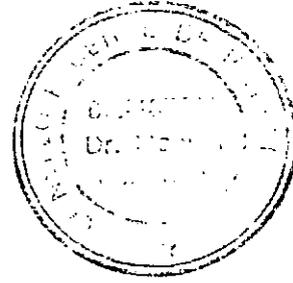


O/U.121  
P26  
II

MFN-199

38474



**CONSEJO FEDERAL DE INVERSIONES**

**INFORME FINAL**

PROYECTO DE FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL EN EL MARCO  
DEL PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA EDUCACION A  
TRAVES DE LA DESCENTRALIZACION DEL SISTEMA EDUCATIVO  
DE LA PROVINCIA DE LA PAMPA

LIC. MARGARITA POGGI

CONTRATO DE LOCACION DE OBRA

Expediente 2625

O/U.121  
P26  
II  
N310.1  
F331.1  
U18  
U102  
A.3

C. F. I.
INGRESO
21 MAR 1994
Nº 1518

Buenos Aires, 21 de marzo de 1994

Al Secretario General del  
Consejo Federal de Inversiones  
Ing. Juan José Ciáccera  
S / D

Tengo el agrado de dirigirme a Ud. con el objeto de elevar para su consideración el INFORME FINAL correspondiente al contrato de obra de Asistencia Técnica al Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa (Expediente 2625).

Sin otro particular, saludo a Ud. muy atentamente.

  
Lic. Margarita Poggi

## INDICE

I- Marco de referencia para un Proyecto de Fortalecimiento Institucional.....	3
1. Las dimensiones de la calidad.....	5
1. 1. El fortalecimiento institucional y la calidad de la educación	
1. 2. Las dimensiones de la calidad de la educación	
2. Las políticas de descentralización, su impacto en los sistemas educativos y su relación con el fortalecimiento institucional.....	7
II- Análisis de la documentación que fundamenta la formulación de un Proyecto de Fortalecimiento Institucional.....	10
III- Descripción de los componentes del Proyecto de Fortalecimiento Institucional.....	12
1. Algunas sugerencias y propuestas previas a la formulación del Proyecto de Fortalecimiento Institucional.....	12
2. Objetivos.....	13
3. Acciones y tiempos.....	14
4. Resultados esperados.....	16
5. La elaboración, el seguimiento y la evaluación de proyectos institucionales.....	16
5. 1. Algunas aclaraciones previas en torno a la elaboración de un instrumento-guía	
5. 2. Instrumento-guía para la elaboración, el seguimiento y la evaluación de proyectos institucionales	
IV- Bibliografía.....	23
Anexo: Material bibliográfico y consignas orientadoras.....	26

PROYECTO DE FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL EN EL MARCO DEL  
PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA EDUCACION A TRAVES DE LA  
DESCENTRALIZACION DEL SISTEMA EDUCATIVO DE LA PROVINCIA DE  
LA PAMPA

I- MARCO DE REFERENCIA PARA UN PROYECTO DE FORTALECIMIENTO  
INSTITUCIONAL

El fortalecimiento institucional aparece siempre presente, en los últimos años, en los diversos discursos educativos. En muchas ocasiones, se lo vincula a la calidad de la educación que, a su vez, es un tema que sigue estando en el centro del debate de los sistemas educativos.

Sin embargo, diversos enfoques consideran de modo variado la cuestión de la calidad. Un informe de OREALC-UNESCO plantea al respecto que "los distintos actores sociales interesados en la educación -el Estado, las Iglesias, el sector productivo, los padres y apoderados, el cuerpo docente y una multiplicidad de organizaciones- tienen expectativas diferentes acerca de lo que debe entregar la educación y, en consecuencia, cada uno de ellos entiende lo que es calidad en función de sus necesidades y de la forma en que éstas son expresadas en las distintas demandas que le presentan al sistema. Por ello, a priori, hay tantos contenidos del concepto como grupos que lo formulan"<sup>1</sup>.

En estos enfoques es posible hallar algunos aspectos que se consideran centrales para la definición del concepto de calidad. Entre los más importantes, podemos mencionar el papel de los diseños curriculares, la formación y capacitación de los profesores, las instituciones educativas y sus equipos de gestión, las características de la infraestructura edilicia y del equipamiento didáctico, la evaluación de los procesos de aprendizaje de los destinatarios del servicio educativo<sup>2</sup>. Aunque cabe también señalar que estos aspectos vinculados a la calidad son considerados de manera diferenciada según los diversos enfoques conceptuales de quienes abordan esta temática.

Sería conveniente analizar, como paso previo a un abordaje conceptual, algunas de las razones por las que aparece la preocupación por la calidad del servicio en un sistema educativo.

---

<sup>1</sup> Para una mayor ampliación, consultar el informe de OREALC-UNESCO: Medición de la calidad de la educación básica: ¿Por qué, cómo y para qué?. Una propuesta sobre mejoramiento de la calidad y las nuevas demandas de información. Volumen I. Santiago. REPLAD. 1992. Pág. 7 y 8.

<sup>2</sup> Un informe de la OCDE aborda más extensamente estos aspectos. OCDE: Escuelas y calidad de la enseñanza, Barcelona. Paidós, 1991.

En primer término, los sistemas educativos públicos han priorizado en las últimas décadas la necesidad de garantizar el acceso y la permanencia de la población en edad escolar. Hacemos referencia con esto a la expansión de la escolaridad básica, la existencia del acceso casi universal y oportuno y la capacidad de retención del sistema.

En segundo término, las preocupaciones por la calidad se encuentran indisociablemente ligadas a la puesta en marcha de acciones que articulen esfuerzos para una mejor equidad en el sistema educativo.

Existen ya acuerdos bastante generalizados, y en diferentes discursos educativos, sobre el papel que debería desempeñar el sistema educativo para contribuir a la disminución de las desigualdades. No obstante, es habitual encontrar que no siempre las políticas educativas tienden a maximizar sus recursos en torno a este objetivo, o que aparecen distintos criterios cuando se trata de operativizar este acuerdo en políticas y acciones efectivas.

Esto implica superar una posición arraigada en nuestro sistema educativo, que lleva a proveer y distribuir iguales recursos a todas las instituciones educativas, posición que pone en evidencia, por otra parte, la tensión siempre existente entre una tendencia a la homogeneización y a la diferenciación. Esta tensión no es ajena a las múltiples y variadas lógicas (cívica, económica, doméstica y científica) que se entrecruzan en los sistemas educativos<sup>3</sup>.

Por otra parte, a medida que se ha constatado que el principio de igualdad de oportunidades no alcanza, por sí solo, a revertir las diferencias entre los sectores sociales, se traslada la preocupación a garantizar retención e igualdad de resultados.

Algunas políticas públicas, inspiradas en un principio de equidad, eligen estrategias de discriminación positiva. Las mismas tienen por eje la necesidad de implementar proyectos que contribuyan a compensar las desigualdades socioeconómicas y culturales de diversos sectores. Esto supone distribuir desigualmente los recursos (humanos, financieros, materiales) según los sectores sociales y en función de criterios de eficiencia del sistema. Al respecto cabe recordar que en estos sectores se registran los índices más altos de repetición y abandono. Si a partir de una distribución desigual de los recursos y mediante proyectos específicos se logra revertir esta tendencia, se está contribuyendo al logro de una mayor eficiencia del sistema educativo<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Para profundizar en esta cuestión, consultar Frigerio, Poggi y Tirazoni: Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión. Bs. As. Troquel. 1992.

