



1

Ministerio de Cultura y Educación
Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos

**PROGRAMA NUEVA ESCUELA ARGENTINA PARA
EL SIGLO XXI**

Seminario Taller Innovaciones Educativas
OEA

* 12 al 15 de Junio de 1995 *

Buenos Aires
ARGENTINA



Ministerio de Cultura y Educación

AUTORIDADES

* **Ministro de Cultura y Educación**
Ing. Jorge RODRIGUEZ Ph.D

* **Secretaría de Programación y Evaluación
Educativa**
Lic. Susana DECIBE

* **Subsecretaría de Programación y Gestión Educativa**
Lic. Inés AGUERRONDO

* **Director Nacional de Gestión de Programas y Proyectos**
Prof. Darío PULFER



Ministerio de Cultura y Educación

Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos

PROGRAMA NUEVA ESCUELA ARGENTINA PARA EL SIGLO XXI

Coordinación: * Prof. Pilar Tadei
* Lic. María Teresa Lugo

Secretaría Técnica: * Lic. Adriana Trisolini

Asistente técnica: * Lic. Cecilia Flood

Organización Administrativo-Contable: * Prof. María Pi de la Serra

EQUIPO TECNICO

Economista:

* Lic. Aída Arango

Economista asistente:

* Gustavo Iglesias

Responsables de región

CENTRO

* Lic. Carlos Lagorio

CUYO

* Lic. Laura Pitman

NEA

* Lic. Gabriela Sigalov

SUR

* Lic. Cristina Allevato

NOA

* Prof. Teresita Cileta

Asistentes de región

* Lic. Clara Ingrassia

* Lic. Gabriela Méndez

* Lic. Mariana Rossi

* Lic. Rosana Sampedro

* Lic. Patricia Passalacqua de Tarallo



Ministerio de Cultura y Educación

Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos

COORDINADORES JURISDICCIONALES PROGRAMA NUEVA ESCUELA ARGENTINA PARA EL SIGLO XXI

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Lic. Juan Jacobo Totah

PROVINCIA DE CATAMARCA

Lic. María Pasión Rodríguez de Grass

PROVINCIA DE CHACO

Prof. Raúl Sengher

PROVINCIA DE CHUBUT

Prof. Emma Socino

PCIA. DE CORDOBA

Lic. Luján Mabel Duro de Rivero

PROVINCIA DE CORRIENTES

Prof. Antonio Alcalá

PCIA. DE ENTRE RIOS

Lic. Mirtha Lylian Calandra de Alvarez

PROVINCIA DE FORMOSA

Prof. Pabla Idoyaga

PROVINCIA DE JUJUY

Prof. Walter Vera

PROVINCIA DE LA PAMPA

Prof. Marcela Domínguez

PROVINCIA DE LA RIOJA

Prof. Carolina Valorzi

PROVINCIA DE MENDOZA
Prof.Teresa Grintal de Bajuk

PROVINCIA DE MISIONES
Prof. Santos Benjamín Velázquez

MUNICIPALIDAD DE CIUDAD DE BUENOS AIRES
Lic.Silvia Mendoza

PROVINCIA DE RIO NEGRO
Prof. A. Beatriz Arias de Lavayén

PROVINCIA DE SALTA
Prof. Inés Varillas de Del Barco

PROVINCIA DE SAN JUAN
Prof. Juan José Arancibia

PROVINCIA DE SAN LUIS
Prof. Marcelo Fabián Vitarelli

PROVINCIA DE SANTA CRUZ
Prof. Norma Wilche

PROVINCIA DE SANTA FE
Prof.Viviana Picca de Dellarossa

PROVINCIA DE SANTIAGO DEL ESTERO
Lic. Virginia Batistón

PROVINCIA DE TIERRA DEL FUEGO
Prof.Adriana Díaz de Tabáres

PROVINCIA DE TUCUMAN
Lic. Nilda García Posse

TEMARIO

	Página
1. INTRODUCCION	4
2. FUNDAMENTOS	5
2.1. MARCO CONCEPTUAL	5
2.2. CRITERIOS ORGANIZADORES DE LA NUEVA ESCUELA	7
3. OBJETIVOS	9
4. LINEAS DE ACCION	9
4.1. A NIVEL AULA	9
4.2. A NIVEL DE LA ESCUELA COMO ORGANIZACION	10
4.3. A NIVEL SUPERVISION	10
5. ALCANCE DEL PROGRAMA	12
5.1. PROVINCIAS QUE INTERVIENEN.....	12
5.2. ORGANISMOS INTERNACIONALES QUE APOYAN EL PROGRAMA	12
5.3. ALCANCE DEL PROGRAMA Y CARACTERISTICAS DE LAS ESCUELAS INVOLUCRADAS.....	13
6. DESARROLLO DEL PROGRAMA.....	15
6.1. MOMENTOS	15
6.2. ACCIONES REALIZADAS.....	16
6.2.1. Encuentros	17
6.2.2. Monitoreo de Proyectos Institucionales. Asesorías técnicas sistemáticas, y jornadas de capacitación a las jurisdicciones que las solicitan	18
6.2.3. Redes de intercambio y formación para coordinadores juridicionales, supervisores y equipo central	18

6.2.4. Acciones de articulación con otros Programas del Ministerio de Cultura y Educación	19
6.2.5. Visitas a escuelas con experiencias innovadoras	20
6.3. ACCIONES EN DESARROLLO O A DESARROLLAR DURANTE 1995	21
7. EVALUACION DEL PROGRAMA	22
7.1. MODIFICACIONES EFECTIVAS GENERADAS EN LAS ESCUELAS	22
7.1.1. Transformaciones en la gestión y organización escolar	22
7.1.2. Transformaciones en lo curricular	25
7.1.3. Cobertura y financiamiento	25
7.1.4. Logros y obstáculos de dieciséis meses de trabajo.....	26
8. DESARROLLO FUTURO DEL PROGRAMA	28
9. BIBLIOGRAFIA	29
10. ANEXOS	32
Anexo 1. Principios Organizadores de la Nueva Escuela	
Anexo 2. La escuela media transformada	
Anexo 3. Cuadros Estadísticos	
* Cuadro 1. Escuelas, docentes y alumnos alcanzados por el Programa. Por jurisdicción	
* Cuadro 2. Características de las escuelas del Programa. Por modalidad	
* Cuadro 3. Características de las escuelas del Programa. Por ámbito	
* Cuadro 4. Características de las escuelas del Programa. Por tipo de jornada	

1. INTRODUCCION

Con la sanción de la Ley Federal de Educación en abril de 1993 (Ley 24195) se instala definitivamente en el país el desafío de producir la transformación global de la educación. Uno de los ejes de la misma es el de la **calidad educativa** que es pensada desde distintas dimensiones. Este Programa se encuadra en la referida a **nuevos modelos de gestión y organización en las instituciones**, lo que conlleva necesariamente al concepto de innovación y de los actores intervenientes en los procesos de gestión.

Así está señalado en el art. 42 de la Ley Federal de Educación:

"La comunidad educativa estará integrada por directivos, docentes, padres, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia y organizaciones representativas, y participará -según su propia acción y de acuerdo al proyecto institucional específico- en la organización y gestión de la unidad escolar, y en todo aquello que haga al apoyo y mejoramiento de la calidad de la educación, sin afectar el ejercicio de las responsabilidades directivas y docentes."

Se concibe la innovación como "un intento de ruptura del equilibrio -dado por el funcionamiento rutinario- del sistema educativo, que puede ser un ajuste cuando no se altera la estructura básica, y una transformación cuando sí lo hace.

Los elementos que definen la estructura básica del sistema educativo son de diferente orden y sería complejo enumerarlos exhaustivamente. Sin embargo, y a los efectos de exemplificación de lo planteado, se puede distinguir un nivel de **ejes subyacentes** que conlleva opciones político-ideológicas y técnico-pedagógicas, un nivel de organización y un nivel de concreción real o fenoménica, cada uno de ellos con incidencia diferente en la definición de la estructura básica de la educación.

En el nivel de los ejes subyacentes hay varios elementos que funcionan como **organizadores de la estructura básica de la educación**. Entre ellos, la definición del papel que juega la educación y la escuela en relación con la sociedad, la concepción de conocimiento -ciencia- que se adopte, para la concepción de enseñanza, y la concepción de aprendizaje, que incluye la definición de las características psicológicas del sujeto que aprende."

"La explicitación de estas características fundantes de la estructura básica del sistema educativo es lo que permite diferenciar en cada situación concreta de cambio educativo la presencia de una mejora o reacomodo, o de una transformación. Esta sólo se da cuando el intento de cambio o la experiencia emprendida se propone afectar alguna de estas bases sustentadoras de un sistema educativo."¹

¹ AGUERRONDO, Inés, Innovaciones y Calidad de la Educación, en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, Año III, N° 4, Enero de 1991.

La hipótesis que orienta la propuesta es que gran parte de las reformas planteadas en otras oportunidades han sido parciales (a nivel de contenidos, de nuevas metodologías pedagógicas, de nuevos enfoques en la capacitación docente) y han fracasado por no haber sido acompañadas por una organización diferente tanto del aula como de la institución ni por modelos de gestión que potenciaran y fueran continente de las transformaciones necesarias.

De ahí se deriva la imposibilidad de transformar los contenidos o la capacitación sin hacer una ruptura con el modelo existente, es decir, sin pensar en una escuela que contenga el nuevo modelo.

2. FUNDAMENTOS

2.1. MARCO CONCEPTUAL.

Toda organización educativa se basa explícitamente o no en: 1) una concepción de aprendizaje, 2) una definición de conocimiento y del modo en que éste se genera, y 3) una teoría del currículum.

En la Argentina, las escuelas, con la organización que aun perdura, fueron gestadas hace más de 150 años.

Hoy se sabe que el aprendizaje es un proceso de apropiación instrumental de la realidad. Este proceso de construcción intrasubjetivo se da en relaciones intersubjetivas. También se sabe que es el individuo el que construye el objeto de aprendizaje. Esta construcción se realiza de manera activa, por hipótesis personales que cada individuo va generando acerca del conocimiento. A su vez, estas hipótesis tienen un componente social básico que surge de las interrelaciones de las hipótesis en el grupo de pares y con el mundo adulto formal e informal, a través de libros, de la producción cultural de la sociedad, etc. Todo esto le permite contrastar sus hipótesis personales y dar un salto: esto es el aprendizaje. Es así como el nuevo modelo de organización y gestión escolar deberá tener en cuenta:

- la necesidad de trabajo grupal
- la necesidad de contrastación de hipótesis
- la necesidad de espacios tanto individuales como con distintos tipos de interlocutores

Por otro lado, la definición epistemológica del conocimiento ha variado. El conocimiento es saber con capacidad de hacer y de generar, al mismo tiempo, nuevos saberes para transformar la realidad. En el mundo del conocimiento la relación teoría-práctica está siendo redefinida.

En cuanto a la teoría del currículum en el momento de creación de las escuelas argentinas no existía una elaboración de qué se debía enseñar y cómo; prácticamente eran los elementos instrumentales de cálculo y alfabetización lo que se planteaba como fundamental. Es a partir de allí que se empezaron a incorporar temas de distintos campos disciplinarios que conformaron planes y programas respondiendo a la concepción clásica de ciencia. El énfasis estaba puesto en los conceptos básicos de cada disciplina.

El individuo aprendía en los primeros años de su vida el conjunto de saberes que iba a necesitar, un mínimo que la sociedad establecía. Con ese quantum normal, bastaba.

Hoy estamos en una sociedad distinta. Un individuo que entra en la escuela, cuando ingrese al mundo laboral, tendrá la oportunidad y necesidad de cambiar de cinco a siete veces de empleo. Aun cuando permanezca en el mismo, los avances de conocimiento van a ser siderales de modo que, si no se le otorgan las capacidades para ir acompañando este proceso, es imposible afirmar que se esté formando individuos para el futuro.

Esta concepción alude a los contenidos no como temas sino como competencias. Se entiende por competencia aquella capacidad del individuo para enfrentarse con una situación tanto del mundo laboral como del académico y del personal, y saber resolverla.

Cuando se hace referencia a los contenidos como competencias, se alude a contenidos abiertos a tres dimensiones: las **competencias cognitivas**, temas específicos de los campos disciplinarios que le permitan al alumno construir sus propios esquemas y su objeto de aprendizaje en un espacio epistemológico de investigación y desarrollo; las **competencias procedimentales**, es decir los procedimientos específicos de cada campo disciplinario; y las **competencias valorativas y actitudinales** que hace referencia al saber para actuar. Por lo tanto, desde la teoría del currículum la definición por competencias obliga a hacer una interrelación entre razón y ética.

A partir del análisis de los tres ejes expuestos (el epistemológico, el modelo de aprendizaje y el curricular) el Programa contempla tres escenarios donde operar simultáneamente: el aula, la institución y el sistema.

Para concretar la transformación deseada, que permita una real ruptura del modelo tradicional, se parte de la concepción de lo diverso de la realidad, es decir, no hay un único modelo de cómo cambiar. En cada situación, en cada comunidad, con cada docente, con cada alumno, se puede respetar **esta teoría del aprendizaje, esta concepción del currículum, esta opción epistemológica** sin que se haga necesariamente lo mismo, ya que no todas las escuelas son iguales, ni lo son los alumnos, ni los docentes, ni la comunidad.

Hoy igualdad y diversidad no son conceptos antagónicos y la búsqueda de más y mejor educación para todos implica aceptar el desafío de la diversidad y la heterogeneidad de las propuestas para no seguir contribuyendo a la segmentación. De este modo, el Programa propugna la práctica de principios señalados por la Ley Federal de Educación, cuando expresa:

"La equidad a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población" (art. 5 Inc. g)

"El Poder Ejecutivo Nacional, a través del ministerio específico, deberá ... desarrollar programas nacionales y federales de cooperación técnica y financiera a fin de promover la calidad educativa y alcanzar logros equivalentes, a partir de las heterogeneidades locales, provinciales y regionales" (art. 53 Inc. f)

2.2. CRITERIOS ORGANIZADORES DE LA NUEVA ESCUELA

La nueva escuela argentina que este proyecto pretende impulsar, está organizada en función de una serie de criterios generales que en cada jurisdicción, en cada nivel del sistema educativo, en cada escuela, deberán ser interpretados y aplicados en función de las demandas y los requerimientos de la sociedad. Estos han servido como analizadores de experiencias de innovación, así como base para establecer criterios de selección de escuelas "cabecera de experiencia" en diferentes jurisdicciones.

Estos criterios organizadores² son

Criterio uno: la calidad de los servicios educativos.

Criterio dos: la democracia escolar.

Criterio tres: la eficiencia escolar.

Criterio cuatro: el protagonismo del aprendizaje.

Criterio cinco: la atención personalizada al alumno como instrumento para la equidad.

² Para el desarrollo de estos criterios ver Anexo I

Criterio seis: El protagonismo del alumno.

Criterio siete: la profesionalización y la especialización del personal de la escuela.

Criterio ocho: la autonomía de la institución escolar.

