

Universidad Nacional de Salta
Facultad de Humanidades
Maestría en Planificación, Gestión y Evaluación Estratégica
de Instituciones Educativas

Tesis:

LOS PROYECTOS DE MEJORA
EN UN INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE
DE LA PROVINCIA DE SALTA



Maestranda: Maria Estela Barrionuevo

Directora: Mgt. María Laura

Salta – 2019

INDICE

Introducción	4
Capítulo I: La propuesta de investigación	6
1.1 Planteamiento del Estudio	7
1.2 Marco Teórico	12
1.3 Marco Metodológico	20
Capítulo II: La institución en estudio	29
2.1 Ubicación y escenario institucional	30
2.2 Breve historia institucional	32
2.3 Rasgos de la Cultura Institucional del ISPA	38
Capítulo III:	43
Los PMI como estrategia de fortalecimiento de la Educación Superior	43
3.1 Problemáticas de la Formación docente a principios del siglo XXI	44
3.2 Los Planes Nacionales de Formación Docente y los PMI	45
3.3 Los PMI en la búsqueda de la mejora	49
Capítulo IV: La articulación en el desarrollo de los PMI	65
4.1 Modalidad de Gestión implementada en la DGES	66
4.2 Modalidad de gestión del Rector/a	78
4.3 Modalidad de Gestión de los Equipos Docentes	86
4.4 Análisis de los lineamientos para PMI y su puesta en práctica	95
Conclusión	120
Bibliografía	130
Anexo	134

Agradecimientos

Agradezco el apoyo incondicional, la comprensión y el aliento de mi familia;

la orientación y dedicación de la Mgter. María Laura;

la generosidad y colaboración del Rector Suplente del ISPA, Prof. Jorge Aragón al igual que al personal administrativo (Walter, Elba y Carlos) y a los docentes;

y a mis profesores de la Maestría, quienes supieron plasmar en la formación la problemática e importancia de la gestión, la planificación y evaluación de las instituciones educativas.

Introducción

La presente investigación se realizó en el marco de la maestría en Gestión, Planificación y Evaluación de las Instituciones Educativas. Indaga y describe la gestión en la implementación de los Proyectos de Mejora Institucional (PMI), de la Provincia de Salta, en un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD), los que se llevaron a cabo desde el año 2007 al 2015. Con la Ley Nacional de Educación 26.206/06 se da inicio a una política de fortalecimiento y transformación de la formación docente, para lo cual se creó el Instituto Nacional de Formación Docente. Una de las estrategias que puso en marcha éste instituto, fue el Plan de Mejora Institucional (PMI), mediante el cual se buscaba transformar o mejorar las condiciones y dinámicas de la gestión institucional. Para lograr esto, se brindó financiamiento de recursos a los institutos, siempre y cuando sus actores elaboren un PMI mediante el cual, se intervenga en algunas problemáticas que en ese momento eran cruciales para avanzar hacia la mejora. Algunas de ellas estaban referidas al ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes; a la práctica docente, la enseñanza, la inclusión y la articulación entre unidades curriculares.

Es de suponer que la implementación de esta estrategia, implicó la gestión coordinada entre distintos niveles, es decir entre: la Nación a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), la provincia o jurisdicción, por medio de la Dirección General de Educación Superior (DGES) y los institutos superiores. Al tiempo que, en cada instituto se desplegaron acciones de diversa índole para abordar las problemáticas y poder adquirir los recursos que financiaba esta línea.

Como la gestión institucional es uno de los aspectos que se buscaba fortalecer para alcanzar la mejora, resulta importante describir y analizar las modalidades de gestión implementadas en el desarrollo de los PMI y la respuesta que éstos dieron a los lineamientos, para comprender qué aspectos institucionales inciden en la mejora de la gestión institucional. Pese a los reiteradas convocatorias para desarrollar los PMI, no se observan cambios en la gestión institucional. Algunos institutos cuentan con directivos que se caracterizan por una gestión tecnocrática y no diseñan un plan de gestión institucional. En cuanto a los integrantes del equipo jurisdiccional, en ocasiones intervienen en los aspectos pedagógicos pero por lo general, explican que lo administrativo no les deja tiempo, para otras cosas.