<sup>4</sup> Un trabajo de E. Schiefelbein y S. Heikkinen pone en evidencia que "en promedio, por cada estudiante graduado del séptimo grado de la educación primaria, han sido necesarios 9.5 años- alumno de estudio (8,5 por cada alumno que aprueba el grado 6)" (pág. 7). Esto pone en evidencia que la extraedad en el sistema se debe a los altos índices de repetición de los alumnos, y son generados por el propio sistema

El informe OREALC-UNESCO citado plantea que "el desafío actual es lograr, en diferentes contextos y situaciones, la transformación de las prácticas pedagógicas y la participación de los actores -profesores, padres, directores y empresarios - en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje"<sup>5</sup>. Allí cabe un papel importante a las acciones de fortalecimiento institucional, como explicitaremos más adelante.

## 1. LAS DIMENSIONES DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION

En América Latina, se han efectuado, en años recientes, distintas investigaciones, las cuales ponen en evidencia las diferencias de rendimiento entre alumnos de niveles socioeconómicos altos o medios y aquéllos de niveles bajos. Estos mismos estudios señalan tanto que las variables exógenas pueden ser explicativas, como que las variables endógenas propias del sistema educativo y de la escuela inciden de manera importante en los logros de aprendizajes de los alumnos.

Estas variables endógenas muestran su utilidad en una doble perspectiva. En primer lugar, se pueden deslindar las distintas dimensiones de la calidad de la educación, concepto que no está aún exento de una alta carga de ambigüedad, tal como se anticipó. En segundo lugar, orientan sobre líneas concretas y puntuales de acción en la formulación de proyectos de una política educativa.

Analizaremos en particular algunas de las dimensiones más significativas del concepto de calidad. Ellas son la organización institucional de los establecimientos y la supervisión y la evaluación de procesos y resultados educativos.

El curriculum como organizador institucional, la formación y la capacitación de los docentes, el equipamiento de recursos didácticos (los cuales influyen, en numerosas ocasiones, en los modelos didácticos áulicos), la infraestructura edilicia, constituyen otras dimensiones de la calidad cuyo abordaje excede el tratamiento del tema que nos concierne.

---

educativo, a partir de la no implementación de medidas tendientes a contrarrestar este efecto. Por ello, "reducir los problemas de repetición con pequeñas cantidades de recursos adicionales, sobre todo en lo referente a libros de texto y a ciertos equipos mínimos" (pág. 8), así como a la capacitación de los recursos humanos, permitiría aumentar la eficiencia del sistema. Para ampliar, consultar E. Schiefelbein y S. Heikkinen: Argentina: Acceso, Permanencia, Repetición y Eficiencia en la Educación Básica. OREALC. 1991.

<sup>5</sup> OREALC- UNESCO. 1992. Pág. 33.

## 1. 2. 1. La organización institucional de los establecimientos educativos

En esta dimensión pueden abordarse diversas cuestiones, no exentas de complejidad.

Por un lado, existen diferentes variables institucionales que inciden en el rendimiento de los alumnos que requerirían de un tratamiento e investigación específicos. Hacemos referencia con ello a cuestiones tales como el tamaño de la escuela, la cantidad de alumnos por sección o división y la cantidad de alumnos por docente, la organización del tiempo escolar en lo que respecta a la duración del ciclo lectivo y la duración de la jornada diaria de tareas, la asignación de tareas a efectuarse en el hogar, etc. Estos aspectos merecen destacarse ya que su interrelación debe ser considerada en el logro de un sistema de calidad.

Pero debería diferenciarse de los mencionados anteriormente, un aspecto particular, es decir, aquél relacionado con los cuerpos de conducción de los establecimientos educativos.

Tanto la estructura de gestión de una institución, como los estilos de conducción y los procesos de toma de decisiones y participación, constituyen elementos que poseen un potencial multiplicador de efectos y de rápida expansión e influencia en otro conjunto de variables institucionales<sup>6</sup>. Atendiendo a esta cuestión, deberían ser particularmente atendidos por una política educativa que desee generar innovaciones que excedan el marco del aula y con potencial transformador de las condiciones institucionales e impacto en el sistema educativo.

Aquí, cabe consignar que habitualmente se encuentra ausente en la formación inicial de los docentes, o que sólo recientemente se está incorporando en los diseños curriculares de formación docente, algunos lineamientos para la comprensión de las variables institucionales. Queda todavía pendiente, por lo menos de modo generalizado, una formación específica para la gestión de los establecimientos educativos.

Por otra parte, se viene enfatizando a partir de estudios e informes recientes, la relevancia de la mayor autonomía de gestión a nivel de las instituciones educativas, lo cual apunta a la necesidad de fortalecer teórica y operativamente a los cuerpos de conducción de los establecimientos.

---

<sup>6</sup> En los últimos años se insiste de manera creciente en la importancia de la autonomía de los establecimientos educativos y la necesidad de la formación de equipos de conducción para asegurar el mejoramiento de la calidad. Por citar sólo algunos de los documentos en las que se abordan estas cuestiones, pueden consultarse CEPAL-UNESCO: Educación y conocimiento: Eje de la Transformación productiva con equidad. Santiago. 1992; el ya citado Informe de OREALC-UNESCO. 1992 y G. Namo de Mello: Autonomía de la escuela. Posibilidades, límites y condiciones, en Boletín Nº26. CEPAL-UNESCO. 1991.

## 1. 2. 2. La supervisión de procesos y resultados educativos

La supervisión y la evaluación permanentes adquieren relevancia por su efecto transformador en los procesos y resultados que se operan a nivel del aula y de las instituciones educativas. Esto supone reconocer el potencial innovador que ciertos actores poseen respecto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para ello, será imprescindible facilitar una transformación de los modelos de gestión institucional, de los modelos didácticos puestos en juego en el aula, de las prácticas evaluativas habituales, de las modalidades más usuales en la utilización de los recursos didácticos, a través del fortalecimiento de aquellos que desempeñan tareas de supervisión de un sistema educativo. Por ello, el rol del supervisor (que recibe diferentes denominaciones según los diversos sistemas y, en el caso particular de La Pampa, el de coordinador), constituye una figura clave en cualquier proyecto de transformación de la educación.

A las tradicionales funciones asignadas a los inspectores o supervisores diversos informes y estudios<sup>7</sup> centrados en el rol acuerdan en adjudicarles algunas funciones prioritarias: las de asesoramiento, de mediación y articulación y de evaluación, entre las citadas más comúnmente. También estos estudios ponen de manifiesto la complejidad que requieren las instancias de capacitación para que este perfil deseado respecto del rol pueda llevarse efectivamente a la práctica.

## 2. LAS POLITICAS DE DESCENTRALIZACION, SU IMPACTO EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS Y SU RELACION CON EL FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

Abordaremos aquí brevemente algunos aspectos de las políticas de descentralización porque se articulan con otras temáticas como las de participación y autonomía de las instituciones, las cuales se encuentran estrechamente vinculadas con la política educativa provincial, por un lado, y con el proyecto de fortalecimiento institucional, por el otro.

Al respecto H. Weiler afirma que "en el vocabulario nacional e internacional de la política educativa, la 'descentralización' ha sido una aspiración fundamental desde hace ya algún tiempo, junto a otras recurrentes como la participación, la igualdad, la autonomía y la reforma"<sup>8</sup>. Entre los argumentos que este autor destaca como sustento de

---

<sup>7</sup> Podemos citar entre otros, Frigerio, G. y Poggi, M.: La supervisión: instituciones y actores. Bs. As. MEJ-OEI. 1989; García-Casarrubios y otros: La función inspectora en educación. Madrid. Edit. Escuela Española. 1989; Cantón Mayo, I.: La inspección educativa. (Funciones, antecedentes y un modelo de acción. Barcelona. Oikos-Tau. 1990.