Primer corolario: la escuela como unidad operativa del servicio educativo.

Segundo corolario: la escuela como unidad de investigación pedagógica y de desarrollo educativo.

Por otra parte una nueva organización deberá prever ciertas condiciones relevantes que apunten a lograr una mayor eficacia en la gestión escolar.

"La eficacia de la escuela, entendida como calidad de la enseñanza, remite a cuestiones de organización institucional y pedagógica de la unidad escolar"³.

Según investigaciones realizadas⁴, las condiciones relevantes para una gestión escolar eficaz son⁵:

Presencia de liderazgo

Expectativas positivas con respecto al alumno

Clima de la escuela

Naturaleza de los objetivos de aprendizaje perseguidos

Tiempo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje

Tipo de seguimiento y evaluación del alumno

Estrategias de capacitación de profesores

El papel de la supervisión

³ Extracto de: Guiomar Namo de Mello, "Escolas Eficazes. Un tema revistado". São Paulo, Julho/Agosto 1993

⁴ Guiomar Namo de Mello, op. cit.

⁵ Para el desarrollo de estos conceptos ver Anexo II

El papel de los padres

3. OBJETIVOS

- * Desarrollar con las jurisdicciones modelos alternativos de gestión escolar que modifiquen la misma en tres dimensiones: aula- institución- sistema .
- * Transformar la institución escolar en el ámbito propicio para la implementación de la Ley Federal de Educación.
- * Garantizar la expansión de los modelos de gestión probados y evaluados positivamente en las escuelas del Programa al resto del sistema.
- * Construir una red interjurisdiccional de intercambio de información y actualización.

4. LINEAS DE ACCION

- * Diseño y construcción de propuestas de nuevos modelos teóricos de gestión escolar.
- * Organización de Seminarios Nacionales para la presentación de metodologías para la elaboración de proyectos y la discusión acerca de la necesidad de cambiar paradigmas de gestión.
- * Reuniones nacionales y regionales para discusión y consenso de las propuestas.
- * Aprobación y transferencia de recursos financieros y materiales (equipamientos, textos) para solventar la implementación de proyectos.

Las acciones previstas contemplan modificaciones en diferentes niveles del sistema educativo: aula, institución y supervisión.

4.1. A nivel aula: Promover actividades que modifiquen la concepción frontal de la enseñanza. El aula como centro de recurso de aprendizaje de los alumnos.

Esto implica:

- variadas propuestas de organización del trabajo grupal en distintas instancias⁶.

⁶ La concepción de trabajo en grupo se relaciona con una propuesta de diversidad de tareas al interior de los propios grupos que permita llevar a cabo los procesos de contrastación de hipótesis.

- material de apoyo para el proceso de aprendizaje (diferentes fuentes de información, guías de trabajo autónomo, juegos, etc.)⁷
- evaluación de procesos y productos.
- re-distribución de tiempos y espacios.
- el docente como facilitador y orientador del proceso de aprendizaje.

4.2. A nivel de la escuela como organización: Facilitar acciones que permitan mayor nivel de autonomía de las escuelas, al mismo tiempo que promueva redes de intercambio y cooperación interescolar.
Facilitar acciones para que la institución pueda aprender.

Esto implica elaborar proyectos que consideren:

- explicitar compromisos de acción de los diferentes actores⁸
- redistribuir de tiempos y espacios en el trabajo escolar.
- consensuar líneas de gestión con indicadores de resultados.
- generar distintas instancias de trabajo grupal, subgrupal, por equipos, de todos los miembros de la institución y de varias instituciones conectadas.
- articular el trabajo institucional y académico generando diversas instancias en las que estén comprometidos docentes, alumnos, directivos, padres, etc.
- construir con docentes y equipos directivos herramientas de monitoreo de la marcha de los proyectos institucionales.

4.3. A nivel supervisión: Tender a la formación de equipos de supervisión y asistencia técnica como organismos para orientar y favorecer la gestión escolar.

⁷ Existencia de una propuesta variada de recursos que le permitan al alumno experimentar, leer bibliografía, dibujar, escribir o realizar múltiples actividades.

⁸ "Un compromiso de acción surge a partir de la predisposición, motivación y de las capacidades que tiene un actor, un equipo o un grupo de trabajo para comprometerse a solucionar la "causa crítica de un problema institucional". Chaves Z., Angel P., Gestión para instituciones educativas: un enfoque estratégico para el desarrollo de proyectos educativos escolares. Módulo: Planificación y evaluación institucional. CINTERPLAN-OEA. Caracas, Venezuela, 1995.

Esto implica:

- concebir al supervisor como parte de un equipo de trabajo centrado en lo pedagógico.
- elaborar indicadores de resultados de la gestión de la supervisión.
- definir al supervisor como:
 - . articulador de actividades y distribuidor de recursos.
 - . productor de condiciones para el aprovechamiento de la autonomía y la responsabilidad en la generación de proyectos pedagógicos.
 - . facilitador de la generación de espacios de participación e intercambio.

En función de lo señalado es necesario que:

* ***en la capacitación docentes, directivos y supervisores***

- propongan e implementen modelos alternativos al de frontalidad de la clase.
- valoricen el trabajo cooperativo.
- favorezcan la creación de redes de intercambio.
- articulen recursos y actividades.
- puedan "leer" los resultados obtenidos y tomar decisiones.

* ***en los modos de financiamiento*** prioricen proyectos pedagógicos integrales que enmarcados en la transformación, contribuyan a la optimización de los recursos manejados con grados de autonomía crecientes.

* ***en la relación entre Nación y las Jurisdicciones:***

- respetar la heterogeneidad compatible con un Proyecto Nacional de transformación.
- promover el intercambio jurisdiccional.
- facilitar contactos con experiencias de otros países.

5. ALCANCE DEL PROGRAMA

Organismos responsables del Programa: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y Ministerios de Educación , Secretarías de Educación y Consejos Provinciales de Educación de las siguientes jurisdicciones involucradas:

5.1. PROVINCIAS QUE INTERVIENEN

- * Buenos Aires
- * Catamarca
- * Córdoba
- * Corrientes
- * Chaco
- * Chubut
- * Entre Ríos
- * Formosa
- * Jujuy
- * La Pampa
- * La Rioja
- * Mendoza
- * Misiones
- * Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires
- * Río Negro
- * Salta
- * San Juan
- * San Luis
- * Santa Cruz
- * Santa Fe
- * Santiago del Estero
- * Tierra del Fuego
- * Tucumán

5.2. ORGANISMOS INTERNACIONALES QUE APOYAN EL PROGRAMA:

O.E.A:

- * Apoyo financiero para dos Seminarios sobre innovaciones educativas a los que asistieron el equipo central y los coordinadores jurisdiccionales.
- * Pasantía en escuelas pertenecientes al Prodebás en Chile e intercambio de experiencias con la Universidad de La Serena. (miembros del equipo central).

UNICEF:

- * Viaje de la especialista Doctora Vicky Colbert para disertar sobre la experiencia Escuela Nueva de Colombia en el primer Seminario Nacional del Programa.

CINTERPLAN:

- * Apoyo técnico, dictado de seminarios y elaboración conjunta de marcos teóricos sobre gestión.

UNESCO

- * Apoyo financiero para el desarrollo de proyectos de investigación referidos a los Modelos de Aprendizaje para la EGB y el Discurso Argumentativo en el Polimodal

5.3. ALCANCE DEL PROGRAMA Y CARACTERISTICAS DE LAS ESCUELAS INVOLUCRADAS⁹

Hasta el momento, el universo del Programa Nueva Escuela está constituido por un total de 905 escuelas, de las cuales 118 (el 13%) son escuelas cabeceras (Cuadro 1). Salvo el caso de Misiones, que decidió incluir mayor cantidad de escuelas de impacto, la relación con las cabeceras es de 1 a 5.

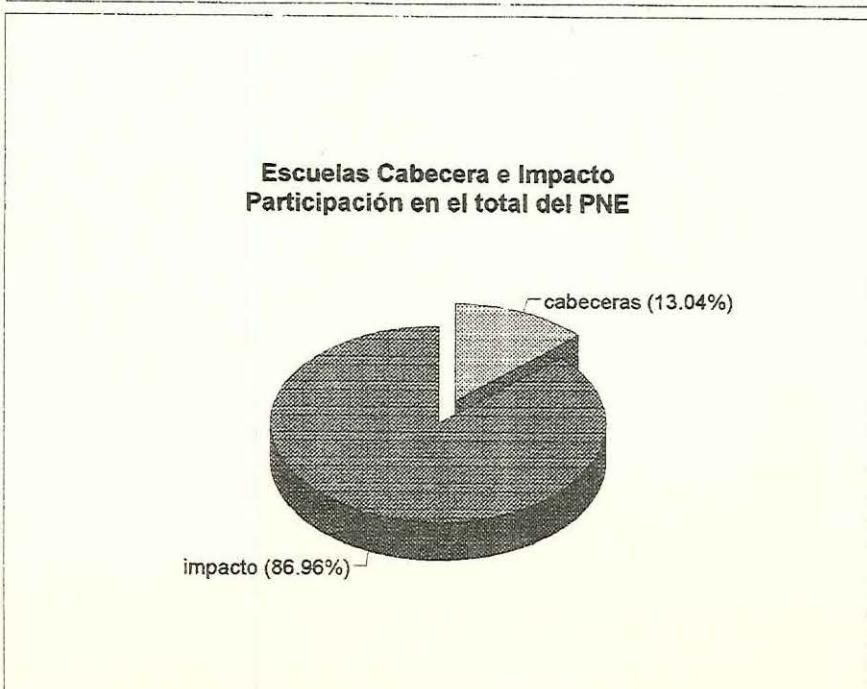
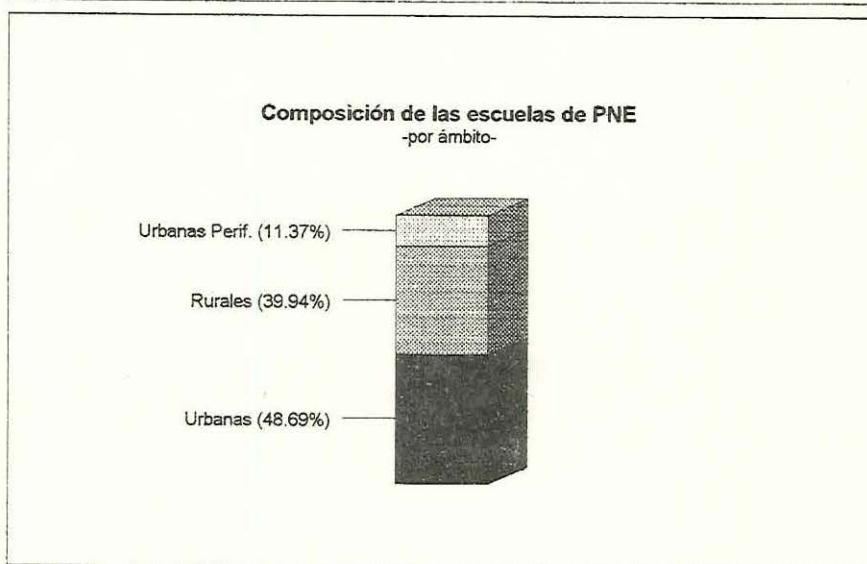
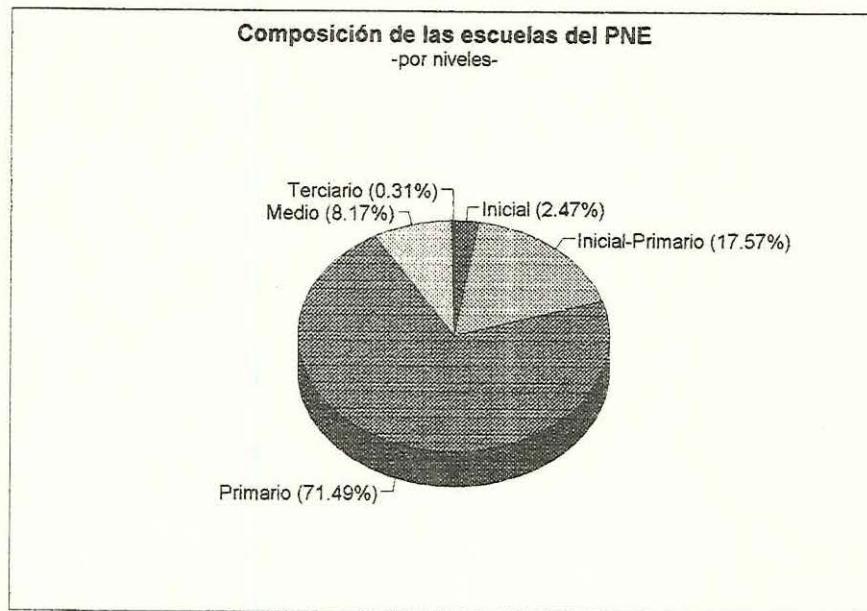
El total de escuelas consignado involucra un total de 17.949 docentes y 238.176 alumnos, de los cuales 3.184 docentes y 45.923 alumnos pertenecen a las escuelas de cabecera (Cuadro 1).

Con respecto a las características de las escuelas, las de Nivel Primario e Inicial-Primario concentran el 90% del total, y del cual sólo las de Nivel Primario suman más del 70% (Cuadros 2 y 3).

Según el ámbito al que pertenecen -Urbano, Rural y Urbano-Periféricas- la mayor concentración se da entre las dos primeras -casi el 90%- con una participación superior de las Urbanas (48,7%) (ver Cuadros 2 y 3).

Por último, respecto del tipo de jornada, si bien la distribución está equilibrada, las de jornada Simple superan levemente el 50% (Cuadro 4).

⁹ Los datos desagregados pueden no coincidir con los totales, debido a que algunas jurisdicciones no han completado la desagregación de la información. Ante tales casos, los datos correctos son los totales.

PROGRAMA NUEVA ESCUELA PARA EL SIGLO XXI

6. DESARROLLO DEL PROGRAMA.

6.1. MOMENTOS

Momento 1. Presentación, convocatoria y sensibilización.

La presentación del Programa se realizó a través de un Seminario al que asistieron veinte de las veinticuatro jurisdicciones del país. Este evento se llevó a cabo los días 15 y 16 de febrero en la sede del Ministerio de Cultura y Educación de Nación.

La Lic. Vicky Colbert presentó la experiencia “La Escuela Nueva de Colombia”, y algunas provincias experiencias innovadoras relacionadas con los lineamientos del Programa.

También se elaboraron y consensuaron estrategias de acción para la implementación del proyecto en las diferentes jurisdicciones, que se refirieron fundamentalmente a la necesidad de regionalizar, garantizar la participación activa de los actores que intervendrían en el proyecto y prever una adecuada capacitación.

La convocatoria estuvo dirigida a representantes de los ministerios provinciales.

Momento 2. Construcción de un marco referencial común, definición de la operatoria y, primeros avances

Se organizó un Seminario-taller los días 27 y 28 de marzo cuyo objetivo fue consensuar las líneas irrenunciables que el Programa propone. Para ello se construyó intersubjetivamente con las provincias una visión común de la escuela que deseamos y de la que tenemos. Esto permitió definir aquellos problemas referidos a los modelos de gestión y organización que serían abordados luego prioritariamente.