Algunas de las preguntas que se consideraron para el estudio fueron,
¿Qué modalidades de gestión implementaron los actores del nivel jurisdiccional e institucional, para desarrollar los Proyectos de Mejora Institucional?

¿Qué relación existe entre los lineamientos elaborados por el INFoD para los Proyectos de Mejora Institucional y las propuestas desarrolladas por el equipo jurisdiccional e institucional?

El objetivo general que se pretendió alcanzar con este estudio es, el de comprender los aspectos institucionales que inciden en la mejora de la gestión institucional, a través de la implementación de los Proyectos de Mejora Institucional, en un Instituto de Formación Docente, desde el año 2007 al 2015.

Mientras que los objetivos específicos fueron:

- Describir las modalidades de gestión que implementaron los actores del nivel jurisdiccional e institucional, para desarrollar los Proyectos de Mejora Institucional.
- Analizar la relación existente entre los lineamientos elaborados por INFoD para los Proyectos de Mejora Institucional y las propuestas desarrolladas por el equipo jurisdiccional e institucional.

Para poder responder a los interrogantes se apeló a la metodología de investigación cualitativa y al estudio de caso, abordando los PMI de un instituto de formación docente de la provincia de Salta.

El presente trabajo se desarrolla en los siguientes capítulos. En el capítulo I, se hace mención al planteamiento del problema, los antecedentes y los conceptos relevantes, como institución, gestión institucional y cultura institucional; y el marco metodológico, que da cuenta de los inicios de la investigación. En el capítulo II, se describe una breve historia de la institución en estudio, el escenario y algunos rasgos de la cultura institucional. Luego, en el capítulo III, se plantea el marco normativo y los lineamientos que rigen a la estrategia; y los PMI implementados en el instituto. Por último, el capítulo IV da a conocer las modalidades de gestión implementadas en la jurisdicción y en el instituto; y analiza la relación existente entre los lineamientos elaborados por INFoD y las propuestas desarrolladas por el equipo jurisdiccional e institucional.

Capítulo I: La propuesta de investigación

Capítulo I: La propuesta de investigación

1.1 Planteamiento del Estudio

Tema: La Gestión que realizan los sujetos en la búsqueda de la mejora institucional de un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD.)

Los Institutos de Formación Docente pertenecientes al Nivel de Educación Superior en la provincia de Salta, contaron con el Proyecto de Mejora Institucional (PMI) a partir del año 2007-2015. Los que se gestaron en el marco de los lineamientos políticos de educación nacional; con el objetivo de fortalecer la calidad educativa haciendo referencia a la organización institucional, la formación inicial de los futuros formadores y los procesos de aprendizaje. Porque en aquel momento existían escasos procesos de autoevaluación y planificación que permitiera a los docentes aunar criterios para: contener a la gran heterogeneidad de estudiantes, el acceso, la permanencia y el egreso de los mismos, en los años que estipula la carrera de Formación Docente.

Las fuentes documentales del Ministerio de Educación y más precisamente, desde el Instituto de Formación Docente (INFoD), se pensaba que estas políticas favorecerían la gestión institucional en las dimensiones pedagógica, administrativa, organizativa y comunitaria. Así lo expresa el Documento Orientador de PMI del año 2007, cuando afirma:

La línea de acción referida a Proyectos de Mejora Institucional, busca contribuir al fortalecimiento interno de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), mejorando las condiciones y dinámica del proceso de gestión institucional, especialmente en lo relacionado con el diseño y desarrollo de proyectos pedagógicos. (p. 5)

Luego, la Res. 140/11 estableció los “Lineamientos federales para el planeamiento y la organización institucional del sistema formador, con el cual se proponían nuevas condiciones de funcionamiento para los institutos de Formación Docente; de los cuales, algunos ya se concretaron en la provincia de Salta. Estas son:

- a) Instituto incorporado en el Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente;
- b) Régimen Académico Institucional o Régimen Académico Marco como norma supletoria (Res. Min. 2484/13)
- c) Reglamento Orgánico Institucional o Reglamento Orgánico Marco como norma supletoria (Res. Min 5389/14).
- d) Convenios específicos con escuelas asociadas para regular las prácticas y el apoyo pedagógico a escuelas.
- f) Desarrollo de dispositivos de acompañamiento a la trayectoria formativa;
- g) Desarrollo de dispositivos de democratización interna;
- h) Equipamiento informático, audiovisual y de laboratorio;
- i) Material bibliográfico. (p. 11)

Transcurridos ocho años de la implementación de los PMI en los institutos de formación y, si bien se ha avanzado en la elaboración de la normativa y/o reglamentos antes mencionados, no se observan “cambios” o transformaciones notables en la gestión, a pesar de algunos esfuerzos que se realizaron desde el INFoD, la DGES y los Institutos de Formación Docente (rectores, coordinadores y docentes).

