuya presencia es ineludible para sostener la actividad de formación. En el caso de la formación de directivos, el trabajo sobre el encuadre tiene tanto o más valor que en otras, ya que ellos son a su vez actores clave (aunque no los únicos) para sostener los encuadres que permiten garantizar la tarea en la institución educativa que dirigen.

- **Estrategias de apropiación y de construcción de conocimientos, acceso a materiales y fuentes bibliográficas diversas, variadas modalidades de intervención docente y articulación de instancias grupales e individuales deben ser consideradas en la propuesta de formación.**

Para enumerar las cuestiones más significativas sobre las cuales es necesario tomar decisiones al diseñar una propuesta de formación, podemos mencionar las siguientes: propósitos que orientarán la propuesta; tiempo de formación y modalidad (intensiva o extensiva, presencial o a distancia, abierta o limitada - en relación con niveles del sistema educativo, cargos, situación de revista, etc.); obligatoriedad u opcionalidad para participar; contenidos de la propuesta; metodologías y dispositivos didácticos; estilos de desempeño docente; modalidades

102. Frigerio, G. y Poggi, M., 1996, op. cit., pág. 129 a 132.

de participación de los asistentes; evaluación y acreditación de los asistentes y evaluación de la propuesta (lo cual requiere definir evaluador, características, mecanismos y metodologías).

Pensar en la articulación del formato y del contenido en el diseño de una estrategia de formación es tanto o más importante por cuanto se relaciona estrechamente con otras articulaciones y consistencias sobre las que ya hemos llamado la atención:

- aquélla que da cuenta de la relación entre el formato de la institución educativa (es decir, los aspectos más estrictamente "organizacionales") y el contenido que se enseña y se aprende en ella (y que excede largamente aquello que prescribe una propuesta curricular, la programación anual que pueda realizar el equipo directivo y docente, y la planificación del año que elabora cada docente y que se enseña en los tiempos y espacios formalizados del aula);
- aquélla que se refiere a la relación entre los modelos sustentados, por un lado, para el diseño de la formación y, por el otro, para la comprensión de la práctica profesional y laboral de quienes ocupan cargos de conducción.

Si se salvan las distancias que necesariamente existen entre una propuesta curricular para un nivel de un sistema educativo y una propuesta de formación de directivos, podemos compartir el siguiente párrafo, en relación con la intencionalidad que debe sustentar una y otra:

"Cuando una propuesta curricular no pone continuamente en relación la selección de conocimientos que establece, las actividades que sugiere y los materiales que usa, con el tipo de conocimiento que quiere favorecer, el contexto de relaciones que busca promover, las actitudes que quiere impulsar, las contradicciones que pueden aparecer en su desarrollo, las dificultades que hay que afrontar y las situaciones en las que hay que buscar nuevas posibilidades, sólo deja libre para los profesores dos tipos de valoraciones: una es si 'funciona' ...; la otra es si se consiguen los resultados que prometía. Podemos saber, por tanto, que un procedimiento no funciona o no consigue los resultados esperados, pero no sabemos por qué, cómo reconstruir nuestra práctica. Cuando no funciona un método, demandamos otro y ya está"¹⁰³.

103. Contreras Domingo, J., "El currículum como formación", en Angulo Rasco, J. y Blanco, N. (coord.), 1994, *Teoría y desarrollo del currículum*, Málaga, Aljibe, pág. 35.

Precisamente, en un sentido opuesto a aquel de las últimas líneas de la cita anterior, una propuesta de formación de directores debe, de manera ineludible, ofrecer herramientas para analizar la naturaleza de los problemas educativos que pretende abordar; abrir interrogantes sobre determinadas hipótesis de actuación profesional; ofrecer selecciones de conocimientos, materiales y modalidades de tareas que se presenten en sí mismos como problemáticos; proporcionar ideas para la indagación, el cuestionamiento y la reformulación de las prácticas (fundamentalmente, las propias de los directores).