Se desarrolló una metodología participativa por la que los asistentes trabajaron en comisiones, haciendo cargo de diferentes aspectos de la organización del seminario. Asimismo los diferentes grupos fueron construyendo los conceptos básicos del marco referencial que se fueron consensuando posteriormente en diversas instancias de plenario. Así fue como constituyeron comités de evaluación, de memoria y de tiempos.

De esta manera se logró un alto grado de aceptación y compromiso con la propuesta y se evitó la fractura entre ésta y la metodología de trabajo.

Se contó con la intervención de los Coordinadores jurisdiccionales designados por las autoridades correspondientes.

Momento 3. Consolidación de los proyectos jurisdiccionales y elaboración de los proyectos educativos institucionales

A partir de las líneas irrenunciables del Programa y de las políticas provinciales y teniendo como marco de discusión la Ley Federal de Educación, cada jurisdicción seleccionó cinco escuelas cabecera de acuerdo con criterios previamente acordados. Estos se referían a dos aspectos:

1. instituciones con un clima favorable para innovar o con innovaciones en marcha.
2. instituciones lo suficientemente heterogéneas (nivel, ámbito, población, modalidad, tamaño, etc) como para permitir la futura expansión de la experiencia a otras escuelas.

Se partió de la definición de la escuela como centro de recursos de aprendizaje. Por eso, cada escuela cabecera, trabaja en equipo con otras denominadas *de impacto*, con las que comparte información, capacitación, materiales y recursos. Se potencia así la reflexión y la producción de los procesos institucionales.

Esta operatoria intenta evitar por un lado, el aislamiento de la experiencia (fragmentación); por el otro, el encapsulamiento que empobrece y neutraliza toda innovación.

Tomando como hipótesis básica que toda innovación debe abarcar a la institución en su conjunto, se incorpora a los supervisores de las escuelas involucradas como actores de la transformación. De esta manera quedaron constituidos equipos jurisdiccionales que son los responsables del desarrollo del Programa en las provincias.

Momento 4. Evaluación, aprobación y financiamiento de los proyectos educativos institucionales

A partir de setiembre de 1994 las escuelas elaboraron y presentaron sus proyectos institucionales enmarcados en el proyecto jurisdiccional y en articulación con las líneas del Programa.

Se estableció una etapa de análisis a cargo del equipo central y devolución de dichos proyectos para su reajuste y reformulación.

6.2. ACCIONES REALIZADAS

La lógica de acuerdos consensuados del proyecto se basa en la realización de **encuentros nacionales, regionales y provinciales**. Durante 1994 se desarrollaron los siguientes, cuyos detalles se describen a continuación:

6.2.1. Encuentros

Año 1994

* 15 y 16 de Febrero: 1º Encuentro Nacional

- Tema: Presentación del proyecto y elaboración por parte de las jurisdicciones de las estrategias de acción para su implementación.
- Participantes: 35 representantes provinciales
- Provincias: 20

* 28 y 29 de Marzo: 2º Encuentro Nacional

- Tema: Los criterios básicos de la nueva escuela
- Participantes: 32 representantes provinciales
- Provincias: 20

* 16, 17 y 18 de Agosto: 3º Encuentro Nacional

- Tema: La escuela como una organización que aprende
- Participantes:
 - . Coordinadores provinciales
 - . Supervisores de las escuelas cabecera
 - . Algunos miembros de equipos de trabajo del M.C.E.
(Plan Social, BIRF, BID, etc.)
 - . Total: 140
- Provincias: 20

* 2 y 3 de Diciembre: 4º Encuentro Nacional

- Tema: * Estrategias para la formulación y evaluación de proyectos institucionales.
* Perfiles del coordinador jurisdiccional y de los supervisores.
- Participantes:
 - . Coordinadores provinciales
 - . Supervisores de las escuelas cabecera
 - . Total: 140
- Provincias: 24 (Neuquén participó como invitada con una representante)

* Primer Seminario Regional Nueva Escuela

- Fecha: Septiembre-Octubre
- Sedes: . Posadas
 - . San Luis
 - . Salta
 - . Trelew

. Paraná

- Participantes:

- . Coordinadores provinciales
- . Supervisores
- . Directores de escuelas cabecera
- . Maestros de escuelas cabecera

- Total de jurisdicciones: 22

Año 1995

* Segundo Seminario Regional Nueva Escuela

- Fecha: Febrero/marzo

- Sedes: Presidencia Roque Sáenz Peña
 Buenos Aires
 San Miguel de Tucumán
 Río Gallegos
 San Luis

- Participantes:

- . Coordinadores provinciales
- . Supervisores
- . Directores de escuelas cabecera

- Total de jurisdicciones: 23

* Encuentros Provinciales

- Fecha: Marzo/Abril

- Sedes: Chubut
 Jujuy

- Participantes:

- . Coordinadores provinciales
- . Supervisores
- . Directores de escuela cabecera

6.2.2. Monitoreo de proyectos institucionales, Asesorías técnicas sistemáticas, y jornadas de capacitación a las jurisdicciones que las solicitan.

6.2.3. Redes de intercambio y formación para coordinadores jurisdiccionales, supervisores y Equipo Central:

* Curso Regional de Gestión Social, organizado por PRODEBAS-OEA.
 Buenos Aires - 23 al 27 de Mayo.

* Seminario Internacional de la Medición de la Calidad del Aprendizaje en América Latina, organizado por la Secretaría de Educación del Estado de Nueva León (MEXICO), Monterrey - 29 de Junio al 1º de Julio.

* Metodología para la Formulación y Evaluación de Proyectos Educativos, organizado por CINTERPLAN-OEA. Buenos Aires - 24 al 28 de Octubre.

* Seminario en Administración y Gestión Educativa, organizado por la Universidad de Nueva México, Albuquerque (E.E.U.U.) - 15 al 30 de Noviembre.

El Programa apunta asimismo a una revisión del rol del supervisor, por lo que se realizaron en el exterior los siguientes cursos:

* Curso de Supervisión Educativa, organizado por el Ministerio de Educación y Ciencia (ESPAÑA) - Madrid - 7 al 25 de Noviembre.

* Curso de Supervisión Escolar, organizado por el M.E.C.E. (CHILE), Santiago - 20 al 23 de Noviembre.

6.2.4. Acciones de articulación con otros programas del Ministerio de Cultura y Educación

* Reuniones con docentes y directivos de escuelas primarias y de nivel medio, realizadas el 5 y 12 de mayo de 1994, en el M.C.E. para generar propuestas en relación al funcionamiento de la nueva escuela en el marco de la Ley Federal de Educación.

* Seminario interno para equipos de capacitación del M.C.E.: El aula, un espacio de aprendizaje. Realizado el 13 de septiembre de 1994, y coordinado por el Equipo Central de Nueva Escuela. Asistieron capacitadores de capacitadores en bloques temáticos innovadores y miembros del Equipo Central del Programa de Capacitación.

* Participación en el Seminario organizado por el Programa del BIRF con provincias involucradas en dicho Programa, el 13 de octubre de 1994..

*Participación en el Seminario organizado por el Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educativo M.C.E.(AR-0 122), el 14 de diciembre de 1994.

* Acciones conjuntas que se están llevando a cabo con otros Programas del M.C. y E. (1995):

- Programa Nacional por los Derechos del Niño y del Adolescente:
Investigación sobre el desarrollo del concepto de ciudadanía y democracia en alumnos de diferentes niveles.

- Programa Nacional de Formación Docente Contínua:
Coordinación del cronograma de oferta de capacitación para docentes del Programa.

6.2.5. Visitas a escuelas con experiencias innovadoras

*** Dentro del país:**

- . Escuelas de la familia agrícola (EFA) - Pcia. de Santa Fe.
- . Nacional Avellaneda - Capital Federal.
- . Escuela N° 81 "Soberanía Nacional" - Banfield - Pcia. Bs.As.
- . Instituto de Enseñanza Politécnica - Claypole - Pcia. Bs.As.
- . Escuela de Todos los Santos - Villa Adelina - Pcia. Bs.As.
- . Instituto San Marón - Cap. Fed.
- . Escuela Primaria Evangélica Laura y Henry Fischback - Cap. Fed.
- . Escuela N° 28 (Escuela no graduada) - Lomas de Zamora - Pcia. de Bs.As.
- . Colegio La Salle - San Martín - Pcia. de Bs.As.
- . Colegio Del Salvador - Cap. Fed.
- . Escuela Waldorff - Florida - Pcia. de Bs.As.
- . Instituto Pedro Poveda (Institución Teresiana) - Vicente López - Pcia. de Bs.As.

*** En otros países**

Chile: La Serena.

Lic. María Teresa Lugo y Prof. Pilar Tadei, invitadas por PRODEBAS-OEA.

- Fecha: 22 al 30 de junio de 1994.
- . Visita a la Universidad de La Serena y taller con los docentes de la carrera de Educación General Básica y Educación Parvularia.

Estados Unidos:

1. Michigan

Lic. Paula Pogré, invitada por el Departamento de Estadística de la Universidad de Michigan.

- Fecha: 2 al 8 de julio de 1994
- . Visita al Programa Residencial para alumnas de sectores minoritarios, enfocado a la matemática y la estadística, coordinado por Marta Bilotti Aliaga.

2. Miami

Lic. Inés Aguerrondo

- . Visita a South Point Elementary - 1050 - Fourth Street - Miami Beach - FL - 33139

6. 3. ACCIONES EN DESARROLLO O A DESARROLLAR DURANTE 1995

Proyecto 1. Conducción y operación del programa.

Proyecto 2. Fortalecimiento, difusión y expansión del Programa.

Actividad 1. Encuentros provinciales. Intercambio de experiencias escolares.
(julio.95)

Actividad 2. Encuentro nacional . Análisis y formación de modelos alternativos de gestión y organización escolar para escuelas de Nivel Medio. (oct.95)

Actividad 3. Asistencia técnica a las jurisdicciones.

Actividad 4. Diseño e implementación de un sistema de pasantías para la capacitación de directivos, docentes y equipo nacional.

Actividad 5. Producción, selección y distribución de bibliografía básica a escuelas.

Actividad 6. Financiamiento a instituciones escolares.

Proyecto 3. Construcción de modelos alternativos de gestión escolar.

Actividad I. Encuentros regionales (feb/marzo) "Gestión para instituciones educativas, un enfoque estratégico para el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional"

Actividad 2. Encuentro nacional (junio) Seminario sobre evaluación de proyectos y construcción de criterios e instrumentos que faciliten la evaluación de las instituciones escolares, y los procesos de supervisión y seguimiento.

Actividad 3. Encuentro nacional (diciembre) Evaluación de la marcha del Programa y presentación de propuestas probadas de modelos alternativos de organización y gestión escolar que permitan la implementación de la Ley Federal de Educación.

Actividad 4. Misión Cinterplan. Asistencia técnica para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional.

Actividad 5. Elaboración de documentos sobre:

- uso de recursos multimedia en la escuela
- criterios para la selección, adaptación y elaboración de material didáctico
- modelos de aprendizaje y gestión escolar

Proyecto 4. Organización, evaluación y seguimiento de los aspectos económicos y procedimentales del Programa.

Actividad 1. Evaluación y seguimiento de la utilización de los recursos del Programa en el marco de criterios de eficacia y eficiencia.

Actividad 2. Fortalecimiento de la capacidad de la institución escolar para la planificación, presupuestación y administración de recursos.

7. EVALUACION DEL PROGRAMA

7. 1. MODIFICACIONES EFECTIVAS GENERADAS EN LAS ESCUELAS

7.1.1. Transformaciones en la gestión y organización escolar

En el aula:

- agrupaciones diversas de alumnos de un mismo grado y de grados diferentes

(Escuela Nro. 2, Marcos Paz, Provincia de Buenos Aires; Escuela Nro. 82, Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires; Escuela Nro.367 Cabecera y de Impacto Presidencia Roque Sáenz Peña, Chaco; Escuela Nro 290, Escuela Nro 241, Oberá, Ciclo Básico Nro 5, Misiones; Escuelas Nro 606 y 245, Corrientes; Escuela Nro. 199, Trelew, Escuela de Paso del Sapo, Escuela Nro 64, Trelew Chubut; Escuelas Nro 180 y 227 de La Pampa; Núcleos Nro 1 y 4 de Río Gallegos, Santa Cruz; Escuelas Nro 1-083, San Rafael, Escuela 1-220, Godoy Cruz, Escuela 8-513, El Manzano, Mendoza; Escuela Nro 51, San Luis, Escuela Nro 193, El Volcán, San Luis, entre otras)

- trabajo en el aula con materiales de apoyo diverso (guías de autoaprendizaje, videos, material bibliográfico, etc.).

Escuelas Cabecera de la provincias de San Luis, Mendoza, Misiones, Chubut, La Pampa, Chaco, Buenos Aires, Entre Ríos, Tucumán, Salta, Jujuy, Santa Fe, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego..

- organización de rincones de trabajo en las aulas.

Escuela Nro. 367, de impacto y asociadas, Presidencia Roque Sáenz Peña, Chaco; Escuela Nro. 199, Trelew, Chubut; Escuelas cabecera de La Pampa; Escuelas cabecera de Tucumán, Escuela Nro. 606 de Corrientes, Escuela Nro. 241 de Misiones, Escuela 8-513 El Manzano, Mendoza, Escuelas Nro. 64, 164 y 134 de Chubut.

- diversidad de horarios acorde con la actividad desarrollada.

Escuela Nro. 23, Tafí del Valle, Tucumán; Escuela Nro. 4-114, San Rafael, Mendoza; Escuelas cabecera de La Pampa; Escuelas cabecera de Misiones; Escuela Nro. 134, Paso del Sapo, Chubut; Escuela Nro. 199, Trelew, Chubut; Núcleo 4 de Santa Cruz; Escuela Municipal-Pto.Madryn-Chubut; Escuela Nro.3 de Ushuaia, Escuela Nro.277 Chubut, Escuela Paso del Sapo, Chubut; Escuela 8-513 El Manzano, Mendoza; Escuela 4-114, San Rafael, Mendoza; Escuela 1-220 Godoy Cruz, Mendoza; Escuela 1-083, San Rafael, Mendoza; Escuela Nro. 51, San Luis; Escuela Marcos Sastre, Cerrillos, Salta; Escuela Nro. 606, Corrientes; Escuelas cabecera de la M.C.B.A.; Escuelas cabecera de la Provincia de Buenos Aires.

En la institución:

- trabajo de alumnos por ciclo.

Escuela Nro. 82, Lomas de Zamora, Pcia. de Buenos Aires; Escuela 1-220, Godoy Cruz, Mendoza y Escuela Nro.8-513 El Manzano, Mendoza; Escuela Nro. 180, La Pampa; Escuela Nro. 31, Ushuaia; Escuela Nro. 4, Santa Cruz; Escuela Nro. 241, Misiones; Ciclo Básico Nro. 5, Misiones.