Sabemos, que la *gestión sostenida en la mejora* es un proceso lento y gradual que implica profundas transformaciones, desde la cultura institucional. Por el cual, por un lado, están las decisiones del marco normativo (resoluciones, leyes, utilización de fondos, etc.) y por el otro las prácticas efectivas de mejora (la funcionalidad de los recursos que ingresan a la institución)

Esto, lleva a pensar en las tensiones entre lo que se propone como estrategia de mejora y las modalidades de gestión que adoptan los institutos, para lograr dicha mejora. Es decir, desde el nivel macro se pensaba que la estrategia implementada fortalecería a los institutos, mientras que en éstos se vivencian aún, situaciones que obstaculizan la mejora.

A esto se suman, otras problemáticas atinentes a la formación docente, entre ellas: la desarticulación de los diferentes niveles del Sistema Educativo; la desarticulación al interior de los planes de estudio desde lo pedagógico-curricular, y el escaso acompañamiento de las autoridades ministeriales en orientaciones específicas y pertinentes para la acción.

Los PMI de la institución en estudio, se desarrollaron desde el año 2007 al 2015, de los que surgieron los siguientes interrogantes:

- ¿Qué modalidad de gestión implementaron los Equipos Directivos para ejecutar los Proyectos de Mejora Institucional?
- ¿Qué relación existe entre la propuesta de los Proyectos de Mejora Institucional con las acciones llevadas a cabo en la institución en estudio?

El objetivo general del estudio fue:

- ❖ Conocer las estrategias de implementación de los Proyectos de Mejora Institucional, en un ISFD, en el período 2007 – 2015.

Mientras que los objetivos específicos fueron:

- Describir la modalidad de gestión que implementaron el directivo y los equipos docentes de un ISFD, la DGES y el INFoD para llevar a cabo los Proyectos de Mejora Institucional.
- Analizar la relación existente entre la propuesta de los Proyectos de Mejora Institucional con las acciones llevadas a cabo en la institución en estudio.

Antecedentes

Resulta interesante para este trabajo, el proyecto de investigación realizado por Avaca, P. y León Madrid, E.D. (2011), ambas de la Universidad Nacional de San Luis; que analiza el fortalecimiento del Plan de Mejora en Educación Secundaria. El problema se orientó hacia la evaluación de la implementación de los PMI, específicamente la línea de acción: clases de apoyo de tres escuelas de la provincia de San Luis, seleccionadas de manera aleatoria. La hipótesis o primera aproximación para comenzar con la indagación, expresa: ¿Los docentes de estas tres instituciones, implementan de manera favorable las clases de apoyo a partir de sus objetivos iniciales, que tienden a la disminución de la repitencia, la sobreedad y la deserción? Además, plantea la preocupación por la gestión en la implementación de los PMI y, que se relaciona directamente con la investigación. Dicho estudio, fue de corte cualitativo interpretativo, e incluyó como abordaje metodológico: observaciones, entrevistas informales y análisis documental.

Cabe destacar el trabajo de investigación realizado por el equipo de Montesinos, M. (2014), desde la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), dependiente del Ministerio de Educación; en el cual mediante un enfoque socioantropológico, centró su actividad en documentar interpretativamente los procesos de diseño e implementación de los Planes de Mejora desarrollados en Educación Secundaria. Al igual que en el Nivel Superior, estos planes trabajaron en dos niveles el Central-Jurisdiccional y el escolar. Aparte, es de especial interés para nuestro trabajo el análisis documental realizado y las relaciones que establece entre los procesos de mejora que se busca y con inclusión educativa, la desigualdad social, historicidad, por lo que expresan tensiones y conflictos en los intentos de cambio. Asimismo, será de utilidad observar la documentación y el análisis de los procesos de mediación y recontextualización.