Bibliografía de referencia

- AAVV, 1995, *Volver a pensar la educación* , Madrid, Morata, 2 volúmenes.
- Adorno, T., 1998, *Educación para la emancipación* , Madrid, Morata.
- Adorno, T., 1998, *Critical models. Interventions and catchwords* , New York, Columbia University Press.
- Almandoz, M. R., 2000, *Sistema educativo argentino. Escenarios y políticas* , Buenos Aires, Santillana.
- Alter, N., 2000, *L'innovation ordinaire* , Paris, PUF.
- Álvarez Fernández, M. (coord.), 1992, *La dirección escolar: formación y puesta al día* , Madrid, Edit. Escuela Española, SA.
- Anderson, G., "Toward a critical constructivist approach to school administration: invisibility, legitimation and the study of non-events", en *Education Administration Quarterly* , Vol. 26, N°1, February 1990, p. 38-59.
- Angulo Rasco, F. y otros, 1999, *Escuela pública y sociedad neoliberal* , Madrid, Miño y Dávila.
- Angulo Rasco, F. y Blanco, N. (coord.), 1994, *Teoría y desarrollo del currículum* , Málaga, Aljibe.
- Apple, M., 1997, *Teoría crítica y educación* , Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Arendt, H., 1996, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* , Barcelona, Península.
- Bacharach, S. y Mundell, B., "Organisational Politics in Schools: micro, macro and logics of action", en *Education Administration Quarterly* , Vol. 29, N°4, November 1993, p. 423-452.
- Ball, S., "Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy", en *Comparative Education* , Vol. 34 N°2, 1998, p. 119-130.
- Bas Lois, F., Bardisa Ruiz, T. y García Abós, C., 1994, *La dirección de centros escolares* , Zaragoza, Edelvives.
- Beltrán Llavador, Francisco, 1991, *Política y reformas curriculares* , Valencia, Universitat de Valencia.

Beltrán Llavador, F. y San Martín Alonso, A., 2000, *Diseñar la coherencia escolar*, Madrid, Morata.

Bernstein, B., "Clases y pedagogías visibles e invisibles", en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., 1983, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.

Bernstein, B., 1988, *Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, Akal.

Bernstein, B., 1989, *Clases, códigos y control. I. Estudios teóricos para una teoría del lenguaje*, Madrid, Akal.

Bernstein, B., 1997, *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.

Bernstein, B., 1998, *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata.

Biddle, B., Good, T. y Goodson, I., 2000, *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, Barcelona, Paidós.

Biddle, B., Good, T. y Goodson, I., 2000, *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*, Barcelona, Paidós.

Biddle, B., Good, T. y Goodson, I., 2000, *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*, Barcelona, Paidós.

Bolívar, A., "El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización", en Pereyra, A. y otros, 1996, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*, Barcelona, Pomares-Corredor.

Bolívar, A., 1999, *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid, Síntesis.

Bonami, M. y Garant, M. (Eds.), 1996, *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, Bruxelles, De Boeck.

Bourdieu, P., 1980, *Le sens pratique*, Paris, Minuit.

Bourdieu, P., 1997, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, P.-Y., 1999, *Les autres mondes. Philosophie de l'imaginaire*, Paris, Flammarion.

Boyd, W. L., "The Power of Paradigms: Reconceptualizing Educational Policy and Management", en *Educational Administration Quarterly* , Vol. 28, N° 4, November 1992, pág. 504-528.

Braslavsky, C. y Birgin, A. (comp.), 1992, *Formación de formadores. Impacto, pasado y presente* , Buenos Aires, FLACSO-Miño y Dávila.

Braslavsky, C. y Acosta, F. (org.), 2001, *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina* , Buenos Aires, IIPE-UNESCO, Sede Buenos Aires.

Bruner, J., 1991, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* , Madrid, Alianza.

Bruner, J., 1997, *La educación, puerta de la cultura* , Madrid, Aprendizaje Visor.

Cadernos de Pesquisa N°100, 1997, *Globalização e Políticas Educacionais na América Latina* , Número temático especial.

Carr, W., 1990, *Hacia una ciencia crítica de la educación* , Madrid, Laertes.

Carr, W., 1993, *Calidad de la enseñanza e investigación-acción* , Sevilla, Díada.

Carr, W., "Curriculum: principios comprensivos e ideales democráticos", en Zufiaurre, B. (ed.), 1996, *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social* , Barcelona, Icaria.

Carr, W. y Kemmis, S., 1988, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado* , Barcelona, Martínez Roca.

Castells, M., 1999, *Productividad, competitividad y desigualdad en la sociedad de la información* , Buenos Aires, Centro de Documentación en Políticas Sociales, Secretaría de Promoción Social, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Castoriadis, C., 1999, *Figuras de lo pensable* , Madrid, Frónesis- Cátedra.

Ceruti, M., "El mito de la omnisciencia y el ojo del observador", en Watzlawick, P. y Krieg, P. (comp.), 1994, *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo* , Barcelona, Gedisa.

Clark, C. y Peterson, P., "Procesos de pensamiento de los docentes", en Wittrock, M., 1990, *La investigación de la enseñanza* , Barcelona, Paidós, Tomo III.