<sup>8</sup> H. Weiler: ¿Es la descentralización de la dirección educativa un ejercicio contradictorio?. En Revista de Educación Nº299. Madrid. 1992. Pág. 38.

la descentralización de los sistemas educativos podemos mencionar uno en particular: aquel que implica la redistribución de la autoridad y el poder, y el aumento de legitimidad que se asocia a esta redistribución.

Sin embargo, es importante aclarar que una política de descentralización no implica necesariamente mayor democratización en el interior de un sistema, y puede conllevar algunos riesgos como la generación de nuevos conflictos que dificultan la gestión de un sistema y la excesiva autonomía de los establecimientos educativos, que denominaremos autonomización. Estas cuestiones deberían atenderse con especial atención para que intenciones realmente democratizadoras no provoquen efectos no previstos y contrarios a las mismas.

En primer lugar, cabe definir claramente en qué términos se define la descentralización. Si hacemos referencia sólo a algunos de los puntos que generan mayor controversia y con argumentos a favor y en contra para cada una de las posiciones, podemos mencionar que la descentralización puede sostenerse en relación a la gestión de los establecimientos educativos, a los contenidos que selecciona cada institución como prioritarios para la enseñanza o respecto de las modalidades de evaluación de las prácticas educativas. En muchas ocasiones, a veces involuntariamente, se sostienen argumentos a favor de la descentralización en algunos aspectos y, al mismo tiempo, se adoptan medidas que se orientan en la dirección contraria en otros.

En segundo lugar, es necesario atender al riesgo, siempre presente, que se evidencia en un aumento excesivo de la autonomía de las instituciones educativas. En este sentido, el fortalecimiento institucional, que debería acompañar la descentralización, no debe ser entendido como desatención del Estado en las cuestiones sustantivas para el sostén de un sistema educativo, pero tampoco como fragmentación y autonomización de los establecimientos escolares.

En tercer lugar, es importante pensar las articulaciones entre la descentralización, el fortalecimiento y la participación de los actores. En otro trabajo sosteníamos que deberían considerarse cuestiones tales como las normas, que regulan y facilitan la participación; el riesgo que implica la posibilidad de incrementar o agudizar la segmentación del sistema; y las dificultades que enfrentan las gestiones políticas que desean generar y promover instancias de participación pero pueden emitir, en consecuencia, mensajes paradójales<sup>9</sup>.

Al respecto, M. Fernández Enguita en un estudio sobre la participación de los profesores, los padres y los alumnos en escuelas de distintos niveles y ramas de la enseñanza

---

\* Al respecto, para un mayor desarrollo, consultar G. Frigerio y M. Poggi: Participación. Experiencias en curso y comentarios conceptuales. En Propuesta Educativa Nº2. Bs. As. FLACSO. Miño y Dávila. 1990.

efectuado en España, señala la necesidad de "desbrozar los distintos significados de la participación, sus posibles variantes como fórmula general y la distinta posición de los colectivos en las tramas existentes"<sup>10</sup>. En dicho trabajo, destaca como cuestiones importantes a atender en el diseño y toma de decisiones políticas las siguientes: el tipo de vínculo y la duración del mismo de las diferentes clases institucionales mencionadas; los derechos individuales y colectivos que se ponen en juego; las posiciones en las relaciones de poder de cada uno de los grupos de actores, a partir de ocupar relaciones asimétricas; los grados de cohesión diferenciados de dichos grupos institucionales.

Todo ello da cuenta de la complejidad de los procesos involucrados en la promoción de instancias de participación, lo cual torna imprescindible la toma de decisiones políticas, globales y también específicas, como paso previo a la convocatoria de los actores involucrados.

---

<sup>10</sup> N. Fernández Enguita: La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro. Madrid. Morata. 1973. Pág. 159.

## II- ANALISIS DE LA DOCUMENTACION QUE FUNDAMENTA LA FORMULACION DE UN PROYECTO DE FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

La documentación que sirvió de fundamentación para iniciar las acciones y diseñar este proyecto de Fortalecimiento Institucional, enviada por la Dirección General de Planeamiento y la Dirección General de Educación Inicial y Primaria a la consultora, es la siguiente:

- El documento base del Programa de Transformación de la Educación a través de la Descentralización del Sistema Educativo, en el que consta una justificación del programa, los objetivos y los proyectos que lo conforman.

- Información estadística básica, fundamentalmente sobre el nivel primario de educación pampeano, entre ella, la cantidad de establecimientos y matrícula provincial, la distribución del personal docente por nivel y dependencia, retención de las últimas siete cohortes en el nivel primario, el desgranamiento en el nivel medio.

- El decreto provincial por el cual se aprueba el Programa de Transformación de la Educación a través de la descentralización del Sistema Educativo, con los anexos I y II en los que se desarrolla el Proyecto de Regionalización de la Coordinación, con sus correspondientes objetivos, líneas de acción, resultados esperados y cronograma.

- El conjunto de resoluciones ministeriales por las que se llama a participar en los concursos de ascenso de jerarquía para cubrir los cargos de coordinadores de zona y área y directores de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria y de la Dirección General de Enseñanza Media y Superior.

- La circular 20/92 que la Directora General de Educación Inicial y Primaria entregara a la consultora, en la que constan pautas orientadoras para las Jornadas de Evaluación que se efectuaron en los establecimientos dependientes de la Dirección en diciembre de 1992, con indicaciones para la realización de un diagnóstico institucional.

- Un informe sobre los Talleres de asesoramiento a los Coordinadores, según el proyecto de trabajo de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, con el equipo técnico, y una propuesta elaborada por los Coordinadores de Zona y Area para el trabajo con los directores.

Del conjunto de la información analizada conviene destacar los siguientes puntos:

- Respecto del Proyecto: Regionalización de la Coordinación:

\* algunas líneas de acción, en particular, merecen ser destacadas ya que deberían ser articuladas con el Proyecto de Fortalecimiento Institucional:

línea d: instrumentación de un sistema de comunicación eficaz entre el Gobierno Central, los Coordinadores, las escuelas y los municipios para una fluida circulación de la información;

línea e: elaboración conjunta de pautas orientadoras de las competencias del Estado, de los coordinadores y directores a través de una metodología participativa que involucre a los estamentos pertinentes del Ministerio;

línea f: renovación de la normativa vigente para dotar de un marco legal adecuado a la reestructuración del sistema educativo en los aspectos administrativos, pedagógicos y en lo referido a los alcances de la participación comunitaria en los asuntos escolares;

línea g: instrumentación de instancias de diálogo para articular la toma de decisiones y la ejecución de acciones que involucren a las escuelas, a los municipios y a los niveles de conducción;

línea h: capacitación a los actores involucrados en el Proyecto sobre organización y comunicación institucional y metodología participativa de planificación, gestión y evaluación.

Todas las líneas mencionadas deben ser consideradas, de modo particular, en el Proyecto de Fortalecimiento Institucional para articular, y en consecuencia potenciar, las acciones de uno y otro proyecto.