Por último, se hace referencia al estudio internacional, realizado bajo la coordinación académica de Murillo Torrecilla, F. J. (2006), sobre Modelos de Formación Docente Innovadores. Se llevó a cabo en siete países; si bien su focalización es la dimensión pedagógica-curricular, trata la relación de ésta con el contexto institucional, por lo que encontramos aportes para nuestro trabajo, tanto en los criterios a tener en cuenta para seleccionar los casos, como así también la relatividad que asigna al concepto de innovación en su relación con el contexto en el que se desarrolla el modelo de formación.

El estudio forma parte del esfuerzo por encontrar pistas para contribuir a los cambios cualitativos que requiere la formación inicial de profesionales, analiza siete modelos institucionales de formación inicial de docentes en países de Europa y América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Alemania, España y Holanda. El estudio se propuso contribuir a la generación de conocimiento sobre los modelos de formación reconocidos como experiencias innovadoras consolidadas. Asimismo, aporta insumos fundamentales para las reformas en la formación inicial que están emprendiendo los países de la región.

Para conseguir estos propósitos, desarrolló un estudio comparado de modelos institucionalizados de formación docente. Para lo cual tuvieron en cuenta algunos criterios en la selección de los casos, como ser: experiencias innovadoras consolidadas y reconocidas dentro de su sistema educativo, se ha buscado que cada uno de los modelos corresponda a propuestas con características diferenciadas. Con un modelo innovador, entendido como aquel que contiene aportes novedosos que parecen contribuir a una mejor consecución de sus objetivos. Murillo Torrecilla (2006) señala al respecto:

El carácter relativo de la innovación. Algo es innovador inserto en determinado contexto y momento histórico. De esta forma, los modelos seleccionados son innovadores dentro de un sistema educativo concreto en la actual realidad de la formación docente. Por tanto, las características que definen a un modelo como innovador en un país, no lo es tanto en otro.

(p:15)

Otro criterio que tuvieron en cuenta, fue el grado de mayor o menor innovación, modelos más consolidados que otros, es decir institucionalizado y legitimado, antigüedad de los centros, su modalidad (públicos o privados), su tamaño, su ámbito de influencia, y la especialidad de la propuesta de formación docente (educación infantil, primaria o secundaria)

1.2 Marco Teórico

En el presente apartado se da a conocer un corpus teórico referido al tema de la tesis. Es una opción que realiza el investigador para interpretar y comprender la realidad en la implementación de los PMI de un instituto de formación docente, enmarcado en el contexto social político económico del período en estudio. Los diferentes aportes teóricos abren una perspectiva de análisis sobre la institución educativa, la cultura institucional, la gestión, sus modalidades y la mejora. El marco teórico “que utilizamos se deriva de lo que podemos denominar nuestras opciones apriorísticas, es decir, de la teoría desde la cual interpretamos la realidad” (Ander-Egg, 1990, p.154).

Las instituciones educativas

Siguiendo las ideas de Fernández, (1994), institución se refiere a: “(...) normas-valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas – formalizadas en el caso de las leyes– con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos” (p.35). En este trabajo es de particular importancia este concepto, ya que cada grupo humano que conforma las instituciones son portadoras de normas y al mismo tiempo, realizan diferentes interpretaciones de ellas, lo cual incide en las interacciones. En este sentido, la autora hace alusión a dos niveles:

- El nivel simbólico, donde la vida social de los sujetos, se internaliza formando representaciones con significación, las que se transmiten de manera explícita e implícita. Esto, permite a las instituciones, “operar sobre la intimidad de los individuos, ordenando su percepción y

dirigiendo las atribuciones de sentido según se lo considera normal y deseable” (Fernández, 1994, p.36). De esta manera, las instituciones operan como custodios del orden establecido.

- El segundo nivel, en el que aparecen dos dimensiones: lo instituido (lo estable) y lo instituyente (lo crítico, la transformación).