- Colardyn, D., 1996, *La gestion des compétences. Perspectives internationales*, Paris, PUF.
- Connell, R. W., 1997, *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.
- Contreras Domingo, J., 1990, *Enseñanza, curriculum y profesorado*, Madrid, Akal.
- Contreras Domingo, J., "El curriculum como formación", en Angulo Rasco, J. y Blanco, N. (coord.), 1994, *Teoría y desarrollo del curriculum*, Málaga, Aljibe.
- Contreras, J., 1997, *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.
- Coq, G., *La démocratie rend-elle l'éducation impossible?*, Saint-Maur, Ed. Parole et Silence.
- Coraggio, J. L. y Torres, R. M., 1997, *La educación según el Banco Mundial*, Bs.As., CEM-Miño y Dávila Editores.
- Crozier, M. y Friedberg, E., 1990, *El actor y el sistema*, México, Alianza Editorial.
- Cullen, C., 1997, *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós.
- Cusick, P., "A study of networks among professional staffs in secondary schools", en *Educational Administration Quarterly*, Vol. 17, N° 3, Summer 1981, pág. 114-138.
- Díaz Barriga, A., 1994, *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*, Buenos Aires, Rei Argentina – Aique.
- Diker, G., "¿De qué hablamos cuando hablamos de calidad?", en *Revista Novedades Educativas*, 1996.
- Diker, G. y Terigi, F., 1997, *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- Develay, M., 1992, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.
- Donald, J., "Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación", en Larrosa, J. (ed.), 1995, *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.
- Dubet, F. y Martucelli, D., 1998, *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Barcelona, Losada.
- Dubet, F. y Martucelli, D., 2000, *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires, Losada.

- Dumas, B. y Séguier, M., 1999, *Construir e des actions collectives. Développer les solidarités* , Lyon, Chronique Sociale.
- Eco, U., 1998, *Los límites de la interpretación* , Barcelona, Lumen.
- Edelstein, G. y Coria, C., 1995, *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia* , Buenos Aires, Kapelusz.
- Edwards, D. y Mercer, N., 1988, *El conocimiento compartido* , Barcelona, Paidós.
- Eisner, E., 1998, *Cognición y curriculum* , Buenos Aires, Amorrortu.
- Eisner, E., 1998, *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa* , Barcelona, Paidós.
- Egido Gálvez, I., 1998, *Directores escolares en Europa. Francia, Reino Unido y España* , Madrid, Editorial Escuela Española.
- Elliot, J., 1990, *La investigación-acción en educación* , Madrid, Morata.
- Elliott, J., 1993, *El cambio educativo desde la investigación - acción* , Madrid, Morata.
- Elliott, J., "La relación entre «comprender» y «desarrollar» el pensamiento de los profesores", en Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, F. (editores), 1999, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* , Madrid, Akal.
- Enriquez, E., 1997, *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise* , Paris, Desclée de Brouwer.
- Escudero, J., M. (coord.), 1997, *Diseño y desarrollo del curriculum en la educación secundaria* , Barcelona, ICE-Horsori.
- Escudero, J. M., (ed.), 1999, *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum* , Madrid, Síntesis.
- Esteve, J. M., Franco, S. y Vera, J., 1995, *Los profesores ante el cambio social. Repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores* , Barcelona, Anthropos.
- Evertson, C. y Green, J., La observación como indagación y método, en Wittrock, M., 1989, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* , Barcelona, Paidós.

Ezpeleta, J., "Reforma educativa y prácticas escolares", en Frigerio, G., Poggi, M. y Giannoni, M., 1997, *Políticas, instituciones y actores en educación*, Buenos Aires, Centro de Estudios Multidisciplinarios y Novedades Educativas.

Ezpeleta, J. y Furlán A. (comp.), 1992, *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.

Fenstermacher, G., "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, M., 1990, *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós.

Fenstermacher, G. y Soltis, J., 1999, *Enfoques de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

Fernández Enguita, M., 1990, *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*, Madrid, Visor.

Fernández Pérez, M., 1988, *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*, Madrid, Edit. Escuela Española, SA.

Ferreres, V. e Imbernón, F. (eds.) 1999, *Formación y actualización para la función pedagógica*, Madrid, Síntesis.

Finkelkraut, A., 1990, *La derrota del pensamiento*, Barcelona, Anagrama.

Finkelkraut, A., 1998, *La humanidad perdida. Ensayo sobre el siglo XX*, Barcelona, Anagrama.