- Respecto de los cargos de directores que se concursan en la Dirección General de Educación Inicial y Primaria:

\* en las escuelas comunes de la mencionada Dirección, en las modalidades común de primera y segunda categoría, de tercera categoría, hogar, jornada completa y de personal único, se están concursando, según los llamados ya efectuados, 66 cargos. Si se considera que con esos cargos se cubren cargos directivos de igual número de establecimientos, se están cubriendo casi un 30% de los establecimientos provinciales del nivel primario. Estos cargos estarán ya asignados en el primer semestre de 1994. Según lo ha manifestado la Directora General de Planeamiento, los llamados a concurso para la cobertura total de cargos se realizará progresivamente durante el año 1994.

- Respecto de los cargos de Coordinadores de Zona y de Area que se concursan en la Dirección General de Educación Inicial y Primaria:

\* de acuerdo con la Resolución Ministerial Nº 261, se llama a concurso de ascenso de jerarquía a 14 Coordinadores de Area, lo cual permitirá la cobertura del 100 % de los cargos previstos según la regionalización en las zonas y áreas delimitadas.

### III- DESCRIPCION DE LOS COMPONENTES DEL PROYECTO DE FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

#### 1. ALGUNAS SUGERENCIAS Y PROPUESTAS PREVIAS A LA FORMULACION DEL PROYECTO DE FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

Las siguientes cuestiones se desprenden del análisis de la información enviada a la consultora, así como de orientaciones teóricas que constituyen el marco de referencia que orienta este diseño del Proyecto de Fortalecimiento Institucional.

1. 1. Se recomienda una profundización de la capacitación del personal que haya accedido a los cargos concursados.

Si bien no se desconoce que para acceder a los cargos titulares, los candidatos tienen instancias de capacitación, las mismas no van a permitir agotar el conjunto de temáticas requeridas para el desempeño eficaz en los roles de conducción, por el tiempo que se les ha asignado, de acuerdo con la información provista por la Directora General de Planeamiento.

La capacitación del personal ya concursado implicará una racionalización de los recursos humanos y económicos necesarios para la realización del Proyecto de Fortalecimiento Institucional, ya que los esfuerzos se concentrarán en aquellos actores del sistema con cargos titularizados.

Esta sugerencia supone considerar la línea h del Proyecto de Regionalización y una profundización de las líneas d, f y g del mencionado proyecto, líneas que será necesario articular con las del Proyecto de Fortalecimiento Institucional resultante.

1. 2. Se recomienda comenzar por el diseño de líneas de capacitación destinadas a los Coordinadores de Area y luego, en una segunda etapa, continuar con aquéllas orientadas a los directores de los establecimientos escolares.

Esta sugerencia encuentra su fundamento en las orientaciones generales del Programa de Transformación, en el cual se habla de "un proceso gradual y de realización progresiva".

Además, se sustenta en el hecho de que los Coordinadores de Area constituyen figuras claves para la conducción de un sistema educativo, ya que son instancias de articulación entre el organismo central y los establecimientos educativos y entre éstos y la comunidad. Las áreas, tal como se afirma en la documentación analizada, constituyen asimismo espacios fundamentales para la toma de decisiones y la gestión del sistema.

En consecuencia, sin el compromiso de estos actores y la capacitación en las competencias necesarias para el ejercicio del rol, las líneas de política educativa propuestas en el

Programa de Transformación se verán obstaculizadas en su realización.

1. 3. Se recomienda la búsqueda de diversas alternativas para la difusión y discusión de los principios orientadores del Programa de Transformación: la descentralización - regionalización y la participación de los actores.

Esta sugerencia encuentra su fundamento en el hecho de que el par centralización - descentralización está constituido por categorías instrumentales cuyo contenido democratizador no es inherente a una de dichas categorías. En este sentido, son las circunstancias y el contexto histórico que rodean su implementación las que otorgan los diversos significados posibles a la opción tomada. Por ello, más allá de los argumentos administrativos, políticos, económicos, territoriales y valorativos que puedan mencionarse a favor de la descentralización, existen experiencias en las que se han provocado efectos no deseados por las autoridades que las impulsaron.

No desconocemos la intencionalidad democratizadora de la actual conducción educativa provincial. Por ello, son necesarias la difusión y la discusión profundas con distintos actores claves del sistema educativo (personal de conducción, docentes, asociaciones gremiales, asociaciones profesionales, etc.) para acordar interpretaciones compartidas que se puedan asignar a una política de descentralización, así como evitar la aparición de efectos no deseados a partir de la implementación de las líneas de acción previstas.

Cuestiones similares pueden aducirse respecto de la participación de los actores en un sistema educativo. Si no se clarifica previamente las instancias de participación según los distintos actores involucrados, las formas o tipos de participación solicitadas, los productos esperados y los tiempos y plazos para la participación solicitada, se corren riesgos de provocar efectos no deseados, más allá de la intencionalidad democratizadora que, sin duda, se pone de manifiesto en los documentos analizados.

## 2. OBJETIVOS

1- Contribuir al proceso de fortalecimiento institucional y mejoramiento de la calidad en los niveles inicial y primario, a través de la formación de los cuerpos de conducción de los establecimientos de los respectivos niveles, coordinadores y directores.

2- Difundir material bibliográfico para la formación de los cuerpos de conducción de los establecimientos, en materia de gestión institucional.

3- Promover la elaboración de proyectos institucionales o facilitar la profundización de procesos ya iniciados en esta línea.

4- Generar formas de participación de diferentes actores institucionales comprometidos con la elaboración de los proyectos institucionales y su puesta en acción.

Para cumplir dichos objetivos, se llevarán a cabo las siguientes acciones con los resultados esperados que se detallarán a continuación de las mismas.

### 3. ACCIONES Y TIEMPOS

#### 3. 1. Acciones

- Acción 1: profundización de la capacitación en gestión institucional de los coordinadores del nivel inicial y primario concursados, orientada a la elaboración de proyectos institucionales.

- Acción 2: profundización de la capacitación en gestión institucional de los directores del nivel inicial y primario concursados, orientada a la elaboración de proyectos institucionales.

- Acción 3: selección de materiales bibliográficos y elaboración de consignas de trabajo para ser utilizadas en la capacitación que asegure una orientación de los cuerpos de conducción.

- Acción 4: diseño de estrategias diferenciadas para los diferentes tipos de establecimientos escolares que promuevan la participación progresiva y creciente de los actores de la institución y de otros integrantes de la comunidad educativa.

En relación a las acciones 1, 2 y 3:

Es preciso mencionar algunas sugerencias, recomendaciones y recaudos a considerar, previos al diseño de acciones de capacitación.

A partir del análisis de las evaluaciones enviadas por los establecimientos escolares sobre jornadas de capacitación ya realizadas, se podrían considerar las siguientes sugerencias:

- Buscar modos de articulación del equipo técnico docente de las Direcciones Generales de Planeamiento y de Educación Inicial y Primaria con los Coordinadores de Area, antes del diseño final de las jornadas de capacitación. Pueden realizarse "borradores" de modo tal que constituyan insumos para reuniones de trabajo con los Coordinadores, de las cuales podrían resultar los diseños definitivos que se enviarán a los establecimientos escolares. Esta recomendación, como la que se formula a continuación, tiene por propósito lograr el compromiso de los coordinadores con la tarea que están realizando ambas Direcciones en forma conjunta, al tiempo que se orienta claramente a la capacitación de los mismos.

- En la medida de lo posible, prever alguna modalidad de apoyo y orientación de los Coordinadores hacia las escuelas pertenecientes al grupo que, habiendo elaborado algún proyecto institucional, deberían reorientarlos, ya que es probable que puedan avanzar poco en su reformulación sin el asesoramiento externo. Por supuesto, esto no es excluyente del asesoramiento de los Coordinadores a otros establecimientos.