Estas dimensiones aluden, por un lado, al establecimiento del orden, es decir, al mantenimiento de “lo dado” a la preservación del statu quo; pero por otro, las instituciones tienen permanentemente fuerzas que la invaden o la atraviesan, que provocan o intentan provocar un cambio, por lo que estas dos fuerzas le otorgan el carácter dinámico, haciendo posible la transformación de las instituciones. (Fernández, 1994, p.36)

Esto quiere decir, que lo instituido y lo instituyente, (es el caso de los PMI) pueden generar transformaciones o resistencias en el desarrollo de diferentes acciones. En algunos casos, como ser: elaborar un proyecto, implementarlo y evaluar de manera participativa y con un espíritu colaborativo, puede generar algunas resistencias, más que transformaciones.

La gestión como proceso de intervención

En este trabajo, se define a la gestión desde el planteo de Blejmar (2005), es decir como:

El proceso de intervenciones desde la autoridad de gobierno para que las cosas sucedan de determinada manera y en base a propósitos ex ante y ex post. Gestión no es un evento, no es una sola acción. Es un proceso que incluye múltiples y complejas variables atravesadas por la dimensión del tiempo. (...) Así, toda intervención provoca un quiebre (...) a veces es para una nueva articulación y otras, para quebrar una cristalización del sistema. (p. 23)

Desde este punto de vista, la gestión implica direccionamiento, dar un norte, un camino, un rumbo o una dirección. Ésta última, en el sentido de dirigir y gobernar, dar una orientación y por supuesto lograr resultados. Estos son los significantes claves de la gestión.

Gestión, del latín *gestio, gestionis*, acción de llevar a cabo (algo); es un proceso y una intervención, en el sentido de mediación. La gestión, más que hacer, es crear las condiciones para el mejor hacer del colectivo institucional. En el caso de la gestión institucional, le

corresponde a la autoridad de gobierno, es quien cuenta con legitimidad (la que le adjudican los dirigidos). Entonces, se gestiona la escuela desde: el cargo de director, de coordinador, de ministro. El que dirige no sólo tiene autoridad, sino que puede ejercer un liderazgo.

En este sentido la gestión de la institución educativa es responsabilidad del director. Éste debe rendir cuentas (accountability) desde su rol. Al ser responsable, se hace cargo y se convierte en diseñador de situaciones para que todos los actores desplieguen al máximo sus competencias. Muchos se preguntan, ¿y para qué? La respuesta sería: para que las cosas sucedan.

La gestión responde a propósitos explícitos, expresados en forma de visión, metas y objetivos: éstos integran y dan sentido al Proyecto Educativo; y permitirán la evaluación. Tiene en cuenta las posibilidades de la institución y el entorno en el que se encuentra, deberá acotar el tiempo en el que se espera lograr los resultados: corto, mediano y largo plazo.

Llegado este punto es necesario distinguir entre gestión educativa y gestión escolar. Aguerro, Lugo y Rossi (2001), definen estos dos tipos de gestión como:

El gobierno y la toma de decisiones a nivel macro- sobre la educación de un país; mientras que la gestión escolar, es el gobierno y la toma de decisiones a nivel micro- (...) y tiene como finalidad centrar los objetivos de la institución escolar alrededor de la búsqueda de aprendizajes de calidad. (Citado en Gvirtz, Abregú, Grinberg, 2009, p.137)

A la gestión, también se la relaciona con la gerencia, es decir: “es aquella que se ocupa de poner en práctica los mecanismos necesarios para lograr los objetivos de la institución y de resguardar su cumplimiento”. (Aguerrondo, 1996, p.5)

La gestión como herramienta de mejora:

Si la gestión es un proceso de intervenciones, es preciso pensar su relación con la mejora de las instituciones educativas. En ese sentido, Pozner (2000) piensa en los equipos de gestión escolar como uno de los responsables de encaminar la institución hacia la mejora, y afirma:

El mejoramiento continuo requiere posicionarse para innovar partiendo de los problemas, es decir, de las pérdidas de calidad, de los déficit, de las disfuncionalidades. El equipo gestor que busca el mejoramiento continuo, transitará por etapas que le permitan idear alternativas de solución, combinar ideas con estrategias, decidir evaluando la eficacia y eficiencia de cada propuesta de solución para tratar el problema surgido. (p. 6)