Frigerio, G. y otros, 1991, *Curriculum presente, ciencia ausente. Normas teorías y críticas*, Tomo I, Buenos Aires, FLACSO/CIDE, Miño y Dávila Editores.

Frigerio, G., Poggi, M. y otras, 1992, *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*, Buenos Aires, Troquel.

Frigerio, G. y Poggi, M., 1993, *Institución escolar. Aportes para la reflexión y para su abordaje en la formación docente*, Programa de Transformación de la Formación Docente, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Frigerio, G. (comp.), 1995, *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*, Buenos Aires, Kapelusz.

Frigerio, G. y Poggi, M., 1996, *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*, Buenos Aires, Santillana.

- Frigerio, G., Poggi, M. y Giannoni, M., 1997, *Políticas, instituciones y actores en educación*, Buenos Aires, Centro de Estudios Multidisciplinarios y Novedades Educativas.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comp.), 1999, *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, CEM-Novedades Educativas.
- Fullan, M., "La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental", en *Revista de Educación*, N°304, 1994, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pág. 147-161.
- Fullan, M. y Hargreaves, A., 1997, *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*, Sevilla, Publicaciones MCEP.
- Gaziél, H., Warnet, M. y Cantón Mayo, 2000, I., *La calidad de los centros docentes del siglo XXI. Propuestas y experiencias prácticas*, Madrid, La Muralla.
- García, J. E., 1998, *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*, Sevilla, Díada, Serie Fundamentos N°8.
- Geertz, C., 1996, *La interpretación en las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Gentili, P., 1994, *Proyecto neoconservador y crisis educativa*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Gentili, P. (org.), 1995, *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*, Petrópoli-Río de Janeiro, Vozes.
- Gentili, P. (coord.), 2000, *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica para la libertad*, Buenos Aires, Santillana.
- Gibbons, M. y otros, 1997, *La nueva producción del conocimiento*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Giddens, A., 1995, *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gimeno Sacristán, J., 1988, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (coord.), 1995, *La dirección de centros: análisis de tareas*, Madrid, CIDE.
- Gimeno Sacristán, J., 1996, *La transición a la educación secundaria*, Madrid, Morata.

Gimeno Sacristán, J., 1998, *Poderes inestables en educación* , Madrid, Morata.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., 1985, *La enseñanza: su teoría y su práctica* , Madrid, Akal.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., 1992, *Comprender y transformar la enseñanza* , Madrid, Morata.

Giner, S. y Scartezzini, R. (eds.), 1996, *Universalidad y diferencia* , Madrid, Alianza.

Goodson, I., 1995, *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares* , Barcelona, Pomares-Corredor.

Goodson, I., 2000, *El cambio en el curriculum* , Barcelona, Octaedro.

Gore, J., 1996, *Controversias entre las pedagogías* , Madrid, Morata.

Grangeat, M. (coord.), 1997, *La métacognition, une aide au travail des élève*, Paris, ESF.

Habermas, J., 1982, *Conocimiento e interés* , Madrid, Taurus.

Habermas, J., 1987, *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social* , Madrid, Taurus.

Habermas, J., 1999, *La inclusión del otro. Estudios de teoría política* , Barcelona, Paidós.

Hargreaves, A., 1996, *Profesorado, cultura y postmodernidad* , Madrid, Morata.

Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J., 1998, *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes* , Barcelona, Octaedro.

Henig, J., 1994, *Rethinking school choice. Limits of the market metaphor* , New Jersey, Princeton University Press.

Horkheimer, M., 1976, *Sociedad en transición: estudios de filosofía social* , Barcelona, Península.

Horkheimer, M., 2000, *Teoría tradicional y teoría crítica* , Barcelona, Paidós.

House, E., 1995, *Evaluación, ética y poder* , Madrid, Morata.

Hunter, I., 1998, *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica* , Barcelona, Pomares-Corredor.