- Considerar que la elaboración de un proyecto institucional, que convoque y comprometa a los actores de un establecimiento escolar, no resulta de la imposición jerárquica ni de un acto voluntarista; implica acuerdos que se asumen colectivamente y orientan las prácticas individuales y colectivas institucionales.

En relación a la acción 4:

Del mismo modo que se especificó para las acciones anteriores, corresponde plantear algunas aclaraciones respecto de la participación de los actores, considerando algunos análisis previos de experiencias de participación. Es importante acordar, para el diseño de estrategias y previo a la convocatoria a instancias de participación, las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son los actores que se convocarán?
- ¿Qué tipo de participación se solicitará y en qué ámbitos del funcionamiento institucional?
- ¿Qué "productos" se espera de su participación?
- ¿Qué momentos, tiempos y plazos se previeron para la participación de los actores convocados?
- ¿Qué grado de consenso tienen las cuestiones anteriores en los actores integrantes de la institución?

### 3. 2. Tiempos previstos para las acciones<sup>11</sup>

Las acciones 1 y 2 (capacitación de Coordinadores de Área y directores) requieren en una primera etapa de 40 hs./reloj para la capacitación presencial inicial y tres módulos horarios de 12 hs./reloj para la asistencia, el seguimiento y el acompañamiento en el proceso de puesta en marcha de proyectos institucionales. A esto es necesario agregar el tiempo que insume la preparación de las instancias de capacitación (aproximadamente 40 hs./reloj).

La acción 3 (selección de materiales bibliográficos y preparación de consignas) está en condiciones de ser realizada por el equipo técnico de la Dirección General de Planeamiento, en un tiempo aproximado de 40 hs. Una primera selección y elaboración de consignas se presenta, a modo de ejemplo, en el

---

<sup>11</sup> Los tiempos deberán ser extendidos si el equipo técnico logra la integración progresiva de los Coordinadores de Área en las acciones previstas. Si bien esto requerirá un mayor tiempo, se garantizará una mayor extensión y profundización de las acciones a realizar en los establecimientos escolares.

Anexo. Se requiere, en consecuencia, un ajuste del material y de las consignas.

La acción 4 (diseño de estrategias para promover la participación) puede realizarse con el equipo técnico y la asistencia de los coordinadores de áreas y requerirá, en una primera etapa, de 120 hs./reloj.

#### 4. RESULTADOS ESPERADOS

##### Personal capacitado

- Coordinadores de Area formados en condiciones de asistir, orientar y evaluar a los establecimientos en acciones de fortalecimiento y mejoramiento de la calidad de la educación (14 Coordinadores de Area).

- Directores de nivel inicial y primario con capacidad de diseñar y poner en marcha acciones de mejoramiento de la calidad de la educación, a partir del diseño, seguimiento y evaluación de proyectos institucionales (66 Directores).

##### Selección de materiales bibliográficos

- Materiales bibliográficos para la capacitación en materia de gestión institucional y para la formulación de proyectos institucionales, con sus correspondientes consignas.

#### 5. LA ELABORACION, EL SEGUIMIENTO Y LA EVALUACION DE PROYECTOS INSTITUCIONALES

##### 5. 1. ALGUNAS ACLARACIONES PREVIAS EN TORNO A LA ELABORACION DE UN INSTRUMENTO-GUIA

Una primera aclaración que se hace necesaria en el marco de este diseño se relaciona con el significado otorgado al término "proyecto"<sup>12</sup>. Etimológicamente, significa lanzar, dirigir hacia adelante, idear, trazar; se relaciona con la idea de anticipar el desarrollo de acciones futuras.

Pero si bien no existen acuerdos generalizados en las ciencias sociales sobre una significación unívoca otorgada a este término, lo que deseamos destacar aquí son dos ideas presentes en el concepto: por un lado, supone la manifestación de una intención, que puede estar más o menos precisada; por el otro, involucra la noción de previsión, vinculada a bosquejo, diseño, diagrama, etc. En relación a este punto es importante señalar que un proyecto institucional:

---

<sup>12</sup> Puede consultarse, entre otras obras: M-H. Broch y F. Gros: Comment faire un projet d'établissement. Lyon. Cronique Sociale. 1991 y S. Froufe Quintas y M. Sánchez Castaño: Planificación e intervención socioeducativa. Salamanca. Amarú Ediciones. 1991.

- involucra a todos los actores de un establecimiento escolar,
- solicita una planificación de la participación de los actores,
- requiere de tiempos, a veces prolongados, para su formulación,
- exige la previsión de diferentes estrategias para atender a las características propias de los establecimientos que integran un nivel, una modalidad, etc.

Además, un proyecto institucional no debe ser confundido con los proyectos específicos que, a veces en numerosas ocasiones, son elaborados en las escuelas, por diferentes actores, sobre temas o cuestiones puntuales, aunque esto no significa que estos proyectos puedan ser integrados en un proyecto institucional.

Al destacar esta cuestión, se trata de dar cuenta de los complejos procesos que requiere, desde la dinámica de funcionamiento de un establecimiento, la elaboración de un proyecto institucional, así como de los resultados seguramente diferenciados atendiendo a las características puntuales de las instituciones, sus rasgos de identidad, su historia, la historia de los actores que actualmente la integran, el grado de pertenencia de éstos, los valores que sostienen frente al rol de la escuela, la enseñanza y el aprendizaje, etc. En este sentido, un proyecto didáctico, aun cuando resulte valioso para orientar la tarea de un docente (o un grupo de ellos), debería poder ser integrado en un proyecto más amplio, y en este sentido institucional, para que realmente no quede restringido al esfuerzo de un pequeño número de intergrantes de un establecimiento escolar.

Según los aspectos trabajados con el equipo técnico, en las reuniones realizadas durante 1993, surgió como una necesidad la elaboración de un instrumento que permitiera efectuar la evaluación y el seguimiento de los proyectos presentados por los establecimientos escolares como producto de las Jornadas Institucionales que organizaran la Dirección General de Planeamiento y la Dirección General de Educación Inicial y Primaria.

Es importante señalar que un instrumento de la naturaleza señalada puede asimismo ser utilizado también como orientador para la elaboración de los proyectos institucionales, ya que a partir del mismo se destacan algunas cuestiones que los actores institucionales intervinientes deberán atender para su formulación.

Una segunda aclaración se vincula con la elaboración y el diseño de un instrumento de evaluación de proyectos, la cual presenta simultáneamente algunos obstáculos y desafíos.

En el primer caso -nos referimos a los obstáculos- puede señalarse que uno de los riesgos más habituales consiste en que el instrumento resultante sólo tome en consideración y ofrezca indicaciones para analizar la formulación de



proyectos. En este sentido, se centraría en estimar la calidad de la elaboración de los proyectos, muchas veces sólo apreciada a partir de su presentación, y desestimaría la relación entre la presentación de un proyecto y su concreción en la práctica.

Este aspecto señalado se constituye, a su vez, en uno de los desafíos a considerar cuando se trata de diseñar un instrumento de evaluación. Esto implica poder dar cuenta tanto de la pertinencia de un proyecto a partir de su presentación, como también del seguimiento que se requerirá para evaluar el mismo desde perspectivas e indicadores que no se centren exclusivamente en la presentación de informes.