- trabajo en equipo de los docentes.

Escuela Nro. 367, y de impacto, Presidencia Roque Sáenz Peña, Chaco; Escuelas cabecera de Mendoza; Escuelas cabecera, Misiones; Escuelas cabecera, Jujuy; Escuelas cabecera, Santa Cruz; Escuelas Nro. 31 de Ushuaia; Escuelas cabecera de Chubut; Escuelas cabecera de la Provincia de Buenos Aires; Escuelas cabecera de Entre Ríos; entre otras.

- producción de videos que registran diversas actividades:

- . con los niños
- . con los docentes
- . con la comunidad.

Escuelas Nros. 199, Trelew y Paso del Sapo de Chubut; Escuelas Nros. 8-513 El Manzano y 1-083, San Rafael, Mendoza; Escuelas cabecera y de impacto de Presidencia Roque S. Peña, Chaco; Escuelas cabecera de Salta; Escuelas cabecera de Jujuy; Escuelas cabecera de La Pampa y Misiones.

- reuniones de trabajo entre escuelas cabecera y de impacto.

Todas las jurisdicciones involucradas.

- discusión de materiales teóricos entre docentes de una misma escuela y con los de escuelas de impacto.

Todas las jurisdicciones involucradas.

- producción de material a cargo de alumnos para trabajar con otros alumnos.

Escuela Nro. 4-114, San Rafael, Mendoza. y Escuela Nro. 367, Presidencia Roque S. Peña, Chaco, entre otras.

- planificación institucional conjunta.

Escuela Nro. 367, Presidencia Roque Sáenz Peña, Chaco; Escuela 4-114, San Rafael, Mendoza; Escuela Anselmo Rojo, Tafí Viejo, Tucumán; Escuela Indalecio Gómez, Salta, entre otras.

- análisis crítico de las prácticas escolares.

Las escuelas cabecera de todas las jurisdicciones.

- En la supervisión:

Se fortalecieron las instancias de capacitación de los equipos de supervisión jurisdiccionales en las temáticas referidas a la transformación de la organización y gestión escolar.

Se creó la figura del Supervisor de Impacto, aquél cuyas escuelas no pertenecen al Programa, pero que participa y está vinculado en diversas actividades realizadas por los Supervisores del Programa (Tucumán, Misiones, Chaco, Chubut).

Por iniciativa de algunos Supervisores, se crea la categoría de Escuelas Asociadas, que implementan actividades del Programa sin financiamiento.

En la Provincia del Chaco el Programa Nueva Escuela participa de FERICHACO a través de sus escuelas, por iniciativa de algunos Supervisores.

En Chaco, Tucumán y Salta, y en el marco de la redefinición del rol del supervisor, éstos participan de reuniones con alumnos, padres y docentes, periódicamente.

- Relaciones con la comunidad.

- actos escolares fuera del ámbito escolar (Mendoza, Tucumán y Jujuy)
- actividades escolares coordinadas por miembros de la comunidad mientras los docentes participan de actividades de capacitación

Escuela 606, Capital, Corrientes; Escuelas cabecera y de impacto de Tucumán, Jujuy, entre otras.

- ajuste del horario escolar de acuerdo con las necesidades de la comunidad.
- semana escolar de martes a sábado acorde con los días laborables de los padres en algunas comunidades rurales.

7.1.2. Transformaciones en lo curricular.

- Talleres de Lengua y Matemática (Escuela Nro. 606, Departamento Capital, Corrientes)
- Organización de los contenidos de acuerdo con las estaciones del año y sus actividades regionales (Escuela Nro. 513, El Manzano, Mendoza)
- Experiencia de escuelas no graduadas (Escuela Nro. 82, Lomas de Zamora, Buenos Aires)
- Integración de asignaturas con bloques horarios dobles (Historia-Educación Cívica, Biología-Geografía), Escuela Nro. 114, San Rafael, Mendoza.

7.1.3. Cobertura y financiamiento

El envío de fondos a las jurisdicciones comenzó a concretarse en septiembre de 1994, a través de transferencias a los gobiernos provinciales, que variaron en su monto de acuerdo con el desarrollo alcanzado por el proyecto.

Las asignaciones se destinaron a financiar el proyecto jurisdiccional y los de cada una de las escuelas cabecera, previa evaluación del Equipo Central.

Las sumas fluctuaron entre \$ 10.000.- para las que iniciaban las acciones de sensibilización, hasta \$ 120.000.- para aquéllas que ya hubieran organizado la estructura de escuelas cabeceras y de impacto, y que estuvieran avanzando en la implementación de experiencias innovadoras en las líneas propuestas por el Programa.

7.1.4. Logros y obstáculos de dieciseis meses de trabajo

LOGROS	OBSTACULOS
<ul style="list-style-type: none"> * Lanzar un Programa de transformación escolar que ha logrado involucrar a 23 de las 24 jurisdicciones del país. * Organizar un equipo nacional central con capacidad para gestionar el Programa en todo el país. * Organizar y consolidar equipos jurisdiccionales integrados por coordinadores y supervisores del sistema y en algunos casos personal técnico. * Construir redes de intercambio y cooperación entre la Nación y las Provincias, entre las jurisdicciones, y con otros países. * Capacitar directamente en las líneas de la transformación a alrededor 	<ul style="list-style-type: none"> * Desajuste entre los tiempos de evaluación de los proyectos y la efectivización de las transferencias financieras a las jurisdicciones. * En algunas jurisdicciones, inestabilidad política que deriva en cambios de funcionarios, y/o paulatino vaciamiento del sistema a raíz de las nuevas leyes provisionales. * En algunas jurisdicciones, conflictos laborales docentes que retrasan la implementación del Programa. * Difícil distribución de los recursos didácticos enviados a las jurisdicciones (biblioteca pedagógica, multimedia) * Las dificultades financieras de los gobiernos provinciales que se derivaron de la crisis mexicana provocaron retrasos en la entrega de fondos a las escuelas.

<p>de 1500 actores (coordinadores jurisdiccionales, supervisores, directivos y docentes) en encuentros nacionales, regionales y provinciales financiados por la Nación.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Incorporar organismos internacionales en el desarrollo conjunto de marcos teóricos de modelos alternativos de gestión escolar y de enseñanza aprendizaje, y estrategias de implementación (CINTERPLAN, UNESCO). * Desarrollar en cada escuela involucrada Proyectos Educativos Institucionales con distintos grados de avance. * Cubrir con alto grado de eficiencia los requerimientos de asistencia técnica de las jurisdicciones. 	<p>* El corte producido por el receso de verano dificultó sustancialmente la ejecución de los proyectos diseñados.</p>
--	--

8. DESARROLLO FUTURO DEL PROGRAMA.

Se tiene previsto imprimir un fuerte impulso al Programa durante el corriente año. Buena parte de las actuales escuelas de impacto se transformarán en cabeceras, y se prevé asimismo una masiva incorporación de escuelas aun no involucradas en el Programa, en categoría de impacto.

Las nuevas escuelas cabecera estarán relacionadas con cierta cantidad de escuelas de impacto, continuando con las líneas del Programa.

El propósito es que en un futuro cercano la totalidad de las instituciones escolares argentinas sean "Nueva Escuela".

Asimismo, se están estudiando otras operatorias para el financiamiento a las escuelas.

La implementación de esta política implicará un importante esfuerzo financiero por parte del Estado nacional, y un mayor compromiso de las jurisdicciones con respecto a la transformación deseada.

9. BIBLIOGRAFIA APORTADA EN LOS SEMINARIOS ORGANIZADOS POR EL PROGRAMA NUEVA ESCUELA

- * **Principios Organizadores de la Nueva Escuela**, mimeo.
- * **Escolas Eficazes: Un Tema Revistado**, Guiomar Namo de Mello, Sao Paulo, Julho/Agousto 1993.
- * **En busca de la Escuela del Siglo XXI. ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?** Ernesto Schieffelbein, UNESCO/UNICEF.
- * **Grilla para el pre-diseño del proyecto.**
- * **Departamento de Educación del Condado de Avon (Inglaterra), Plan de Desarrollo Escolar.**
- * **Una Nueva Política para la Escuela Primaria**. Extracto del Discurso de Lionel Joapin, 1990. (Ministro de Educación del Francia).
- * **Guías de Aprendizaje para una Escuela Deseable**. Ernesto Schieffelbein, G. Castillo y Vicky Colbert.
- * **Promoviendo la Educación Básica, cuarenta lecciones de la China y la India**". Ahmed Manzoor y otros, UNICEF, New York, 1991.
- * **La Quinta Disciplina**, Sengue, Peter M. Ed.Gránica, Bs.As., 1993 (Capítulos 1, 2, 4, 10, 12, 14 y 18).
- * **Los Equipos Pedagógicos como Método**, Freinet, E., Ed.Trillas, México, 1994. (Capítulos 2, 5, y 6).
- * **Cuadernos de Pedagogía Nº 226**, Barcelona, Junio 1994.
- * **El Factor de Liderazgo**, Kotter, J., Ed. Díaz de Santos, Madrid, 1990 (extractado y adaptado).
- * **La Escuela Media Transformada**, Aguerrondo, I., Ponencia en el Seminario: Los Límites y las Posibilidades de la Educación de Nivel Medio en la formación para el Trabajo. La Experiencia de América Latina, Tepotzotlán, Octubre 1992.

- * Relación entre la Calidad de la Educación y el Modelo Frontal en América Latina, Schiefelbeim, E., en Boletín del Proyecto Principal de Educación Nº 29, OREALC, UNESCO, 1992.
- * Estrategias para elevar la Calidad de la Educación, Schiefelbeim, E., en Revista La Educación, Año XXXVIII, Nº 117, I, 1994, OEA.
- * Cómo enseño Matemática a los Sectores Minoritarios, Aliaga, M. Extraído y traducido de Multicultural Teaching in the University, Universidad de Michigan, 1992.
- * Metodología para la formulación de proyectos educativos: un enfoque estratégico ,Programa de formación de recursos humanos en gerencia educativa. Módulo III, Chaves Z.,Patricio, CINTERPLAN,OEA, Venezuela, 1992.
- * Manual operativo. Metodología de formulación de proyectos educativos con enfoque estratégico.,Barrios,A.,Chaves,P., Ordóñez,S.y Ripa,G.,CINTERPLAN (mimeo).
- * Hacia una transformación institucional en la educación técnica y la formación profesional: políticas, estrategias, métodos para la acción.,Galeano Ramírez,A.,Cinterfor/OIT-OREAL/Unesco 1994.
- * Instructivo para la presupuestación de los proyectos. Material interno del Programa Nueva Escuela.
- * Aplicación de la Ley Federal de Educación, M.C.E.Buenos Aires, 1994.
- * Ley Federal de Educación: la escuela en transformación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, M.C.E. Buenos Aires, 1994.
- * Un set que contiene:
 - Recomendaciones metodológicas para la enseñanza de matemática y lengua para los niveles primario y medio.
 - Plan Nacional de lectura y escritura
 - Programa Nacional de resolución de problemas.

Asimismo se entregó a cada coordinador jurisdiccional un set de libros para ir conformando la biblioteca pedagógica. El mismo contenía los siguientes textos:

- * Los guiones didácticos. Técnica para la conducción del aprendizaje. Iglesias,L.F., Ediciones pedagógicas, Buenos Aires, 1988.
- * Aplicación de la Ley Federal de Educación. M.C.E., Buenos Aires, 1994.

- * **Actividades inteligentes. Jugar en casa con nuestros hijos en edad escolar.** Vénguer, L. y Vénguer, A., Editorial Visor, Madrid, 1993.
- * **El planeamiento educativo como instrumento de cambio,** Aguirrondo, I., Ed. Troquel, Buenos Aires, 1994.
- * **Aprender a razonar,** Pizarro, F., Biblioteca de Recursos Didácticos Alhambra, Madrid, 1993
- * **Aprender a leer y escribir,** Wells , G., Ed. Laia, Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, 1988.
- * **Didáctica de la libre expresión,** Iglesias, L.F., Ediciones Pedagógicas, Buenos Aires, 1979.
- * **Haceres, quehaceres y deshaceres con lengua escrita en la escuela rural.**, Ferreiro, E. y colaboradores, Ed. Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1992.
- * **El currículum: una reflexión sobre la práctica.**, Gimeno Sacristán, J., Ed. Morata, Madrid, 1991.
- * **Reinventando la aritmética II.**, Kamii, C., Ed. Visor, Madrid, 1992.
- * **La Historia Institucional. Su Registro en la Cultura e Influencia en el Funcionamiento de la Institución Educativa,** Nicastro, S. Extraído de Revista de Innovaciones Educativas Año 1992.

* **VIDEOS:**

- "Paradigmas" (Barker, Joel, USA)
- Conferencia del Lic. Ariel Kievsky sobre el tema: "Las organizaciones que aprenden". Material editado por el Programa Nueva Escuela.
- La Escuela de la Srta. Olga. (Piazza, M., Argentina).
- Agenda Americana. Milagros Comunes (USA)

ANEXO N°1



MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
DIRECCION NACIONAL DE GESTION DE PROGRAMAS
Y PROYECTOS

PROGRAMA NUEVA ESCUELA ARGENTINA PARA EL SIGLO XXI

PRINCIPIOS ORGANIZADORES DE LA NUEVA ESCUELA

JORNADAS NACIONALES

**"GESTION DE PROYECTOS ESCOLARES, SIGNIFICACION,
IMPACTO Y PERSPECTIVAS"**

*Buenos Aires
2 y 3 de Diciembre
1994*

PRINCIPIOS ORGANIZADORES DE LA NUEVA ESCUELA

La Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI estará institucional y pedagógicamente organizada en función de una serie de criterios generales que, en cada jurisdicción, en cada nivel del sistema educativo, en cada escuela, deberán ser interpretados y aplicados en función de las demandas y los requerimientos de la comunidad. Tales criterios se presentan a continuación.

1. Criterio uno: la calidad de los servicios educativos

La gestión directiva y docente de la escuela estará centrada en la prestación de servicios educativos de óptima calidad, conforme las precisiones comprendidas en la Ley Federal de Educación¹. La escuela deberá preocuparse, simultáneamente, por la calidad de los procesos pedagógico-institucionales y didáctico-metodológicos, y por los resultados (en términos de logros-aprendizajes de los alumnos y de respuestas a las demandas y a las necesidades de la población atendida).

2. Criterio dos: la democracia escolar

La gestión pedagógica de cada establecimiento se caracterizará por la puesta en marcha de mecanismos de participación, de consulta y de construcción de acuerdos para el diseño y la implementación de su proyecto pedagógico-institucional.

La aplicación de este criterio implica la democratización de las relaciones entre el conocimiento y su apropiación, es decir la democratización de las propuestas pedagógicas facilitadoras del aprendizaje y de la labor en el aula. Esto implica cambios correspondientes en los modelos de organización del aula y de la institución.