- IIPE-UNESCO/Buenos Aires, 1999, *Gestión de la transformación educativa: requerimientos de aprendizaje para los comunicadores*, Buenos Aires.
- IIPE-UNESCO/Buenos Aires, 1999, *La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina*, Buenos Aires.
- IIPE-UNESCO/Buenos Aires, 2000, *Gestión de la transformación educativa: requerimientos de aprendizaje para las instituciones*, Buenos Aires.
- IIPE-UNESCO/Buenos Aires, 2000, *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*, Buenos Aires.
- Imbert, F., 1996, *L'inconscient dans la classe*, Paris, ESF.
- Jackson, Ph., 1992, *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Jackson, Ph., 1999, *Enseñanzas implícitas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Jaaffro, L. y Rauzy, J-B., 1999, *L'école désœuvrée. La nouvelle querelle scolaire*, Paris, Flammarion.
- Jameson, F. y Zizek, S., 1998, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós.
- Kaës, R., 1998, *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en institución*, Buenos Aires, Paidós.
- Kemmis, S., "La investigación - acción y la política de la reflexión", en Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, F. (editores), 1999, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal.
- Kincheloe, J., 2001, *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, Barcelona, Octaedro.
- King, G., Keohane, R. y Verba, S., 2000, *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*, Madrid, Alianza Editorial.
- Larrosa, J., 1995, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes.
- Larrosa, J. (ed.), 1995, *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.
- Larrosa, J., 1996, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Laertes.

Larrosa, J., 2000, *Pedagogía profana*, Buenos Aires, Novedades Educativas - Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.

Lash, S., 1990, *Sociology of postmodernism*, London, Routledge.

Lieberman, A., "Collaborative work: working with, no working on", en *Educational Leadership*, February 1986, pág. 28 a 32. Traducción de J. M. Nieto Cano.

Marcelo García, C., 1987, *El pensamiento del profesor*, Barcelona, CEAC.

Marcelo García, C. y López Yáñez, J. (coord.), 1997, *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, Barcelona, Ariel.

Marchesi, A., 2000, *Controversias en la educación española*, Madrid, Alianza Editorial.

Marchesi, A. y Martín, E., 1998, *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza editorial.

Marrero, J., "Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza", en Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J., 1993, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Aprendizaje Visor.

Marshall, C., "School administrators' values: a focus on atypicals", en *Education Administration Quarterly*, Vol. 28, N°3, August 1992, p. 368-386.

Martín, A., 1995, *Ideas prácticas para innovadores críticos*, Sevilla, Díada.

Martínez Bonafé, J., 1989, *Renovación pedagógica y emancipación profesional*, Valencia, Universidad de Valencia.

Martínez Rodríguez, J., 1990, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y curriculum*, Granada, Universidad de Granada.

Martínez Rodríguez, J., 1999, *Negociación del curriculum. La relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar*, Madrid, La Muralla.

McEwan, H. y Egan, K. (comps.), 1998, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.

McGinn, N. y Welsh, T., 1999, *La décentralisation dans l'éducation; pour quoi, quand, quoi et comment?*, Paris, UNESCO-IIPE.

McKernan, J., 1999, *Investigación-acción y curriculum*, Madrid, Morata.

Meirieu, P., 1998, *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.

- Morgan, Gareth, 1986, *Images of organization* , London, Sage Publications.
- Morin, E., 2001, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* , Buenos Aires, Nueva Visión.
- Munari, A, "Piaget: ¿anti-pedagogo?, en *Revista Argentina de Psicología* , N°29, 1981, p. 111-119.
- Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E., 1990, *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual* , Barcelona, Paidós.
- OCDE, 1991, *Escuelas y calidad de la enseñanza* , Barcelona, Paidós.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (dir.), 1996, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* , Bruxelles, De Boeck.
- Pedró, F. y Puig, I., 1998, *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada* , Barcelona, Paidós.
- Pendlebury, S., "Razón y relato en la buena práctica docente", en McEwan, H. y Egan, K. (comps.), 1998, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* , Buenos Aires, Amorrortu.
- Pereyra, A. y otros, 1996, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada* , Barcelona, Pomares-Corredor.
- Pérez Gómez, A., "El pensamiento práctico del profesor", en Villa, A. (Coord), 1988, *Perspectivas y problemas de la función docente* , Madrid, Narcea.
- Pérez Gómez, A., 1998, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* , Madrid, Morata.
- Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, F. (editores), 1999, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* , Madrid, Akal.
- Perrenoud, Ph., 1990, *La construcción del éxito y del fracaso escolar* , Madrid, Morata.
- Perrenoud, Ph., "Du maître de stage au formateur de terrain: formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique?", en Actes des Journées d'automne de l'IUFM et de la MAFPEN de Lorraine, *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* , La Madine, 21-23 octobre 1993.

Perrenoud, Ph., 1994, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.

Perrenoud, Ph., "Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants: une opposition discutable", en *Séminaire de l'IUFM de Grenoble*, Autrans, 21- 23 avril 1994.

Perrenoud, Ph., 1995, *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF.

Perrenoud, Ph., 1995, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.

Perrenoud, Ph., 1996, *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.

Perrenoud, Ph., "Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience", en Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (dir.), 1996, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck.