Por ello, cabe aclarar que aquí sería necesario prever un papel importante, en lo que respecta al seguimiento, tanto de los equipos técnicos como de los Coordinadores de Area, ya que es a partir de su conocimiento de los establecimientos escolares y sus realidades particulares, que esta tarea podrá ser complementada con el análisis de los proyectos y los informes.

Otro de los riesgos que es importante considerar, relacionado con el anterior, se refiere al hecho de que se elabore un instrumento desde una perspectiva meramente prescriptiva. Esto implicaría focalizar más la atención en el "qué" se debe realizar y desconocer la dinámica de las condiciones institucionales que posibilitan, favorecen, obstaculizan u obstruyen la puesta en marcha de acciones concretas en el funcionamiento cotidiano.

Por supuesto, es importante aclarar que es prácticamente imposible soslayar una perspectiva prescriptivo-normativa. Por un lado, porque se integrarán necesariamente algunos lineamientos en un instrumento de evaluación de proyectos. Por el otro, porque la selección de los ítems constituye, por sí sola, una orientación sobre los aspectos que se priorizan y aquellos que se desestiman u ocupan un lugar de menor importancia. Pero, en todo caso, cabe alertar sobre este riesgo para que aquellos actores claves en la vinculación entre los organismos de conducción de un sistema y los establecimientos escolares (en este caso, los equipos técnicos y los Coordinadores de Area) puedan buscar aquellos puntos de equilibrio entre una perspectiva prescriptivo-normativa y la consideración necesaria e imprescindible de las realidades institucionales.

Se presenta a continuación una guía para la elaboración de un instrumento para la elaboración, seguimiento y evaluación de proyectos institucionales. Cabe aclarar que restaría, para su utilización, tomar decisiones sobre la ponderación diferenciada de algunos de sus ítems, en función de los lineamientos de la política educativa y de los objetivos priorizados en una etapa determinada.

Esta guía se organiza en torno a dos ejes:

1. aspectos relativos a la formulación y presentación de un

proyecto, y

2. aspectos relativos a la puesta en práctica y el seguimiento y la evaluación del proyecto.

Además se presentan para cada uno de los ítems algunas preguntas orientadoras para la evaluación. Es necesario consignar que no se pretende con ello agotar todos los puntos posibles que deben ser tenidos en cuenta en este tipo de instrumento; sólo pueden recortarse aquellos más importantes. También debe aclararse que no todos los aspectos presentados en esta guía deben ser necesariamente contemplados al formular un proyecto; ello dependerá del carácter del proyecto y de la experiencia instalada en los establecimientos escolares en este tipo de tareas, entre otras cuestiones.

## 5. 2. INSTRUMENTO-GUIA PARA LA ELABORACION, EL SEGUIMIENTO Y LA EVALUACION DE PROYECTOS INSTITUCIONALES<sup>13</sup>

1. En relación a la formulación de un proyecto:

- la problemática seleccionada

- \* ¿los problemas detectados son significativos y pertinentes?
- \* ¿se determinan en función de las prioridades establecidas por la política educativa? ¿éstas han sido explicitadas y son de conocimiento público?
- \* ¿se determinan en función de las necesidades institucionales y, en este caso, quién o quiénes definen estas necesidades)?
- \* ¿se determinan en función de los dos criterios mencionados anteriormente?
- \* ¿se han ponderado y priorizado los problemas detectados?

- los objetivos o propósitos

- \* ¿se encuentran formulados de manera clara y precisa?
- \* ¿se hallan formulados en el nivel más operativo posible en función de la problemática que se pretende revertir?
- \* ¿son pertinentes en relación a los problemas señalados?
- \* ¿son pertinentes en relación a las acciones que se formulan?
- \* ¿son factibles de ser realizados en función de los tiempos fijados, los recursos disponibles y los actores involucrados?

---

<sup>13</sup> Se presentan para cada uno de los ítems algunas preguntas orientadoras para la evaluación. Es necesario consignar que no se pretende con ello agotar todos los puntos posibles que pueden ser tenidos en cuenta en este tipo de instrumento; sólo pueden recortarse aquellos más importantes. También debe aclararse que no todos los aspectos presentados en esta guía deben ser necesariamente contemplados al formular un proyecto; ello dependerá del carácter del proyecto y de la experiencia instalada en los establecimientos escolares en este tipo de tareas, entre otras cuestiones.

- las acciones

- \* ¿se formulan de manera clara y precisa?
- \* ¿son coherentes con los objetivos y las problemáticas detectadas?
- \* ¿se formulan en función de los actores involucrados?
- \* ¿se detallan los destinatarios de las mismas?
- \* ¿se explicita la fundamentación teórica y/o práctica de las acciones sugeridas?
- \* ¿esa fundamentación se sustenta con datos cualitativos y cuantitativos sobre el establecimiento escolar?
- \* ¿se consideran posibles reorganizaciones de las tareas de los actores en función de las acciones a realizar?

- los actores responsables y los actores involucrados

- \* ¿se especifican los actores involucrados en el proyecto, según las acciones establecidas?
- \* ¿se delimitan grados diferenciados de responsabilidades entre los actores?
- \* ¿se prevé la relación tiempo - tareas según los actores involucrados?

- el cronograma

- \* ¿se detalla para cada acción el tiempo previsto para su realización?
- \* ¿se detallan los tiempos según los actores responsables?
- \* ¿los tiempos previstos son factibles?
- \* ¿se detallan tiempos para planificar reajustes y evaluar las acciones?

- la relación entre los objetivos, las problemáticas, las acciones, el cronograma y los actores involucrados

- \* ¿el proyecto en su conjunto pone en evidencia la coherencia y la articulación entre los objetivos, las problemáticas, las acciones, los recursos disponibles, el cronograma y los actores involucrados?
- \* ¿el proyecto encuentra sustentación en sí mismo?
- \* ¿hay coherencia y articulación entre los objetivos, las acciones y la evaluación previstos?

- la evaluación del proyecto

- \* ¿se prevén instancias de evaluación y los actores responsables de las mismas?
- \* ¿se prevén los procedimientos de evaluación de los diferentes aspectos consignados?
- \* ¿se presentan los instrumentos de evaluación o se detalla quién será el responsable de su elaboración?
- \* ¿se determinan los criterios de evaluación globales?
- \* ¿se prevén mecanismos de devolución de la información relevada a través de la evaluación a los actores involucrados? ¿a otros actores institucionales?

- la participación de los actores institucionales en la formulación del proyecto

- \* ¿qué sectores o clases institucionales participaron?
- \* ¿es pertinente la participación de los sectores que efectivamente participaron?
- \* ¿su presencia favoreció, obstaculizó, obstruyó, en el sentido de otorgar legitimidad a la formulación concretada y garantizar el compromiso para la concreción?

- la presentación formal del proyecto

- \* ¿cumple con los requisitos formales de presentación respecto de los puntos solicitados?

## 2. En relación a la puesta en práctica y el seguimiento y la evaluación del proyecto:

Es importante aclarar que un proyecto es un instrumento de acción que se dilucida en la práctica educativa tanto como en su formulación. Por otra parte, cabe considerar que la puesta en práctica de un proyecto, su seguimiento y evaluación pueden efectuarse a partir de la información que proveen los actores del establecimiento escolar como de aquella que relevan otros actores externos al establecimiento, como por ejemplo los supervisores o coordinadores de área, en esta jurisdicción en particular. Estas vías pueden ser complementarias, lo cual redundará en un acercamiento más preciso a la puesta en práctica de un proyecto.