Para lograr la mejora institucional, el equipo directivo de una institución debería, según Mortimore (1998), Stoll y Fink, (1999), buscar e implementar “estrategias de mejora en el funcionamiento institucional (específicamente relacionado con la gestión institucional) y en los modos de trabajo docente (específicamente en los modos de enseñanza)”. (Citado en Gvirtz, S., 2010) Estos autores, al mismo tiempo expresan que independientemente de las variables socioeconómicas de los alumnos, es fundamental que los equipos directivos, encargados de la gestión institucional, tengan:

Metas institucionales claras centradas en la mejora de los aprendizajes, una planificación consensuada, un de liderazgo motivador y emprendedor, expectativas favorables en relación a los alumnos y a todos los actores, objetivos comunes, implicación de los alumnos y de los padres en la vida de la escuela, monitoreo del progreso de los alumnos y la concentración de tiempo y esfuerzo en las tareas de enseñanza y aprendizaje. (Citado en Gvirtz, 2010).

Un aspecto importante en la búsqueda de la mejora institucional, es la idea que favorece la iniciativa de los propios actores institucionales, más que una actividad impuesta desde el exterior. Así lo plantea Bolívar (1998), cuando afirma que:

(...) La mejora escolar funciona mejor cuando hay un foco claro y práctico para el esfuerzo de desarrollo. Las prioridades de la escuela son normalmente algunos aspectos que la escuela identifica tras un proceso de análisis y priorización de necesidades. Estas prioridades no deben ser impuestas, sino inducidas por el propio grupo, de modo que puedan ser relevantes y significativas para todos. (p. 48)

En relación a la mejora, entendida como un proceso y a cargo de los equipos directivos, Romero (2010) aporta un elemento más cuando explica que ésta, no es posible si no hay perseverancia o continuidad en el tiempo para que esto, logre impactar o modificar, aquello que se desea mejorar. Afirma que: “un sistemático y sostenido esfuerzo destinado al cambio en la organización y en los procesos institucionales, para asegurar las mejores condiciones de aprendizaje. (...) el cambio significativo no opera por demolición sino por reconstrucción de lo existente” (p.15).

La gestión y la “determinación mutua” entre sistemas

Muchas veces se suele creer que toda la responsabilidad de la gestión institucional, es del equipo directivo, pero según Blejmar, (2009) el nivel institucional no está aislado del macro sistema. Quienes realizan la gestión en las instituciones educativas son, por una lado los sujetos, los individuos; que actúan desde un rol en la organización y por otro lado, los sistemas organizacionales; que son los que diseñan planes, normativas y de alguna manera afectan a dicha institución. Con esto queremos decir que no sólo gobiernan los sujetos, sino que la gestión, también se entiende desde los límites que establece el sistema. Ahora, “la determinación mutua no debe entenderse como un determinismo absolutista del sistema organizacional sobre los sujetos-actores que gestionan, existe la libertad para modificar y ampliar sus posibilidades” (p.33).

Desde este punto de vista, el autor, explica que gestionar el sistema escuela “*es intervenir*” en las dimensiones institucionales, a saber: curricular-pedagógica, organizacional-administrativa y socioeducativa. Pero no es tan simple, por encima de las dimensiones institucionales están las “meta-dimensiones”, como ser la social, cultural, política, económica, etc. A su vez, pensamos que por la cultura institucional y las significaciones que los sujetos realizan, “los sistemas adquieren modalidades distintas frente a los actores. (...) y no impactan del mismo modo”. (Blejmar, 2009, p. 32)

La cultura institucional

Luego de presentar el concepto de institución y de gestión en la búsqueda de la mejora, resulta crucial presentar el de cultura institucional. Para ello, se tomaron las ideas de algunos autores como, Bolivar (1998), Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992).