Los profesionales responsables de las escuelas (directivos y docentes) fomentarán el intercambio de opiniones, propuestas y alternativas entre los diferentes actores de la población vinculada al establecimiento, especialmente en los procesos de diseño e implementación de los proyectos pedagógico-institucionales (los alumnos, los padres, las fuerzas vivas, los sectores de la producción y los servicios, los legisladores y los funcionarios locales, etc.). De esta forma, el proyecto pedagógico-institucional y la gestión directiva y docente estarán en condiciones de incorporar las demandas de los diferentes actores sociales.

¹ Su artículo 48 establece que el sistema educativo debe adecuarse a las necesidades de la comunidad, de la política educativa nacional, de cada jurisdicción, del Consejo Federal de Cultura y Educación; también asigna un rol significativo a los especialistas para investigar la cuestión de la calidad de la educación y las cuestiones metodológicas para su investigación y evaluación.

Los directivos escolares y los funcionarios de los organismos jurisdiccionales vinculados a la institución escolar (asesores y supervisores) fomentarán la participación de los docentes en los procesos de elaboración y ejecución de los proyectos pedagógico-institucionales a través de diversos mecanismos (reuniones, trabajos cooperativos, investigaciones evaluativas, actividades de capacitación, etc.), adecuando las estructuras organizativas y el funcionamiento de los establecimientos.

3. Criterio tres: la eficiencia escolar

La eficiencia escolar es entendida como la congruencia entre los objetivos planteados en el proyecto pedagógico-institucional y los resultados alcanzados a través de su implementación. Alcanzar dicha congruencia conformará el eje orientador de las decisiones y las acciones de todos los profesionales de la educación comprometidos con la escuela (docentes, directivos, asesores, supervisores, etc.).

Criterio cuatro: el protagonismo del aprendizaje

La escuela se organizará en función de los aprendizajes de los alumnos y éstos serán considerados como los protagonistas principales del proyecto pedagógico-institucional de cada establecimiento educativo. La aplicación de este criterio implicará:

- a) La preocupación central de directivos y docentes por la creación y el mantenimiento y el continuo perfeccionamiento de las condiciones que faciliten los aprendizajes (propuestas curriculares, capacitación docente, desarrollos didácticos, actividades, mecanismos de evaluación y retroalimentación, infraestructura, equipamiento, materiales, etc.).
- b) El diseño y la puesta en marcha de mecanismos de participación escolar-institucional y social-comunitaria del alumnado que incluyan (de forma adecuada y coherente con su edad) diferentes niveles de decisión, de organización, de ejecución y de evaluación de actividades regulares, de proyectos y actividades especiales y de iniciativas y propuestas extraordinarias.

5. Criterio cinco: la atención personalizada al alumno como instrumento para la equidad

La escuela asumirá un rol fundamental en la democratización de la educación ya que deberá asegurar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos en el acceso, en la permanencia, en el egreso y en los resultados alcanzados dentro el sistema educativo.

El instrumento que aplicará para la construcción de la equidad será la atención personalizada del alumnado; se concretará en diferentes estrategias docentes para la enseñanza,

para la evaluación de aprendizajes, para el seguimiento de individuos y grupos de alumnos, para la detección temprana de dificultades, para la elaboración y la aplicación de mecanismos de compensación de déficit y de abordaje y tratamiento de situaciones críticas.

6. Criterio seis: El protagonismo del alumno

Este criterio se relaciona con la enseñanza y el aprendizaje de valores y actitudes vinculadas a la participación y a la cooperación, así como con un modo específico de entender la propuesta de enseñanza-aprendizaje y la orientación escolar.

La escuela estará centrada en el HACER del alumno entendiendo el HACER PRODUCTIVO como el eje central de la propuesta de enseñanza. Este HACER de tareas concretas (de aprendizaje, de apoyo a la gestión, de inserción comunitaria, de apoyo a los servicios cotidianos de la escuela, etc.) permitirá que cada alumno explore lo que le gusta y lo que no le gusta, y comience a conocerse para decidir su futura ocupación.

El HACER en torno a contenidos, a través de una propuesta pedagógica renovada, brindará oportunidades para que cada alumno conozca sus propios gustos intelectuales completando los diferentes campos de la orientación.

7. Criterio siete: la profesionalización y la especialización del personal de la escuela

La concreción de los criterios anteriores requerirá una significativa jerarquización de las tareas y actividades de los directivos y de los docentes en la escuela. Dicha jerarquización implicará:

- a) La profesionalización de las funciones docentes, es decir, la revisión crítica, la profundización constante, la transformación continua, y la apropiación permanente de los fundamentos teórico-metodológicos de las prácticas pedagógicas y escolares.
- b) La especialización de las funciones, es decir, la diferenciación de los procesos descriptos conforme las tareas y actividades a cargo de los profesionales de la escuela (docentes de diferentes niveles, ciclos y disciplinas, directivos de diferentes niveles, ciclos y modalidades, supervisores, administradores, investigadores, especialistas en currículum, orientadores escolares, etc.).
- c) La implementación de la planificación de la gestión docente y su consecuente evaluación (objetivos, áreas clave, descripción de tareas específicas, nivel de desempeño).
- d) La revisión de los salarios y de los criterios a través de los cuales éstos se incrementan.

8. Criterio ocho: la autonomía de la institución escolar

La autonomía es la capacidad de tomar decisiones. Esta capacidad autonómica de la escuela, junto con una serie de significativos mecanismos de apoyo a la gestión directiva escolar, constituirán los puntos de partida para que cada establecimiento diseñe e implemente su propio proyecto pedagógico-institucional, respetuoso de los desarrollos curriculares nacionales y jurisdiccionales, pero con márgenes suficientes para adecuar sus servicios educativos a las demandas y las necesidades de la población atendida.

Otra dimensión de la autonomía se refiere a la capacidad de cada establecimiento para analizar sus propias necesidades de asistencia técnica, y para demandarla a las instancias que correspondan.

La autonomía escolar facilitará la construcción de la identidad institucional de cada escuela. La identidad es el sentido de pertenencia al establecimiento educativo, y de valoración de sus características y sus pautas y normas formales e informales, conforme su proyecto pedagógico-institucional.

9. Primer corolario: la escuela como unidad operativa del servicio educativo

Si se aplican los criterios ocho ("la autonomía de la institución escolar"), tres ("la eficiencia escolar"), y dos ("la democracia escolar"), cada escuela se convertirá en una unidad relativamente autónoma y autogestada para la prestación de servicios escolares.

10. Segundo corolario: la escuela como unidad de investigación pedagógica y de desarrollo educativo

Tomando en cuenta los criterios, "la calidad de los servicios escolares", "la autonomía de la institución escolar", "la eficiencia escolar", "la democracia escolar", "la profesionalización y la especialización del personal de la escuela", cada escuela se convertirá, además de en una unidad de gestión, en una unidad de investigación pedagógica y de desarrollo educativo, con el pertinente apoyo de la estructura de asesoramiento y supervisión de cada jurisdicción y de la estructura de asistencia técnica del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación².

² Conforme lo establecido en los artículos 53 y 59 de la ley federal de educación.

ANEXO N°2

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE
ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**
**Seminario: Los límites y las posibilidades de
la educación de nivel medio en la formación
para el trabajo.**
La experiencia de América Latina. Tepotzlán
- Octubre 23 al 30 de 1992-

**La escuela media transformada:
una organización inteligente y una
gestión efectiva**

**Inés Aguerrondo
República Argentina**

- El lugar de la gestión y la organización**
- La importancia de los aspectos de la organización**
- ¿Qué organizaciones escolares tenemos?**
- La importancia de la gestión ¿Qué gestión educativa tenemos?**
- Los rasgos del nuevo modelo de gestión y organización**
 - * una organización que aprenda
 - * una gestión que conduzca
- Los desafíos para la gestión y la organización**
 - * enfrentar la masividad
 - * responder por sus resultados
- La gestión de la innovación ¿qué se necesita para innovar?**

La escuela media transformada:

una organización inteligente y una gestión efectiva

**Inés Aguerrondo
República Argentina**

La distancia hoy reconocida en toda América Latina entre lo que deberían ser y lo que son los resultados de la educación, no puede explicarse con una visión restringida que transforme en "chivo emisario" a alguno de los actores intervenientes (políticos, docentes) o a alguno de los niveles o componentes de la educación. Es el conjunto de elementos que constituyen el sistema educativo lo que se muestra obsoleto.

El cambio constante y el progreso han sido desde hace tiempo el sello distintivo de la era moderna. Los avances de la ciencia y la tecnología han reportado enormes beneficios. Mucha gente se siente desconcertada por este cambio veloz. Pero el problema no radica esencialmente en la aceleración del cambio propiamente, sino en la incapacidad de nuestras sociedades para hacer frente a las transformaciones sin sufrir una crisis.

La tradición intelectual que hemos heredado concibe el futuro como algo que puede predecirse, para lo cual basta adquirir los conocimientos suficientes. Lo que hasta ahora fue una fuente esencial de estabilidad, hoy aparece como una fuente de rigidez. La gran organización devino en burocracia, y se requiere ahora una reconversión.

Esto quiere decir que se necesita encontrar otra fuente de estabilidad que permita enfrentar los cambios de manera más flexible. Estas transformaciones se están llevando a cabo ya en algunos ámbitos de la sociedad (Estado, empresas), porque forman parte de un cambio cultural de mayor alcance que ya está en curso, el que modificará la manera en que comprendemos muchos aspectos de nuestras vidas.

A las necesidades que surgen de este cambio cultural debemos dar

respuesta desde la educación, pero no solamente proponiendo transformar los aspectos curriculares, sino teniendo en cuenta también que la organización y la gestión deben formar parte de este cambio tanto en lo que se refiere al plano del gobierno central cuanto en lo que hace específicamente a las unidades escolares.

"Resulta sugestivo que las crecientes dificultades de la sociedad contemporánea para abordar los problemas educativos y la creciente rigidez de sus organizaciones, hayan sido tradicionalmente tratados como si fueran fenómenos diferentes, casi desconectados el uno del otro. Paralelamente, en el campo teórico las teorías del aprendizaje y las teorías de la organización han corrido siempre por caminos diferentes".(Gore y Dunlap, 1988)

El lugar de la gestión y la organización

Los aspectos de la gestión y de la organización, aunque a primera vista pueden aparecer como superficiales, son exponentes de opciones profundas (Aguerrondo, 1992a). En este sentido, se pueden considerar buenos 'analizadores' para una evaluación global de la situación de la educación. Por otra parte, la posibilidad de cumplir con los objetivos de calidad y equidad en educación, involucra aspectos esenciales de la gestión y organización del sistema educativo. Son, por lo tanto, también facilitadores o condicionantes del cumplimiento de los objetivos políticos de la educación.

Ambos aspectos son complementarios. El campo de la organización hace referencia fundamental a los aspectos de estructuración de la forma institucional. El campo de la gestión es el campo de la 'gerencia', es decir aquél que se ocupa de poner en práctica y resguardar el cumplimiento los mecanismos necesarios para lograr los objetivos de la institución.

Si bien es cierto que en la literatura especializada se aprecia creciente interés por la gestión, la administración y la organización en el campo de la educación, creo que está vigente todavía en muchos sectores que hacen al quehacer de la enseñanza, el prejuicio de que la educación está intrínsecamente opuesta a lo empresarial.

Lo empresarial es vivido por el mundo de los educadores solamente a partir de su característica de 'orientado hacia el lucro', desconociéndose otras implicancias del concepto tales como el compromiso con los resultados que esta idea implica. Como consecuencia de ello, pareciera que todos los enfoques nacidos en este contexto estuvieran viciados de nulidad, y ninguno de ellos fuera de utilidad para el campo de la educación.

Esto da cuenta de la tradicional división, que asigna el campo de la gestión como estrictamente empresarial y se suma al hecho de que, si bien existe honda preocupación y toma de conciencia, no hay todavía producción

desde la educación que describa, diagnostique y proponga alternativas para orientar la transformación de la gestión y la organización de las instituciones escolares.

Sin embargo, con la crisis de los sistemas educativos, y el fracaso de las propuestas innovadoras que atendían básicamente los aspectos del contenido y la metodología de la enseñanza, se ha avanzado notablemente en la toma de conciencia de la importancia central de esta temática.

Este avance ha llegado a tal punto que hoy no quedan dudas de que este descuido ha sido uno de los principales responsables de la falta de efectividad de las transformaciones que se han intentado. "Los aspectos de gestión han sido habitualmente confinados a la órbita de los administradores y planificadores. Esto ha contribuido a que loables proyectos pedagógicos fueran neutralizados por no haber incidido en la transformación de la estructura y funcionamiento del sistema escolar." (Ezpeleta, 1992)

El conjunto del sistema educativo puede verse como una serie de organizaciones que tratan o facilitan la provisión de un servicio equitativo de calidad. Es en la institución escolar como 'unidad de servicio' donde se juega la suerte de la calidad y la equidad de la oferta educativa.

Esta visualización de la importancia central de la escuela permite también colocarla en otro lugar: unidad de organización del servicio. Creo que esto es asimismo un avance frente a conceptualizaciones anteriores que ponían el énfasis sólo en el aula como espacio unitario preferente del sistema educativo.

Debido a que la acción básica de la educación se desarrolla en el aula, durante mucho tiempo se pensó que la unidad de cambio del sistema educativo era ésta. Así, los esfuerzos innovadores durante las décadas de los sesenta y setenta tuvieron como centro principal al docente y su tarea de enseñar. Se desarrollaron diferentes propuestas curriculares para el nivel primario o medio, u otras referidas a asignaturas o disciplinas específicas como lengua, matemática o ciencias. Estas comprendían capacitación para los docentes, guías de trabajo para el docente y el alumno, material didáctico, etc.

Estos esfuerzos no rindieron el resultado previsto porque si bien es cierto que la acción básica de la educación se desarrolla en el aula, las coordenadas organizativas del aula están necesariamente atadas a los aspectos de organización y gestión de la institución escolar. Las normas organizativas de la institución fijan su impronta en la situación de aula, y estrechan los límites de libertad restringiendo las opciones posibles. Los estilos de gestión permiten también diferentes niveles de creatividad y autonomía.

Para los que consideramos que la unidad de transformación de la educación es la institución y no el aula, los modelos de organización y gestión institucional adquieren una importancia central ya que pareciera que, por ser facilitadores o condicionantes de las opciones del trabajo áulico, el reto de la transformación se concentra hoy en estos aspectos.

Guiomar Namo de Mello se ocupa de remarcar esta centralidad de la escuela cuando dice que "...nuestra capacidad de conducir el proceso educativo para responder a los intereses de los sectores mayoritarios... debe tener en la escuela su punto de partida y de llegada." (Namo de Mello, 1992)

Parece entonces apropiado afirmar que no habrá transformación posible sin profundos cambios en la gestión y organización institucional.

La importancia de los aspectos

de la organización

¿Qué organizaciones tenemos?

Una tesis central que, paradójicamente, se ha desarrollado más desde el campo de las organizaciones económicas que desde la educación tiene que ver con que "existe una estrecha relación entre conocimiento, aprendizaje y eficiencia" (Etzioni, 1975), es decir que los modos de relación y las características que revisten las organizaciones, tienen que ver con el tipo de conocimiento, de aprendizaje y de resultados que éstas obtienen.