- El seguimiento del proyecto a partir de la información elaborada por los actores del establecimiento escolar a través de informes y documentos

- \* ¿se elaboran informes sustantivos (no meramente formales) sobre la evolución del proyecto?
- \* ¿se realizan por solicitud de las autoridades o por iniciativa del establecimiento?
- \* ¿se pueden reconstruir las "huellas" del proyecto y su impacto en el funcionamiento cotidiano de la institución?
- \* ¿se da cuenta de la participación de los actores involucrados en el proyecto y de sus grados de compromiso diferenciados?
- \* ¿se mencionan las dificultades, los obstáculos y los riesgos, así como los logros parciales que se obtienen?
- \* ¿se mencionan los conflictos que la realización del proyecto ha puesto en evidencia en la institución escolar?
- \* ¿se informa sobre los mecanismos seguidos para la resolución de los conflictos explicitados?
- \* ¿se plantean las reformulaciones que se han realizado respecto del proyecto originalmente ideado y se justifican esas modificaciones? (en lo relativo a propósitos, objetivos, acciones, tiempos previstos, formas de evaluación, etc.)

\* ¿se informa sobre los tiempos reales para la puesta en marcha de las acciones que se llevan a cabo?

- El seguimiento del proyecto a partir de la información relevada en terreno por actores externos a la institución, como por ejemplo, a través de la observación del supervisor

\* ¿se explicitan los logros en la marcha del proyecto?

\* ¿se tienen en cuenta las restricciones y los obstáculos que dificultan la marcha del proyecto?

\* ¿se explicitan las resistencias y los conflictos?

\* ¿se analizan las restricciones, los obstáculos, las resistencias y los conflictos y se elaboran hipótesis sobre sus posibles causas?

\* ¿se prevén estrategias de resolución frente a los mismos?

\* ¿se redistribuyen tareas y tiempos según lo requiere la marcha de las acciones?

\* ¿se promueve la delegación de tareas y la autonomía de los actores responsables de las acciones?

\* ¿se favorece la búsqueda de mecanismos racionales para la toma de decisiones?

\* ¿se han establecido claramente las reglas o normas que garantizan el funcionamiento del proyecto?

\* ¿se efectúan tareas de supervisión de las acciones realizadas por los distintos actores?

\* ¿se reajustan los procedimientos, los instrumentos y criterios de evaluación previstos para adecuarlos a la marcha del proyecto?

\* ¿el proyecto se integra en la cotidianeidad institucional?

\* ¿se valoran los logros en la marcha del proyecto?

\* ¿se difunden las acciones realizadas?

\* ¿los propósitos y las acciones del proyecto inciden en la toma de decisiones de otros aspectos del funcionamiento institucional?

#### IV- BIBLIOGRAFIA

- BALL, S.: La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona. Paidós. 1989.
- BALL, S. (comp.): Foucault y la educación. Madrid. Morata. 1993.
- BARRIOS, S.: Realidades y mitos de la descentralización gubernamental. En Cuadernos del CENDES. Nº 4. 1984.
- BATES, R. y otros: Práctica crítica de la administración educativa. Valencia. Universitat de Valencia. 1989.
- BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R.: El nivel educativo sube. Madrid. Morata. 1990.
- BEDARIDA, C.: La escuela que hace la escuela. Bs. As. Nueva Visión. 1992.
- BELTRAN DE TENA, R.: Cómo diseñar la evaluación en el Proyecto de Centro. Madrid. Ed. Escuela Española. 1991.
- BELTRAN LLAVADOR, F.: Tradición y cambio en la dirección escolar. Ponencia. Universidad de Valencia. 1993.
- BERTONI, A., POGGI, M. y TEOBALDO, M.: Proyecto: De la Evaluación al Mejoramiento: un proceso de construcción de la calidad educativa. Informe de investigación. Parte I. Dirección de Investigación Educativa. Dirección de Planeamiento. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. 1993.
- BOLLEN, R. y HOPKINS, D.: La pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire. Paris. OCDE.ISIP. Economica. 1988.
- BRASLAVSKY, C.: Autonomía y anomia en la educación pública argentina. Bs. As. FLACSO. Serie Documentos e Informes de Investigación Nº 142. 1993.
- BRASLAVSKY, C.: Transformaciones en curso en el sistema educativo argentino argentino. Bs. As. FLACSO. Serie Documentos e Informes de Investigación Nº 147. 1993.
- BROCH, M-H. y CROS, F.: Comment faire un projet d'établissement. Lyon. Chronique Sociale. 1991.
- CARMEN, L. del y ZABALA, A.: Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro. Madrid. MEC.-CIDE. 1991.
- CEPAL - UNESCO: Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile. 1992.
- CISCAR, C. y URÍA, M.: Organización escolar y acción educativa. Madrid. Narcea. 1986.

CUADERNOS DE PEDAGOGIA N°222.Dossier:Las claves de la organización. Febrero 1994.

EDWARDS, V.: El concepto de Calidad de la Educación. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile. 1991.

ESCUADERO, J. M.: La innovación y la organización escolar. En PASCUAL, R.: La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Madrid. Narcea. 1988.

ESPINOLA H., V.: Modernización del sistema escolar en Chile. Evaluación del período 1974 - 1990. CIDE. 1991.

ETHIER, G.: La gestion de l'excellence en education. Québec. Presses de l'Université de Québec. 1989.

FERNANDEZ ENGUITA, M.: La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro. Madrid. Morata. 1993.

FRIGERIO, G. y POGGI, M.: La supervisión. Institución y actores. Bs.As. MEJ-OEI. 1989.

FRIGERIO, G. y POGGI, M.: Participación. Experiencias en curso y comentarios conceptuales. En Propuesta Educativa N°2. Bs. As. FLACSO. Miño y Dávila. 1990.

FRIGERIO, G., POGGI, M., TIRAMONTI, G. y AGUERRONDO, I.: Las instituciones educativas: Cara y Ceca. Buenos Aires. Troquel. 1992.

FRIGERIO, POGGI y otros: Políticas públicas de equidad. Proyecto de Fortalecimiento Institucional y Mejoramiento de la calidad educativa en la Provincia de Río Negro. Consejo Provincial de Educación. 1992.

FRIGERIO, G. y POGGI, M.: Institución escolar. Aportes para la reflexión y su abordaje en la formación docente. Programa de Transformación de la Formación Docente. Ministerio de Cultura y Educación. 1993.

FROUFE QUINTAS, S. y SANCHEZ CASTANO, M.: Planificación e intervención socioeducativa. Salamanca. Amarúa Ediciones. 1991.

GARCIA, W.: Educación en los años 90: ajustes o desajustes. Congreso Internacional sobre Planeamiento y Gestión del Desarrollo de la Educación. México. UNESCO. 1990.

GIMENO SACRISTAN, J.: Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica. En Revista Cuadernos de Pedagogía N° 209. Octubre 1992.

GIMENO SACRISTAN, J.: El curriculum: una reflexión sobre su práctica. Madrid. Morata. 1985.

GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A.: Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata. 1992.