Perrenoud, Ph., 1997, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

Perrenoud, Ph., 1999, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.

Petrie, Hugh (Ed.), 1995, *Professionalization, partnership, and power*, New York, State University of New York Press.

Piaget J., 1976, *La toma de conciencia*, Madrid, Morata.

Piaget, J., 1979, *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante*, Buenos Aires, Huemul, 2 tomos.

Poggi, M., Frigerio, G. y Pozner, P., 1989, *Gestión educativa: historia de una propuesta y modelo para armar*, Buenos Aires, OIT/CINTERFOR.

Poggi, M. (comp.), 1995, *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelusz.

Poggi, M., "Del tiempo escolar", en Frigerio, Poggi y Korinfeld (comp.), 1999, *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, CEM-Novedades Educativas.

Popkewitz, Th., 1990, *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*, Valencia, Universidad de Valencia.

Popkewitz, T., 1994, *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.

- Popkewitz, T., 1998, *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente* , Barcelona, Pomares-Corredor.
- Porlán, R., y Rivero, A., 1998, *El conocimiento de los profesores* , Sevilla, Díada, Serie Fundamentos N° 9.
- Postic, M., 1996, *Observación y formación de los profesores* , Madrid, Morata.
- Postic, M. y De Ketele, J-M., 1988, *Observer les situations éducatives* , París, PUF.
- Postman, N., 1999, *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela* , Barcelona, Eumo Octaedro.
- Raisky, C. y Caillot, M., 1996, *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* , Bruxelles, De Boeck.
- Rancière, J., 1995, *On the shores of politics* , Londres, Verso.
- Rawls, J., 1979, *Teoría de la justicia* , Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Remedi, E. y otros, 1988, *La identidad de una actividad: ser maestro* , México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Revista de Estudios del Currículum, 1998, *Teoría del currículum* , Vol. 1, Núm. 1, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Revista de Estudios del Currículum, 1999, *Historia del currículum* , Vol. 2, Núm. 1, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Revista de Estudios del Currículum, 1998, *Repensar la escolarización* , Vol. 1, Núm. 3, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Revista de Estudios del Currículum, 1998, *Política educativa y reforma del currículum* , Vol. 1, Núm. 2, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Reynaud, J-D., 1997, *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale* , París, Armand Colin.
- Ricoeur, P., 2001, *Del texto a la acción* , Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Rodrigo, M. J. y Arnay, J., 1997, *La construcción del conocimiento escolar* , Barcelona, Paidós.
- Romero Pérez, C., 2000, *El conocimiento del tiempo educativo* , Barcelona, Laertes.

Ropé, F. y Tanguy, L., 1994, *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise* , Paris, L'Harmattan.

Schnaith, N., 1999, *Paradojas de la representación* , Barcelona, Cafè Central.

Schön, D., 1992, *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* , Barcelona, Paidós.

Schön, D., 1998, *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* , Barcelona, Paidós.

Schulman, "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en Wittrock, M., 1990, *La investigación de la enseñanza* , Barcelona, Paidós, tomo I.

Schutz, A., 1974, *El problema de la realidad social* , Buenos Aires, Amorrortu.

Seddon, T., "Education: Deprofessionalised? Or Reregulated, Reorganised and Reauthorised?", en *Australian Journal of Education* , 41 (3), 1997, p.238-246.

Sen, Amartya, 1995, *Nuevo examen de la desigualdad* , Madrid, Alianza.

Sennett, R., 2000, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo* , Barcelona, Anagrama.

Silva, T. T. da, 1995, *Escuela, conocimiento y currículum. Ensayos críticos* , Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Silva, T. T. da, "El proyecto educacional moderno. ¿Identidad terminal?", en Veiga Neto, A. (comp.), 1997, *Crítica pos-estructuralista y educación* , Barcelona, Laertes

Silva, T. T. da, 1998, "Cultura y currículum como prácticas de significación", en *Revista de Estudios del Currículum* , Vol. 1, Núm. 1, Barcelona, Pomares-Corredor.

Silva, T. T. da, 1999, *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo* , Belo Horizonte, Autêntica.

Simons, H., 1999, *Evaluación democrática de instituciones escolares* , Madrid, Morata.

Siskin, L., "Departments as different worlds. Subject subcultures in Secondary Schools", en *Education Administration Quarterly* , Vol. 27, N° 2, May 1991, p.134-160.

Stenhouse, L., "Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y evaluación", en Martínez Rodríguez, J., 1990, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y currículum* , Granada, Universidad de Granada.