Siguiendo a Gore, existen tres tipos de conceptualizaciones básicas (metáforas) que describen a la organización: la organización como instrumento; la organización como escenario para la interacción humana; y la organización como sistema viviente. A cada una de ellas, corresponde un modelo de aprendizaje y una definición del conocimiento.

Primera perspectiva: la organización como herramienta

La primera perspectiva, que se enmarca en autores como Frederick Taylor, Elton Mayo, Max Weber o Herbert Simon, entiende a las organizaciones como instrumentos mecánicos diseñados desde afuera para lograr ciertos objetivos. Son sus características: una estructura formalizada, con división horizontal del trabajo y división vertical de la autoridad, objetivos escritos, y un futuro previsible en términos de una causa única o casi única. Estas organizaciones se explican por sus fines, y el aprendizaje y el conocimiento son percibidos como medios para el logro de esos fines. Se usa mucho la palabra 'racional', para describir la adhesión a reglas y objetivos predeterminados.

La racionalidad organizativa da cierto margen para el conocimiento y el aprendizaje. Sirven para aumentar la eficiencia y el control. Aún más, el conocimiento se usa para mejorar los resultados, aunque es separado de la experiencia de trabajo.

El aprendizaje se define como 'modificaciones de conductas' "Confluyen en esta perspectiva las visiones instrumentales de la organización, descripta como una máquina racionalmente controlable, con la visión conductista del aprendizaje, donde el comportamiento es reforzado o extinguido, explicado, por los factores ambientales" (Gore y Dunlap, 1988). Lo más grave de esta perspectiva es que el **aprendizaje organizacional**, es

decir la capacidad de la organización de adaptarse a las nuevas situaciones, se concibe como la suma de los aprendizajes individuales. *El aprendizaje organizacional es un agregado de conductas individuales.*

Segunda perspectiva: la organización como escenario de interacción social

Desde esta perspectiva, las organizaciones no se explican a partir de sus objetivos. Son más bien sus objetivos los que deben ser explicados en términos de las interacciones humanas de las que ellos emergen. Las leyes que las rigen no surgen de la racionalidad del diseño sino de las pautas que norman las interacciones humanas.

Las tres aproximaciones que se incluyen en este grupo son la escuela de relaciones humanas, la escuela institucional y la corriente culturalista.

Cuando las organizaciones son vistas como campos de interacción humana, el aprendizaje es un producto natural de esas interacciones.

El conocimiento y el aprendizaje tienen, en esta perspectiva, algunas características típicas. Primero, el aprendizaje no es visto como una mera recepción de información: el aprendizaje es activo, requiere el compromiso, la motivación y la participación de las personas. Segundo, conocimiento y aprendizaje son explicados en términos del contexto en el cual se producen: el aprendizaje no es memorizar o copiar información, sino recrearla. Esta recreación no da por resultado una réplica exacta del original, en tanto implica juicio y valor. Tercero, el aprendizaje depende de factores que no están totalmente bajo control.

El tema del aprendizaje organizacional es concebido como la solución de un problema complejo, como una estrategia para responder a una pregunta, como contextos donde las reglas sociales y los modelos individuales de aprendizaje interactúan facilitando ciertas clases de aprendizaje e inhibiendo otras (Argyris y Schön, 1978).

Lo interesante de estas conceptualizaciones es que el límite del aprendizaje institucional está dado por la incapacidad de la organización de aprender de los errores.

"El argumento central de Argyris y Schön es que las condiciones para el error existen en casi todas las organizaciones, ya que éstas tienden a operar dentro de 'sistemas de aprendizaje limitado' lo cual inhibe el aprendizaje de circuito doble (con retroalimentación) y sólo permite el aprendizaje de circuito simple. Cuando las normas y supuestos cambian es a través de una especie de terremoto organizativo, consecuencia de ajustes ecológicos y no de una búsqueda organizacional" (Gore y Dunlap, 1988)

Esto es así porque el modelo de aprendizaje subyacente en los individuos y en la organización (también en la sociedad contemporánea) impide que la gente haga aprendizajes de "circuito doble", o sea cuestione el concepto mismo de 'error', y su forma de evaluarlo. Por esto, cuando la organización o los individuos detectan 'errores', inconsistencias, ambigüedades reaccionan protegiéndose a sí mismos y, consecuentemente, reforzándolos.

Tercera perspectiva: las organizaciones como sistemas vivientes

También en esta perspectiva, Gore distingue tres grupos:

- a. las que tratan a las organizaciones como organismos que intentan adaptarse a un entorno dado y están gobernadas por normas impuestas por el esfuerzo adaptativo. Las organizaciones 'perciben', 'crecen', 'se modifican', y hacen todo lo que haya que hacer para adaptarse al medio ambiente. Se presentan dos ideas clave: primero, que se necesitan distintos tipos de organizaciones para enfrentar distintos tipos de medios; y segundo, que diferentes ambientes llevan a diferentes formas de diferenciación e integración interna. Un ambiente cambiante requiere un grado más alto de diferenciación e integración interna que un ambiente estable. Cualquier modelo organizativo puede ser el mejor, depende del ambiente.
- b. las que consideran distintas *clases* de organizaciones como especies seleccionadas por el ambiente, que crecen o declinan de acuerdo con leyes ecológicas. Las 'especies' organizacionales son descriptas como conjuntos de organizaciones que comparten ciertas características y un destino común. La 'evolución' de la organización se explica más en función de las características del 'nicho' en el que se halla ubicada, que por sus propias acciones.
- c. las que consideran las organizaciones como sistemas de relaciones que comparten características similares con los sistemas vivientes, también definidos como sistemas de relaciones.

Este grupo reúne perspectivas que muestran una cierta ruptura en la comprensión de las organizaciones. Aparece la idea de que los sistemas vivos son *autorreferenciales*, por lo que la transformación o evolución de los mismos sólo puede entenderse como el cambio *internamente* generado.

El aprendizaje es descripto como una corrección del error, donde el 'error' es un desencuentro entre los resultados y las expectativas (objetivos).

Hay distintos niveles de aprendizaje organizacional, según la profundidad y extensión en la que modifica el sistema como un todo:

- * Memoria, es la mera recepción de información de un evento externo, de tal modo que un evento similar provoque la misma conducta. No implica corrección, sino la recepción de una señal.
- * Programas de solución de problemas, es una lista establecida de instrucciones con puntos de elección dentro de la lista misma que permiten manejar situaciones diversas.
- * Reorganización, es un proceso orientado a lograr que las operaciones que se realizan sean cambiadas. Es un cambio en las premisas a partir de las cuales se aprende ('aprender a aprender')

Si bien puede parecer que la primera perspectiva peca de demasiado simplista y rígida, resulta interesante remarcar que, en un análisis histórico, ésta puede comprenderse como un avance frente a los enfoques preburocráticos (tales como el darwinismo social) en los cuales los sistemas sociales por sí mismos son perfectos 'selectores' del más apto.

En este marco, ser el más apto depende de factores hereditarios o instintivos ("El líder no se hace, nace").

Este enfoque supone que el factor organizacional clave es la correcta

selección de la gente, y la gente adecuada es la que tiene las habilidades buscadas. La idoneidad se acepta como algo evidente u obvio en sí mismo (la 'vocación').

En este contexto, el entrenamiento es sinónimo de antigüedad en el puesto. El entrenamiento sistemático no se justifica, ya que la gente aprende sola. Si alguien no aprende, lo que se puebla es que esa persona no era la adecuada para la función.

Esta rápida recorrida por los modelos de organización que se han sucedido históricamente permite presentar la pregunta sobre nuestras instituciones escolares y sus modelos de organización subyacentes.

Si bien es cierto que las diferencias entre países, regiones dentro de un país, instituciones escolares concretas, niveles de enseñanza y modalidades, son notables, ello no obsta para que no sea factible arriesgar la hipótesis de que en su gran mayoría se pueden identificar con un modelo preburocrático o instrumental.

Surge entonces la pregunta obligada: ¿qué se requiere para orientar la transformación? ¿cuáles es el modelo que puede guiar estos cambios?

La importancia de la gestión ¿Qué gestión educativa tenemos?

A los efectos del desafío que se presenta actualmente en relación con la necesidad de producir cambios profundos en la realidad escolar latinoamericana, tan importantes como los aspectos de organización, son los que tienen que ver con la gestión.

La gestión educativa ha sido tradicionalmente un aspecto residual del quehacer institucional dentro de la escuela, restringiéndose a los 'aspectos administrativos' los que, sin lugar a dudas, ocupaban en la teoría un lugar secundario, pero en la práctica un lugar cada vez más central.

El desconocimiento de la dimensión 'empresarial' de la institución pública en el sentido del compromiso de la organización y sus actores con la eficacia y la eficiencia, y el incremento de concepciones educativas cada vez menos centradas en el conocimiento y más en los valores, fueron elementos que no ayudaron a que los aspectos profesionales de la gestión fueran valorizados.

Los sistemas de gestión y administración que todavía sobreviven en buena parte de los países de la región son los que acompañaron el surgimiento de los sistemas escolares y responden, en la gran mayoría de los casos, a modelos de organización institucional preburocráticos. Es decir, pueden ser caracterizados básicamente como artesanales y basados en las relaciones personales, es decir no profesionalizados.

Tanto el tamaño de las escuelas medias como la propuesta de enseñanza, permitían la utilización de procedimientos administrativos simples, basados

en registros manuales. Gran parte de la documentación debía ser confeccionada a mano y con letra cursiva. El personal dedicado a estas tareas lograba su idoneidad por la experiencia y la práctica por lo que es posible caracterizar estos procedimientos como artesanales.

La intensidad de la interacción personal, y las concepciones vigentes acerca de la importancia de los aspectos socioafectivos como parte de la tarea de enseñanza tuvieron como consecuencia el desarrollo de modelos administrativos basados en las relaciones personales.

Estas instituciones se caracterizaron también por la no profesionalización de sus miembros. Este rasgo, que se advierte también en los roles que se ocupan de la tarea de enseñanza, estuvo especialmente negado para el caso de la gestión educativa. En efecto, en gran medida parece que la categoría 'profesional de la gestión' no tenía cabida en estas instituciones.

En casi todos los países ha sido muy difícil llegar a la toma de conciencia de que las competencias necesarias para dirigir una escuela no son las mismas que las que se requieren para realizar la tarea de estar frente a alumnos, y en muchos aún no se ha logrado.

Entonces, lo más habitual es que la carrera docente se siga organizando sólo a partir de uno de los parámetros de requerimientos: el que tiene que ver con el conocimiento de los aspectos generales de la tarea (relativo a la educación y la enseñanza), pero no se estructura reconociendo las diferencias en los requerimientos que surgen de los papeles diferentes a cubrir dentro de la institución.

Un buen profesor, no importa de cuál de las asignaturas curriculares, puede ser promovido a director; un buen director, promovido a supervisor. Existe, incluso, el reclamo de que los lugares de la conducción política de la educación deben ser ocupados por 'docentes'.

Los rasgos del nuevo modelo de gestión y organización escolar

La expansión sufrida por los sistemas educativos a partir de la segunda guerra mundial, sobreimpuesta a un modelo de gestión pensado para otras dimensiones, la diversificación de clientelas originada en la incorporación de sectores sociales con bases culturales diferentes, y las restricciones materiales que acompañaron los procesos de endeudamiento y ajuste, han hecho no-pertinentes tanto los objetivos como los modelos de gestión y administración tradicionales, cuyas características de artesanales y basados en las relaciones primarias no pueden sostenerse junto a la complejización que acarrea el gran número.

Es decir, que el crecimiento y la expansión educativa no presentan a la decisión política sólo un problema de escala (pongamos más profesores o maestros, más escuelas, más aulas) sino que plantean desafíos cualitativos que

suponen volver a pensar hacia dónde debe ir y cómo deben organizarse y conducirse las escuelas.

Del mismo modo, el agotamiento de las propuestas escolares tradicionales, que se manifiesta de manera particular en el caso del nivel medio, hace urgente llevar a la práctica propuestas curriculares más adaptadas a los requerimientos de la vida productiva pero a la vez más respetuosas de las necesidades particulares de la comunidad.

Frente a estos desafíos, las respuestas más frecuentes proponen la reorganización de los aspectos generales de los sistemas escolares. La discusión que impera tiene que ver con los beneficios y los riesgos de mantener la centralización del gobierno educativo, o proponer la descentralización.

Es por todos aceptado que la centralización - tal como la conocemos en los países de la región - ha llegado a sus límites y que se hace necesario alentar procesos de descentralización que, para que sean realmente tales, deben ir acompañados de la creación de una instancia central con mejores niveles de idoneidad, y de un notable crecimiento de la autonomía de las instituciones escolares.

Esto, que puede aplicarse para todos los niveles de la educación, es básico en el caso del nivel medio, debido a que las demandas diferenciales de competencias para la incorporación de los egresados a los diferentes espacios de la vida productiva reclaman una alta flexibilidad por parte de las instituciones escolares.

Si bien la 'autonomía institucional' es un concepto hasta ahora aceptado, falta llenarlo de contenido. El significado más general que se le asigna se refiere a la capacidad de que los establecimientos puedan generar decisiones técnico-pedagógicas adecuadas para satisfacer en calidad y cantidad las necesidades educativas de las comunidades en las que están insertos.

Estas decisiones, cuando son tomadas por las escuelas, se encuentran una barrera a menudo infranqueable: los modelos de organización y los estilos de gestión vigentes en las unidades escolares. Sin una profunda revisión de estos dos aspectos será difícil hacer posible que se lleven a la práctica.

* Una organización que aprenda

Toda institución debe organizarse para la consecución de sus fines y, por lo tanto, debe tener capacidad para corregir los desvíos. Esta corrección de los desvíos puede pensarse desde dos perspectivas, que darán dos modelos bien dispares de cómo organizarla y cómo administrarla.

La perspectiva tradicional piensa a la gestión y la organización desde el paradigma del control. Esto implica regular, controlar, estandarizar, porque lo que se desea es prevenir el error y dirigir a la organización hacia sus objetivos.

Esta no es la única manera de plantearlas. Otra forma es pensarlas desde el paradigma del aprendizaje *institucional*, que significa por un lado reconocer y corregir el error (como desvío de los objetivos), pero también flexibilizar a la organización facilitando el aprendizaje de nuevos procedimientos y nuevas respuestas frente a los nuevos desafíos.

En suma, frente a la organización rígida y endodirigida, que desconoce los cambios y turbulencias externas, una organización flexible y heterodirigida, que no sólo acepta el desafío del entorno sino que es capaz de aprovecharse de él como motor de la transformación institucional.

Peter Senge plantea la idea de la organización inteligente. Estas organizaciones inteligentes son las que están abiertas al aprendizaje. "Lo que distinguirá fundamentalmente las organizaciones inteligentes de las tradicionales y autoritarias 'organizaciones de control' será el dominio de ciertas disciplinas. Por eso son vitales las 'disciplinas de la organización inteligente'." (Senge, 1990)

La disciplina no alude a un 'orden impuesto' o 'un medio de castigo', sino a un corpus teórico y técnico que se debe estudiar y dominar para llevarlo a la práctica. Es una senda de desarrollo para adquirir ciertas aptitudes y competencias. La práctica de una disciplina supone un compromiso constante con el aprendizaje.