- KEMWAY, J.: La educación y el discurso político de la Nueva Derecha, en S. BALL: Foucault y la educación. Madrid. Morata. 1993.
- McLOUGHLIN, M.: Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores. En VILLA, A. (coord.): Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid. Narcea. 1988.
- NAMO DE MELLO, G.: Autonomía de la escuela. Posibilidades, límites y condiciones, en Boletín N°26. CEPAL-UNESCO. 1991.
- NUNEZ, I.: Reformas del Estado y reformas educativas en Chile. La descentralización educacional. Mimeo. Santiago de Chile. 1991.
- O.C.D.E.: Escuelas y calidad de la enseñanza. Barcelona. Paidós. 1991.
- OREALC - UNESCO: Medición de la calidad de la educación básica: ¿Por qué, cómo y para qué?. Una propuesta para el mejoramiento de la calidad y las nuevas demandas de información. Santiago de Chile. 1992.
- PASCUAL, R. (coord.): La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Madrid. Narcea. 1988.
- PETIT, F.: Psicosociología de las organizaciones. Barcelona. Herder. 1984.
- REY, R. y SANTAMARIA, J.: El proyecto educativo de centro: de la teoría a la acción educativa. Madrid. Ed. Escuela Española. 1992.
- REVISTA DE EDUCACION: Descentralización y evaluación de los sistemas educativos. Madrid. Septiembre-diciembre 1992.
- SANTOS GUERRA, M. A.: Dirección escolar y democracia organizativa. Las imágenes en el espejo. Ponencia en el Seminario sobre Dirección de Centros Escolares. Consejo Escolar de Estado. Madrid. Abril 1993.
- SCHIFFELBEIN, S. y HEIKKINEN, S.: Argentina: Acceso, Permanencia, Repetición y Eficiencia en la Educación Básica. OREALC. 1991.
- TYLER, W.: Organización escolar: Una perspectiva sociológica. Madrid. Morata. 1991.
- VILLA, A: Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid. Narcea. 1988.

## ANEXO

BIBLIOGRAFIA SELECCIONADA PARA SER TRABAJADA EN REUNIONES DE CAPACITACION, CON LAS CONSIGNAS ORIENTADORAS DE LA LECTURA, EL ANALISIS Y LA DISCUSION

C. CISCAR y M. E. URIA: Organización escolar y acción directiva. Madrid. Narcea. 1986.

Capítulo 4: Fases esenciales del proceso directivo.

### CONSIGNAS:

- En este material se sintetizan y destacan aspectos importantes de la acción directiva: planificar, organizar, coordinar, orientar la ejecución, controlar y evaluar e innovar. Señale sus puntos de acuerdo y desacuerdo con las autoras.
- Complete con otros aspectos de la acción directiva, considerados por Ud. importantes, y no contemplados en el capítulo.

S. BALL: La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona. Paidós. 1989.

Capítulo 4: La política de liderazgo.

### CONSIGNAS:

- Sintetice los cuatro estilos de dirección analizados por el autor.
- Señale los aspectos positivos y negativos de cada uno de los estilos de dirección.

J. GIMENO SACRISTAN: El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata. 1988.

Capítulo 3: Las condiciones institucionales del aprendizaje motivado por el currículum.

CONSIGNAS:

- ¿Qué relaciones puede establecer, a partir de la lectura del capítulo, entre calidad de la educación y las instituciones escolares?
- Detalle los principales aportes que Gimeno Sacristán destaca de autores como Lundgren y Apple.
- Explique cuáles son las principales consecuencias y conclusiones a las que llega el autor.

F. BELTRAN LLAVADOR: Tradición y cambio en la dirección escolar. Ponencia. Universidad de Valencia. 1993.

CONSIGNAS:

- El autor parte de la premisa relativa a que "los cambios sociales y culturales del presente han desplazado el foco de atención de la dirección escolar desde el cumplimiento de funciones de carácter administrativo a otros ámbitos prioritarios: el servicio a la comunidad, el currículum y el desarrollo profesional de los docentes." Señale las principales cuestiones destacadas en este punto.
- A partir de la lectura del punto "Los desafíos de la dirección en el futuro inmediato", señale por lo menos cinco de los que considera sus desafíos en la gestión de su establecimiento y enuncie dos medidas concretas y puntuales para comenzar a trabajar con dichos desafíos.

M. A. SANTOS GUERRA: Dirección escolar y democracia organizativa. Las imágenes en el espejo. Ponencia en el Seminario sobre Dirección de Centros Escolares. Consejo Escolar de Estado. Madrid. Abril 1993.

CONSIGNAS:

- Enumere las características que el autor presenta para caracterizar a la institución escolar.
- Respecto de las cuestiones que Santos Guerra plantea referidas a los directivos escolares, ¿qué semejanzas y qué diferencias encuentra respecto de lo que Ud. conoce del sistema educativo pampeano?
- Sintetice los aspectos más significativos de lo que el autor llama los "triángulos del mejoramiento de la función directiva".
- Señale las dificultades abordadas en el artículo sobre la instalación de las prácticas democráticas en las instituciones educativas y agregue otras que, en su opinión, no estén enunciadas en el artículo.

J. GIMENO SACRISTAN y A. PEREZ GOMEZ: Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata. 1992.  
Fragmento del Capítulo: Ambitos de diseño.

CONSIGNAS:

- ¿Cuál es el significado que el autor otorga al proyecto educativo?
- De los aspectos básicos en los que interviene el diseño curricular en el ámbito de diseño de un proyecto institucional, destaque aquéllos que considera más importantes y justifique su opción.
- El punto "Los profesores como diseñadores" podría ser trabajado por Ud. junto con los docentes que forman parte de su establecimiento. Piense cómo podría presentarlo y formule previamente las consignas de encuadre de este trabajo. Esto requiere pensar los propósitos, la/s técnica/s, el producto que se desea obtener y la forma de evaluar esta instancia.
- ¿Podría además diseñar algún "ejercicio práctico" para que los docentes puedan pensar sobre los contenidos de este punto?

R. REY y J. SANTAMARIA: El proyecto educativo de centro: de la teoría a la acción educativa. Madrid. Ed. Escuela Española. 1992.

Capítulo 8: Elaboración del proyecto educativo.

CONSIGNAS:

- Los autores destacan diferentes criterios que deberían ser contemplados al elaborar un Proyecto Educativo de Centro, agregue otros que crea pertinentes contemplar.
- Sintetice las fases que se señalan en el texto para la elaboración del Proyecto Educativo.
- ¿Qué relación puede establecerse entre el Proyecto Educativo y la Planificación Institucional Anual?
- Señale los riesgos que implicaría considerar al proyecto institucional como una denominación "moderna" de la planificación institucional.

L. del CARMEN y A. ZABALA: Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro. Madrid. MEC.-CIDE. 1991.

Capítulo 3: El Proyecto Curricular de Centro.

Capítulo 4: La elaboración de Proyectos Curriculares de Centro.

CONSIGNAS:

- Le proponemos que sintetice el capítulo 3 realizando un cuadro que menciones y explique brevemente las decisiones relativas a:
  - qué enseñar,
  - cuándo enseñar,
  - cómo enseñar, y
  - qué, cuándo y cómo evaluar.
- ¿Qué estrategias se señalan como las usualmente usadas para elaborar Proyectos Curriculares de Centro?
- ¿Cuál es la importancia asignada a los equipos de trabajo y al asesoramiento externo en la elaboración de proyectos?

J. L. SAN FABIAN: La participación. En Cuadernos de Pedagogía Nº222. 1994.

CONSIGNAS:

- ¿Cuáles son las críticas que el autor formula al enfoque jerárquico-burocrático en las escuelas?
- ¿Cuáles son las características que adjudica a los procesos de participación en los establecimientos escolares?
- ¿Qué propone el autor para mejorar los procesos de participación?
- ¿Cuáles de estos aspectos señalados en el artículo le resultan útiles para pensar en la participación de los actores de su comunidad educativa?