Stenhouse, L., 1984, *Investigación y desarrollo del currículum* , Madrid, Morata.

Taylor, S. y Bogdan, R., 1996, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* , Barcelona, Paidós.

Tedesco, J. C., 1995, *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna* , Madrid, Anaya.

Tenti Fanfani, E., "La interacción maestro-alumno: discusión sociológica", en *Revista Mexicana de Sociología* , Año XLVI, Vol. XLVI, Núm. 1, Enero-marzo 1984.

Tenti Fanfani, E., "Teoría de la estructuración y usos sociológicos de Giddens", en *Sociedad* , Facultad de Ciencias Sociales (UBA), N° 17/18, Junio 2001.

Terigi, F., 1994, *Prácticas docentes* , Documento curricular, Programa de Transformación de la Formación Docente, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Terigi, F., 1999, *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio* , Buenos Aires, Santillana.

Terrail, J.-P. (dir.), 1997, *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* , Paris, La Dispute.

Terrén, E., 1999, *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia* , Barcelona, Anthropos.

Tochon, F.V., 1993, *L'enseignant expert* , Paris, Nathan.

Torres, J., 1998, *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum intergrado* , Madrid, Morata.

Trend, David (Ed.), 1996, *Radical democracy. Identity, citizenship, and the state* , New York, Routledge.

Trilla, J., 1992, *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*, Barcelona, Paidós.

Tucker-Ladd, P, Merchant, B. y Thurston, P, "Scholl leadership: encouraging leaders for change", en *Education Administration Quarterly*, Vol. 28, N°3, August 1992, p. 397-409.

Turner, S. (Ed.), 1996, *Social Theory & Sociology. The classics and beyond*, Cambridge, Massachussetts, Blackwell.

Tyack, D. y Tobin, W., "The grammar of schooling: why has it been so hard to change?", en *American Educational Research Journal*, Fall 1994, Volume 31, N°3.

Tyler, W., 1991, *Organización escolar*, Madrid, Morata.

Vaillant, D. y Marcelo García, C., 2000, *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*, Montevideo, Administración Nacional de Educación Pública, Agencia Española de Cooperación Internacional.

Van Vught, F., "La calidad de la educación en Europa. El siguiente paso", en *Universidad Futura*, Vol. 3, N° 8 y 9, Invierno 1991, pp. 59-72.

Varela, J. y Álvarez – Uria, F., 1991, *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.

Veenman, S., "El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial", en Villa, A. (Coord), 1988, *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid, Narcea.

Veiga Neto, A. (comp.), 1997, *Crítica pos-estructuralista y educación*, Barcelona, Laertes.

Villa Sánchez, A. y otros, 1998, *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio. Estudio en las Comunidades Autónomas de Andalucía, Cataluña y País Vasco*, Burgos, ICE - Universidad de Deusto.

Villar Angulo, L. (coord.), 1995, *Un ciclo de enseñanza reflexiva*, Bilbao, Ediciones Mensajero.

Walzer, M., 1993, *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*, México, Fondo de Cultura Económica.

Wassermann, S., 1999, *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

Watzlawick, P. y Krieg, P. (comp.), 1994, *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*, Barcelona, Gedisa.

Weiler H., "Por qué fracasan las reformas: política educativa en Francia y en la República Federal de Alemania", en *Revista de Estudios del Currículum*, Vol. 1, Núm. 2, Barcelona, Pomares-Corredor.

Weis, L. y otros, 1989, *Crisis in teaching. Perspectives on current reforms*, New York, State University of New York Press.

Whitty, G., Power, S y Halpin, D., 1999, *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*, Madrid, Morata.

Wilson, J., 1992, *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*, Barcelona, Paidós-MEC.

Wittrock, M., 1990, *La investigación de la enseñanza*, Barcelona, Paidós.

Wittrock, M., 1990, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós.

Woods, P., 1997, *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Paidós.

Young, M., "La especialización, los intelectuales y la crisis actual de la educación", en AAVV, 1995, *Volver a pensar la educación*, Madrid, Morata, vol. I.

Zabalza, M. A., 1997, *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea.

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIFE), creado por la UNESCO en 1963, es un centro internacional de formación e investigación avanzada en el campo de la planificación de la educación. El financiamiento del Instituto está asegurado por la contribución de la UNESCO y por donaciones de los Estados Miembros.