Estas *disciplinas* de la organización inteligente son cinco, algunas de las cuales tienen que ver con las capacidades de sus miembros y otras que se refieren a características de la organización. Estas son:

1. Pensamiento sistémico. Es un marco conceptual, un cuerpo de conocimientos y herramientas. Es la que integra a las demás disciplinas, fusionándolas en un cuerpo coherente de teoría y práctica.
2. Dominio personal. Es la disciplina que permite aclarar y ahondar continuamente la visión personal, y ver la realidad objetivamente.
3. Modelos mentales. Son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y actuar, que nos impiden actuar libremente con la gente.
4. Construcción de una visión compartida. Se refiere a la necesidad de que las metas, los valores y las misiones sean profundamente compartidos dentro de la organización.
5. Aprendizaje en equipo. Prioriza la necesidad del 'diálogo', la capacidad de los miembros del equipo para 'suspender los supuestos' e ingresar a un auténtico 'pensamiento conjunto'. (Senge, 1990)

Necesitamos 'escuelas inteligentes', es decir escuelas organizadas flexiblemente, con capacidad de transformación permanente. ¿Qué se requiere para ello? Algunas de las consecuencias concretas que puede implicar la puesta en práctica de este modelo, deberán ser:

- a. Disminuir drásticamente las jerarquías, creando equipos autónomos para lograr mayor flexibilidad y rapidez. La tarea consiste en encontrar un método para asegurar que los equipos en las diferentes instancias institucionales

trabajen en conjunto de manera fluida y coherente.

b. Crear espacios de interacción. Las decisiones profesionales que se deben tomar para el funcionamiento adecuado de la organización suponen espacios de intercambio y reflexión conjunta, que deben estar diseñados como parte del modelo institucional.

Estos espacios deben cubrir no sólo al personal docente, sino también romper la inflexibilidad con que en la actualidad se organizan los grupos de alumnos.

c. Incrementar el tiempo de los docentes en la unidad escolar. La tarea docente ya no es una tarea individual, sino grupal. El modelo de organización de la tarea docente en el nivel medio en el que el docente se desplaza de institución en institución porque el centro del trabajo es el aula, debe reemplazarse por otro en el que el centro de trabajo sea la unidad escolar. Se requiere para ello de un modelo de organización que permita el desempeño del docente de este nivel de acuerdo con este criterio.

d. Rediseñar las escuelas con el fin de reducir las pérdidas. El tratamiento indiferenciado de todo el cuerpo de alumnos, que no tiene en cuenta las necesidades individuales, genera pérdidas concretas (abandono, repetición, escaso aprendizaje) de las cuales no se hace cargo la institución. El modelo de organización debe adecuarse a estas necesidades y ofrecer espacios de atención diferencial que las cubran.

e. Necesidad de realizar mayores innovaciones en todos los niveles del personal. Se necesitan personas capaces de improvisar y responder con flexibilidad a las cambiantes demandas. Esto no puede ser garantizado con procedimientos de selección de personal que sólo tienen en cuenta la experiencia (la visión retrospectiva) como dato fundamental.

* Una gestión que conduzca

Toda conducción institucional, de manera consciente o inconsciente, con un modelo más laissez-faire o más directivo, aplica técnicas de gestión que inciden sobre lo que ocurre en ella.

Cuando se trata de enfrentar cambios, las escuelas tienen un doble problema. Primero, en general están bastante burocratizadas lo que quiere decir que tienen problemas de rutina, resistencia al cambio y falta de flexibilidad. Segundo, la educación en sí misma tiene un ritmo de cambio relativamente lento no sólo porque forma parte de los aspectos de la conservación de la cultura, sino porque la cultura en sí misma es un campo en el que las transformaciones toman muchos años.

Por esto, frente a la necesidad de una conducción eficiente y de una gestión institucional comprometida con el mejoramiento de la calidad educativa, aparecen dos grandes temas

* el primero tiene que ver con el contenido del cambio

* el segundo tiene que ver con la probabilidad de que una vez tomada esta decisión, el cambio se concrete.

Este último es el campo de la gestión. En cualquiera de las instancias o niveles en que se ejerza, la gestión que nos interesa es aquella que garantiza decisiones eficaces (es decir que se cumplan) para el mejoramiento de la educación. Es decir, un estilo de gestión que pueda mostrar resultados; un estilo de gestión que conduzca a la institución hacia los objetivos prefijados.

Este estilo de gestión eficiente se basa en un modelo de planificación opuesto a la planificación clásica normativa. Sus características principales son (Aguerrondo, 1992b):

a. No se basa en las normas de lo que debe ser, sino en la realidad de lo posible. No se trata de decir cómo "deben ser" las cosas, sino más bien de generar una estrategia para que la situación actual que se reconoce como problemática, pase a tener otras características, posibles. No hay una norma absoluta que guía la acción, hay una "imagen objetivo" que da direccionalidad a la acción.

b. No trata de hacer todo junto sino que trata de prioritar en función de la importancia de los problemas. Uno de los grandes problemas del planeamiento institucional de corte normativo es que resulta muy ambicioso para los recursos materiales y temporales con que se cuenta, lo cual engendra la imposibilidad de realizaciones. La visión estratégico-situacional reconoce que no se puede hacer todo a la vez. Fijar la estrategia supone, precisamente, fijarse prioridades para establecer un camino que puede no ser muy ambicioso, pero de permanente avance.

c. Lo que hoy no es posible, puede serlo mañana, si se van abriendo las condiciones de su factibilidad. Las etapas clásicas del planeamiento normativo (objetivos-diagnóstico-ejecución-evaluación) cierran un ciclo en sí mismas en el cual se consigue todo o no se consigue nada. De ahí que, aún cuando algunos de los objetivos parciales se alcancen, si no se llega a la meta final, aparece como un fracaso.

El planeamiento situacional considera el proceso institucional como una sucesión de situaciones. Se parte de la situación actual y se intenta llegar a una ideal diseñada en la "imagen-objetivo" que fija la dirección del cambio. No se postula llegar a ella de una vez y sin etapas intermedias. Más bien se acepta que cada realidad y cada institución tiene sus ritmos, sus obtáculos y sus ventajas, y que mientras se mueva hacia la imagen-objetivo, se va por el buen camino.

d. No se trata de administrar la institución sino de guiarla hacia su transformación. La planificación normativa ponía el énfasis en la necesidad de introducir elementos de racionalidad en la gestión institucional. Esta racionalidad estaba definida por los distintos pasos de su metodología: saber qué se quiere hacer (fijación de objetivos); conocer la realidad y sus problemas (diagnósticos); poner en marcha las tareas (ejecución); saber qué pasó con lo que se proponía (evaluación).

En última instancia, cuáles eran los objetivos no tenía importancia. Lo que se priorizaba era pensar un esquema eficiente para llevarlos a cabo, y escribir este esquema en un documento.

La planificación situacional se compromete con la transformación de la institución. No intenta sólo administrarla (es decir conseguir y organizar los medios y los recursos) sino que se fija como objetivo general mejorarla, es decir sacarla de su rutina e introducir nuevos objetivos que lleven a que su acción sea más eficaz en términos de mejores resultados de aprendizaje.

El perfil concreto del quehacer de la gestión eficiente se resume en su capacidad de generar y sostener líneas de acción. Esto ha sido adecuadamente expresado en tres instancias: "La efectividad de la planificación depende de tres condiciones: saber hacer, querer hacer y poder hacer" (J. Prawda, 1985).

Entonces, si gestionar es saber hacer, querer hacer y poder hacer, el común denominador es el HACER, lo que implica que esta perspectiva de gestión/planificación tiene un compromiso concreto con la acción. Pierde su sentido si no se llega a una acción transformadora concreta de la realidad institucional, es decir si no *conduce o gobierna*.

Los desafíos para la gestión y la organización

Primer desafío: enfrentar la masividad

La incorporación masiva de población al sistema educativo fue la resultante de políticas que tuvieron como motivación básica el principio de la equidad o igualdad de oportunidades de acceso a la educación formal.

Este enfoque de la equidad ha provocado la expansión de las instalaciones físicas y del número de docentes, pero sin garantizar a las escuelas las condiciones mínimas indispensables para ofrecer una enseñanza eficaz.

La inusitada expansión de los sistemas educativos entre las décadas del '60 al '80, y particularmente la expansión del nivel medio, presentó desafíos que se tradujeron en una serie de problemas de diferente índole, y también en problemas de gestión.

a. En primer lugar, cambió la naturaleza de los problemas de gestión. La cantidad de recursos y la diversidad de servicios que debieron manejarse plantea la necesidad de que se pase de un modelo de gestión artesanal a una gestión profesional. Sin embargo, aunque esto pueda ser aceptado en teoría, en la realidad en la mayoría de los países se sigue discutiendo si el directivo debe o no ser sólo docente y se continúa con una carrera docente basada fundamentalmente en la experiencia. Hay avances y algunos cambios en la región, pero todavía no se ha transformado la base 'artesanal' de que está imbuido todo el campo de lo educativo.

b. En segundo lugar, obligó a desviaciones organizacionales y administrativas que volvieron ineficientes los modelos originales.

El descuido de las condiciones concretas mínimas que garantizaran el aprendizaje se expresó por ejemplo en la reducción de los tiempos de clase en turnos intermedios (básicamente en el nivel primario), en el exceso de alumnos por aula (en la primaria y la media) y, sobre todo, en el incremento del tamaño de los establecimientos.

Esto último fue particularmente importante en el nivel medio, ya que obligó a que instituciones diseñadas para 300/400 alumnos atendieran el doble o el triple. El cambio cualitativo a que obligó este hecho (pasar de relaciones primarias a relaciones secundarias entre sus miembros) no fue acompañado de respuestas pedagógicas adecuadas, ni de reformulaciones del modelo de gestión. Más bien, se reforzaron las características de rigidez institucional y se establecieron más fuertemente los objetivos de disciplinamiento.

Otra consecuencia fue el descuido de la garantía de habilitación profesional del docente. En muchos casos, sobre todo como consecuencia de la expansión del nivel medio a las zonas menos densamente pobladas, se nombró personal sin título para poder expandir el servicio.

c. La incorporación de diferentes tipos de clientela hizo entrar en crisis la respuesta de un servicio homogéneo. Esta 'diferenciación del mercado' no fue leída de este modo por la gestión.

Los erróneos diagnósticos sobre las causas de los problemas de eficacia (qué cosa produce el fracaso) sumados a las crecientes demandas de los diferentes sectores en el proceso de apropiación de los bienes culturales, provocaron diferentes respuestas en el tiempo.

* Una primera respuesta asistencialista: supone que los problemas no son del sistema educativo sino del contexto social, pese a lo cual la escuela se hace cargo de ellos. Por ejemplo, brinda diversos tipos de asistencia alimentaria.

* Una segunda respuesta psicopedagógica: supone que los problemas son de los alumnos y pretende resolverlos con atención individual. Por ejemplo, creando en las escuelas gabinetes psicopedagógicos para atención individual y no para trabajo institucional.

* Una tercera respuesta didactista: supone que el problema es cómo se enseña, y pretende resolverlo solamente con nuevas teorías del aprendizaje que lleven a enfoques didácticos renovados (psicogénesis, escuela activa, etc)

Ninguna de estas respuestas resolvió los problemas de la ineficacia de la educación, en la medida en que cada uno de estos aspectos no fue integrado con modelos de organización y administración diferentes.

**Segundo desafío para la gestión:
responder por sus resultados**

A pesar de que puede considerarse que la escuela ha tenido un éxito extraordinario en el sentido del sostenido crecimiento de su demanda, por otro lado puede considerarse un fracaso si se miran las cifras que expresan en qué medida fue capaz de cumplir con sus resultados.

Las primeras explicaciones que se dieron a este fenómeno, que ponían las

'culpas' en las características socioeconómicas de los grupos con más fracaso, encontraron un límite al comprobarse que, precisamente en estos grupos los altos porcentajes de repetición pueden representar una estrategia de los sectores populares para quedarse en la escuela, aún contra las tendencias expulsivas del sistema (Aguerrondo, 1991).

La estrategia de demanda de más educación por parte de los sectores populares es clara también en el caso del ingreso al nivel medio. Las tasas de pasaje entre la escuela primaria y el nivel medio en la Argentina llegan al 82%, y es en el primer año de la escuela secundaria donde se produce la expulsión diferencial que afecta básicamente a los sectores más populares (Aguerrondo, 1991).

La pregunta es ¿con qué organización se logran resultados eficaces? ¿Con qué estilo de gestión se pueden revertir estas cosas? En un plano conceptual la efectividad puede ser comprendida como un término relativo. Algunas escuelas son más efectivas que otras en dar a los alumnos una oportunidad real de alcanzar metas educacionales, independientemente del estrato social de su familia.

"Los autores señalan que un importante avance en la conceptualización se produce cuando Cuttance (1987) propone un modelo de efectividad que considera dos dimensiones: calidad y equidad. La dimensión de 'calidad' está modelada como el promedio de los puntajes de cada colegio en los resultados (corregidos por nivel socioeconómico), y la dimensión de 'equidad' se relaciona con la capacidad que tienen los colegios de compensar las características de entrada de los alumnos." (Arancibia, 1992)

No basta saber, por lo tanto, qué unidades escolares tienen en promedio mejores resultados, sino también cuáles son más capaces de compensar los déficit de entrada.

Dice Violeta Arancibia : "La literatura sobre efectividad de los colegios en el Tercer Mundo revela que, con pocas excepciones, los colegios no han sido tomados como unidades de análisis (Vulliamy, 1987). Una comparación de estudios entre países desarrollados y los del Tercer Mundo sugiere que en los últimos los efectos del colegio son más poderosos (Fuller, 1989)". (Arancibia, 1992)

Las investigaciones conocidas sobre la efectividad escolar se han realizado casi siempre en contextos ajenos a la región latinoamericana. De todas formas, también es dable señalar que en general ha tenido mucho más que decir acerca de qué hace un 'buen' colegio (especialmente en países desarrollados) que en cómo hacer buenos colegios.

Estos resultados permiten concluir que las gestiones educativas tienen más probabilidad de ser efectivas cuando:

- a. Son capaces de transmitir prioridades claras que ordenen la tarea de toda la unidad escolar.
- b. Se focalizan sobre lo académico. Para esto se requiere de un currículum

estable y bien definido, ordenado, estructurado y bien diseñado.

- c. Instalan prácticas de evaluación permanente, no sólo del resultado final del aprendizaje sino de otras dimensiones del proceso educacional. Esto permite localizar los puntos urgentes y tomar las decisiones adecuadas.
- d. Incrementan el tiempo instruccional a través del control efectivo de las pérdidas de días de clase, de la buena organización de los sistemas de suplencias de profesores, del uso del tiempo en clase, etc.
- e. Establecen incentivos para los profesores, tales como status y reconocimiento profesional y de méritos por llevar a los alumnos a altos niveles de aprendizaje.
- f. Instalan instancias de "entrenamiento en la enseñanza de técnicas prácticas efectivas" antes de llevar a la práctica innovaciones en los programas y contenidos de la enseñanza.
- g. Generan un clima positivo o *ethos* escolar. Los colegios efectivos generan concientemente un clima positivo y seguro, como también una comunidad ordenada que se expresa en altos niveles de cohesión y espíritu de cuerpo entre los profesores, y un medio de trabajo desafiante para profesores y alumnos.

La gestión de la innovación:

¿qué se necesita para innovar?

Quizás el tema más difícil de encarar es justamente el que tiene que ver con cómo se conduce el proceso de innovación. Conducir la transformación de la organización es un compromiso concreto de la gestión efectiva, que tiene altos riesgos ya que debe producirse conjuntamente con el cambio de los modelos de gestión.

En primer lugar, para poder cambiar las bases estructurales del modelo de organización escolar la institución debe cambiar su mirada. En lugar de estar solamente centrada en el pasado, debe integrar en una mirada conjunta el pasado, el presente y el futuro. (Flores, 1992)

a. El pasado como predisposición

Es necesario partir de las particularidades del pasado. La dimensión pretérita se manifiesta en las *predisposiciones* que las personas heredan de su ambiente, que determinan su orientación en el mundo. Es como el 'hardware' o impronta que habilita actitudinalmente, y genera 'estados de ánimo'.

El cambio de los modelos de organización implica una evolución en que las personas desarrollen gradualmente nuevos hábitos, cosa que habitualmente es férreamente resistido.

Suele ocurrir que inciden las predisposiciones que determinan una determinada interpretación de '*lo posible*', y se necesita que se les revele otra

posibilidad antes de imaginar algo diferente.

b. El futuro como invención de posibilidades

Habitualmente el futuro se presenta como el espacio para la satisfacción de las necesidades. Esto ata a la organización de manera casi exclusiva a las necesidades percibidas en la actualidad.

Escuchar las inquietudes de los usuarios puede permitir a una organización diseñar el tipo de ofertas individualizadas (ajustadas a la nueva necesidad) que se están empezando a percibir.

Cada escuela puede percibir esto para diseñar su propio modelo de oferta educativa.

c. El presente como coordinación de acciones

El mejoramiento de la coordinación entre la gente se está convirtiendo en un tema fundamental para el buen funcionamiento de las organizaciones. Se debe asegurar que los distintos equipos trabajen en conjunto y no unos contra otros. Es más, esta coordinación debe ser rápida y flexible para poder adaptarse con prontitud a las condiciones cambiantes del medio.

En segundo lugar, se requiere una profunda revisión de los procedimientos de gestión usados hasta el presente, que permita ampliar las condiciones de viabilidad con que nos hemos movido habitualmente.

En la perspectiva de la gestión clásica (administrativista) se asigna al planeamiento sólo una responsabilidad logística para el cumplimiento de acciones decididas. La probabilidad de que una decisión tomada se cumpla pasa solamente por tener los recursos materiales. La experiencia práctica ha mostrado que, aunque estos aspectos son sumamente importantes, no bastan. Tener el personal y el dinero ayuda, pero por muchas otras razones mucho más complejas, un cambio deseado puede ser inviable.

Es necesario contar con las alternativas, y con la apreciación de los efectos que estas alternativas tendrían, en el caso de que se siguieran de tal modo de poder prever las dificultades y anticiparse a ellas.

En tercer lugar, se deben tomar reales DECISIONES. Las decisiones, para ser realmente tales, tienen que tener algún impacto en la realidad. Si no, se quedan en meras intenciones.

Este es uno de los puntos más centrales en el problema de la gestión institucional en educación. Las decisiones que se relacionan con el mejoramiento de la calidad de la educación son particularmente riesgosas, debido a que en ellas se combinan dos problemas: a. por un lado son técnicamente complejas; b. por otro lado plantean problemas de política institucional.

Frente a este tipo de decisiones no siempre se tiene en cuenta la complejidad técnica y profesional incluida en el campo de lo pedagógico, y tampoco se considera muchas veces que la introducción de cambios profundos

necesariamente genera resistencias que deben ser contempladas de antemano. La gestión efectiva se ocupa de ambas cosas. Plantea los procedimientos a partir de los cuales se pueden conducir los procesos de cambio institucional tomando las decisiones correctas, en el momento adecuado.

Las decisiones deben ser CORRECTAS en cuanto a contenido y en cuanto a procedimiento. Son correctas aquéllas cuyo contenido esté de acuerdo con lo que se sabe del tema sobre el que se va a decidir, y aquéllas cuyo procedimiento contempla la elección entre alternativas.

El único modo de poder decidir entre ellas es si se tiene suficiente información que permita conocer de antemano las ventajas y desventajas de cada una de ellas. Entonces, otra condición de la gestión eficiente es la existencia de un sistema de información capaz de proveer a las conducciones de información oportuna y relevante.

Sin embargo, si se quiere introducir cambios en la institución para mejorarlala, no alcanza con tomar decisiones correctas. Las decisiones que se toman deben también ser las ADECUADAS. Las decisiones comprometidas con el cambio despiertan necesariamente resistencias debido a que tratan de cambiar el estado de cosas normal y rutinario de la institución. Estas resistencias deben ser previstas por la conducción y enfrentadas con alguna propuesta que puede ser desde la negociación y la alianza hasta el enfrentamiento, si la correlación de fuerzas lo permite.

La institución debe aprender a transitar el camino del cambio, y corresponde a la conducción institucional modelar este proceso a través de la gradualidad de las decisiones que toma. En términos generales, es mejor una serie de continuas decisiones no tan profundas pero que vayan ensanchando el campo del posible cambio, que una decisión única y muy radical que pueda ser vista como demasiado violenta y genere anticuerpos.

El cambio institucional puede ser visto como una sucesión de situaciones de cambio, organizadas en una cadena, y que crecen en una espiral. El objetivo final es una meta imaginaria que funciona tanto como organizador de las decisiones cuanto como criterio de evaluación de lo que va ocurriendo. Este objetivo final (llamado muchas veces 'imagen objetivo') no necesita ser obtenido inmediatamente, sino que su función es ayudar a que el que conduce el proceso sepa cuál es la dirección de la decisión que se debe tomar.

BIBLIOGRAFIA

AGUERRONDO, Inés: Escuela, fracaso y pobreza. Cómo salir del 'círculo vicioso', Buenos Aires, 1991, mimeo.

AGUERRONDO, Inés: "El compromiso de la calidad de la educación: ¿desde dónde mejorarla?. Ejes para definir y evaluar la calidad de la educación", Revista La Educación, OEA/DAE, Wash., en prensa.(1992a)

AGUERRONDO, Inés: "La mirada de la conducción", en Frigerio, G.; Poggi, M.; Tiramonti. G: Cara y ceca de la conducción educativa, cap. 7, Edit. Troquel, Buenos Aires, en prensa.(1992b)

ARANCIBIA, Violeta: "Efectividad escolar: un análisis comparado" en Revista Estudios Públicos, Nº47, Invierno 1992, Santiago, Chile.

ARGYRIS, C. y SHÖN, D: Organizational Learning: a theory of action perspective, Addison Wesley, Reading, MA., 1978.

CUTTANCE, P.: "Evaluating the Effectiveness of Schools", en Reynolds,D y Cuttance,P (Eds): New Directions in School Effectiveness and School Improvement, Ed. Cassell, Londres, 1989 (Citado por Violeta Arancibia, op. cit.)

GORE, Ernesto y DUNLAP, Diane: Aprendizaje y organización. Una lectura educativa de las teorías de la organización, Editorial Tesis, Buenos Aires, 1988.

ETZIONI, Amitai: Organizaciones Modernas, Ed. Uteha, México, 1975.

EZPELETA, Justa: "Momentos de la investigación. Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica", en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán: La gestión pedagógica de la escuela, UNESCO/OREALC, Santiago, Chile, 1992.

FLORES, Fernando: "Nuevos principios para un mundo empresarial en cambio", en Revista Estudios Públicos, Nº47, Invierno 1992, Santiago, Chile.

FULLER, B.; GORMAN, K.; y EDWARDS, J: "School Quality and Economic Growth in Mexico", en The Quality of Education and Economic Development: a World Bank Symposium, editado por Stephen P. Heyneman y Daphne Siev White, Wash. D.C., Banco Mundial, 1986. (Citado por Violeta Arancibia, op. cit.)

NAMO DE MELLO, Guiomar: "La gestión en la escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas" en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán (comp): La gestión pedagógica de la escuela, UNESCO/OREALC, Santiago, Chile, 1992.

PRAWDA, Juan: Teoría y praxis de la planeación educativa en Mexico, Ed. Grijalbo, México, 1985.

SENGE, Peter M: La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente, Granica/Vergara, Buenos Aires, 1990.

ANEXO N°3

PROGRAMA NUEVA ESCUELA PARA EL SIGLO XXI

Cuadro 1: Escuelas, Docentes y Alumnos alcanzados por el Programa
-por jurisdicción-

	DOCENTES			ALUMNOS			ESCUELAS		
	CABECERAS	IMPACTO	TOTAL	CABECERAS	IMPACTO	TOTAL	CABECERAS	IMPACTO	TOTAL
BUENOS AIRES	101	423	524	2800	9217	12017	6	26	32
CATAMARCA	111	279	390	1099	3716	4815	5	20	25
CORDOBA	91	394	485	1934		1934	5		5
CORRIENTES	140	394	534	2862	6703	9565	5	16	21
CHACO	143	389	532	2987	6481	9468	5	21	26
CHUBUT	109	286	395	1542	4186	5728	8	24	32
ENTRE RIOS	114	725	839	1208	7755	8963	5	21	26
FORMOSA	151	413	564	2641	6914	9555	6	18	24
JUJUY	130	495	625	2041	6911	8952	5	27	32
LA PAMPA	139	1022	1161	2184	12369	14553	5	57	62
LA RIOJA	184	496	680	2033	6778	8811	5	18	23
MENDOZA	148	1104	1252	1608	11776	13384	5	31	36
MISIONES	119	3005	3124	1206	46931	48137	6	254	260
RIO NEGRO	120	219	339	2211	2838	5049	6	32	38
SALTA	76	289	365	1149	5678	6827	5	26	31
SAN JUAN									
SAN LUIS	98	1197	1295	1850	17417	19267	5	56	61
SANTA CRUZ	211	473	684	3050	3979	7029	6	12	18
SANTA FE	206	696	902	3032	11004	14036	5	31	36
SGO. DEL ESTERO	142	236	378	2572	3892	6464	5	23	28
TIERRA DEL FUEGO	103	366	469	1100	4533	5633	4	15	19
TUCUMAN	159	377	536	2134	3548	5682	6	31	37
M.C.B.A.	389	1487	1876	2680	9627	12307	5	28	33
TOTAL	3184	14765	17949	45923	192253	238176	118	787	905

Cuadro 2. CARACTERISTICAS DE LAS ESCUELAS DEL PROGRAMA
-por modalidad-

	INICIAL			INICIAL-PRIMARIO			PRIMARIO			MEDIO			TERCIARIO			TOTAL		
	CABECERAS	IMPACTO	TOTAL	CABECERAS	IMPACTO	TOTAL	CABECERAS	IMPACTO	TOTAL	CABECERAS	IMPACTO	TOTAL	CABECERAS	IMPACTO	TOTAL	CABECERAS	IMPACTO	TOTAL
BUENOS AIRES							6	26	32							6	26	32
CATAMARCA							5	20	25							5	20	25
CORDOBA				1	1	1	4	4	4							5		5
CORRIENTES				4	13	17	1	1	2							2	2	16
CHACO							5	21	26							5	21	26
CHUBUT	1	1	1	1	1	1	5	23	28	2	2	2				8	24	32
ENTRE RIOS							4	17	21	1	4	5				5	21	26
FORMOSA				1	1	1	5	18	23							6	18	24
JUJUY				5	20	25	7	7								5	27	32
LA PAMPA							5	57	62							5	57	62
LA RIOJA	1	3	4				2	6	8	2	9	11				5	18	23
MENDOZA							3	21	24	2	10	12				5	31	36
MISIONES							4	4	2							6	254	260
RIO NEGRO				1	1	2	5	31	36							6	32	38
SALTA				1	1	2	4	21	25		4	4				5	26	31
SAN JUAN																		
SAN LUIS				4	34	38	1	22	23							5	56	61
SANTA CRUZ	1	5	6				5	3	8		4	4				6	12	18
SANTA FE	2	2	2				5	24	29		4	4				5	31	36
SGO DE ESTERO							5	23	28							5	23	28
TIERRA DEL FUEGO	3	3	1	1	2	3	11	14								4	15	19
TUCUMAN				5	19	24	1	12	13							6	31	37
M.C.BA							3	19	22	2	9	11				5	28	33
TOTAL	2	14	16	24	90	114	81	383	464	11	44	55				2	2	118
																		787
																		905

Cuadro 2 . CARACTERISTICAS DE LAS ESCUELAS DEL PROGRAMA
-por ámbito-

	URBANAS			RURALES			URBANAS PERIFERICAS			TOTAL		
	CABECERAS	IMPACTO	TOTAL	CABECERAS	IMPACTO	TOTAL	CABECERAS	IMPACTO	TOTAL	CABECERAS	IMPACTO	TOTAL
BUENOS AIRES	2	13	15	2	7	9	2	6	8	6	26	32
CATAMARCA		2	2	4	17	21	1	1	2	5	20	25
CORDOBA	2		2				3		3	5		5
CORRIENTES	2	8	10		2	2	3	6	9	5	16	21
CHACO	4	14	18	1	7	8				5	21	26
CHUBUT	3	5	8	3	14	17	2	5	7	8	24	32
ENTRE RIOS	3	15	18	2	6	8				5	21	26
FORMOSA	2	3	5	2		2	2	15	17	6	18	24
JUJUY	3	10	13	2	15	17	2	2	2	5	27	32
LA PAMPA	5	37	42		18	18				5	57	62
LA RIOJA	5	16	21		2	2				5	18	23
MENDOZA	2	10	12	2	11	13	1	10	11	5	31	36
MISIONES	2		2	4		4				6	254	260
RIO NEGRO	3	9	12	2	23	25	1		1	6	32	38
SALTA	1	5	6	4	21	25				5	26	31
SAN JUAN												
SAN LUIS	1	32	33	2	24	26	2		2	5	56	61
SANTA CRUZ	6	12	18							6	12	18
SANTA FE	3	25	28		6	6	2		2	5	31	36
SGO. DEL ESTERO	3	1	4	2	16	18	6	6	6	5	23	28
TIERRA DEL FUEGO	3	13	16	1	2	3				4	15	19
TUCUMAN	1		1	4	30	34	1	1	2	6	31	37
M.C.B.A.	5	28	33							5	28	33
TOTAL	61	258	319	37	223	258	20	54	74	118	787	905