El objetivo del Instituto es contribuir al desarrollo de la educación en el mundo mediante la difusión del conocimiento y la oferta de profesionales competentes en el campo de la planificación de la educación. En esta perspectiva, el Instituto coopera con las organizaciones de formación e investigación interesadas de los Estados Miembros. El Consejo de Administración del IIFE, que aprueba su programa y presupuesto, se compone de un máximo de ocho miembros elegidos, y cuatro miembros designados por la Organización de las Naciones Unidas, así como por algunos de sus organismos especializados e institutos.

Miembros del Consejo de Administración del IIFE

Presidente:

Dato'Asiah bt. Abu Samah (Malasia)
Directora, Lang Education, Kuala Lumpur, Malasia.

Miembros designados:

Torkel Alfthan
Jefe, Unidad de Políticas de Formación y Empleabilidad, Programa de Desarrollo de Capacidades, Oficina Internacional del Trabajo (OIT), Ginebra, Suiza.

Eduardo A. Doryan
Vicepresidente, Red de Desarrollo Humano (HDN), Banco Mundial, Washington D.C., EE.UU.

Carlos Fortín
Director General Adjunto, Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (CNUCED), Ginebra, Suiza.

Edgar Ortegón

Coordinador de ILPES y Encargado de Relaciones con la Oficina del Secretario Ejecutivo del CEPAL, Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES), Santiago, Chile.

Miembros elegidos:

José Joaquín Brunner (Chile)

Director, Programa de Educación, Fundación Chile, Santiago, Chile.

Klaus Hüfner (Alemania)

Profesor, Universidad Libre de Berlín, Berlín, Alemania.

Faiza Kefi (Túnez)

Ministra de Medio Ambiente, Ariana, Túnez.

Teboho Moja (Sudáfrica)

Profesora visitante, Universidad de Nueva York, Nueva York, EE.UU.

Teiichi Sato (Japón)

Asesor Especial del Ministro de Educación, Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes, Tokyo, Japón.

Tuomas Takala (Finlandia)

Profesor, Universidad de Tampere, Tampere, Finlandia.

Michel Vernières (Francia)

Profesor, Universidad de París I, Panteón-Sorbona, París, Francia.

Publicaciones y documentos del IIPE

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación ha publicado más de 1.200 títulos de libros y documentos sobre los diferentes aspectos de la planificación de la educación. Estos figuran en un catálogo completo que trata sobre los siguientes temas:

- *El planeamiento de la educación y su contexto general*
Estudios generales – contexto del desarrollo
- *Administración y gestión de la educación*
Descentralización – participación – educación a distancia – mapa escolar – docentes
- *Economía de la educación*
Costos y financiamiento – empleo – cooperación internacional
- *Calidad de la educación*
Evaluación – innovaciones – supervisión
- *Distintos niveles de la educación formal*
Del nivel de educación primaria al superior
- *Estrategias alternativas para la educación*
Educación permanente – educación no-formal – grupos desfavorecidos – educación de mujeres

Para obtener el catálogo dirijase a la Oficina de Difusión de Publicaciones del IIPE: information@iiep.unesco.org.

Los títulos y resúmenes de las publicaciones más recientes pueden ser consultados en: <http://www.unesco.org/iiep>.

Publicaciones del IIPE-Buenos Aires

- * **Una escuela para los adolescentes**, materiales para el profesor tutor.
Tenti Fanfani, Emilio (Ed.)
Co-publicado con UNICEF y Editorial Losada. Argentina. 1999.
- * **La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina.**
Informe de un foro.
Buenos Aires, Argentina. 1998.
- **Gestión de la transformación educativa: requerimientos de aprendizaje de las instituciones.**
Informe de un foro.
Buenos Aires, Argentina. 1999.

-
- **Gestión de la transformación educativa: requerimientos de aprendizaje para los comunicadores.**
Informe de un foro.
Buenos Aires, Argentina. 1999.
 - **Rendimiento escolar y actores locales: El caso de la ciudad de Campana.**
Tedesco, Juan Carlos – Morduchowicz, Alejandro.
Informe de investigación. 1999.
 - **One decade of Education for All: The challenge ahead.**
Torres, Rosa María. 2000.
 - **Una década de Educación para Todos: La tarea pendiente.**
Torres, Rosa María. 2000.
 - **Competencias para la profesionalización de la gestión educativa.**
Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa.
Pozner, Pilar. 2000.
 - **La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos.**
Braslavsky, Cecilia (Org.)
Co-publicado con Editorial Santillana. Argentina. 2001.
 - **El estado de la enseñanza en gestión y política educativa en América latina.**
Braslavsky, Cecilia - Acosta, Felicitas (Comps.). 2001.

Visite la página web del IPE-Buenos Aires
(<http://www.iipe-buenosaires.org.ar>).