Si bien, Bolivar (1998) se refiere a la cultura institucional y a las innovaciones que se realizan en el curriculum; resulta importante retomarlas para este estudio. El mismo, afirma que:

La cultura escolar es una dimensión vital en el proceso de mejora. Cultura es una amalgama de valores, normas y creencias que caracteriza el modo en que un grupo de gente actúa dentro de un contexto organizativo específico. Los tipos de cultura escolar que más apoyan la innovación son las basadas en la colaboración, tienen altas expectativas sobre los alumnos y profesores, exhibe un consenso sobre valores, apoyo del entorno y promueve profesores que puedan asumir una variedad de roles de liderazgo. (p. 48)

Por otra parte, Frigerio, Poggi, Tiramonti, (1992), afirman que la cultura institucional, además,

Es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella. (p. 35)

Estas autoras, identifican **tres tipos de cultura institucional**: institución como una cuestión de familia, como cuestión de papeles y como una cuestión de concertación, a los cuales les corresponde un modelo de gestión.

a) Como una cuestión de familia:

Algunas de las características que se pueden encontrar en la Institución Escolar como una cuestión de familia, son:

- ❖ Es habitual encontrar en las escuelas una correspondencia entre el sistema de relaciones institucionales y el sistema de parentesco. Esta particularidad caracteriza a esta cultura institucional.
- ❖ Constituye un modelo relacional que presenta la "gran ventaja" de no requerir ningún aprendizaje nuevo; sólo es necesario actualizar, en cada contexto, la matriz constituida en el seno de la familia.
- ❖ Otra de sus falsas ventajas es que este modelo no requiere de saberes especiales: alcanza con desenvolverse en el marco de relaciones interpersonales.
- ❖ Se advierte fácilmente cuál es el principal riesgo que existe en los establecimientos educativos que se acercan a este tipo de cultura institucional: diluir su especificidad. (Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1992, p.41)

b) Como cuestión de papeles

Es “un tipo de cultura institucional en el que las organizaciones son percibidas y representadas como máquinas” (Anzieu, 1978; Morgan, 1986; Gore, 1988. Citado en Frigerio, et al, 1992, p. 45).

Entre los riesgos que presentan, se encuentran:

Un "cierre" de las instituciones, como corolario de dificultades de adaptación resultantes de los mecanismos rígidos. (...) desviación hacia un sistema burocrático limitante, que hace perder de vista la especificidad de la institución; la obstaculización de toda innovación; la segmentación de la organización por la división de tareas y la cristalización en fracturas; la dilución de responsabilidades, con el desdibujamiento de los compromisos contractuales que la institución tiene, hacia la sociedad. (Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1992, p. 48)

c) Como una cuestión de concertación

Se caracteriza, entre otras cosas, por el tipo de rol que ejerce el que conduce la institución, “(...) es un rol de mediación en la negociación y de representación de objetivos institucionales. La conducción organiza la negociación y establece las materias y márgenes de la misma en atención al cumplimiento de un proyecto o plan institucional” (Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1992, p. 49).

Los modelos de gestión

Resulta importante aclarar, que a cada tipo de cultura institucional le corresponde un modelo de gestión. Así lo afirman, Frigerio, Poggi, Tiramonti, (1992),

Los modelos de gestión se corresponden con el tipo de cultura institucional y resultan de la articulación de una propuesta del directivo (tomado en sentido amplio) y del ajuste, más o menos logrado, con el resto de los miembros de la institución. En otros términos, resultan de la lógica de los actores institucionales y las características particulares del establecimiento. (p. 38)

El modelo de gestión “casero”, el cual se relaciona con la institución escolar como cuestión de familia, presenta las siguientes características:

La circulación de la información se realiza fundamentalmente a través de una red informal de articulaciones individuales y se asienta en la interacción "espontánea" entre sus miembros. (...) suele ocurrir que la estructura comunicacional reproduce la relacional/afectiva. Los grupos, las camarillas y sus líderes controlan (...) la comunicación institucional. Esto provoca circuitos de circulación de la información, segmentados según la posición de los miembros de la institución. (Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1992, p. 42)

Además, “(...) a la estructura de roles no le corresponde una clara asignación de funciones y misiones. En general éstas aparecen como muy generales, abstractas y poco definidas” (Ibidem, 1992, p. 44). Lo que hace que la conducción, esté un poco desdibujada. Por último, no hay “(...) una preocupación por la eficiencia, ni procedimientos claros, (...) sufren de las arbitrariedades” (Ibidem, 1992, p. 48).

El siguiente modelo de gestión es el tecnocrático, que se relaciona con la institución escolar como cuestión de papeles o expedientes. Éste, presenta características distintivas y opuestas a las mencionadas anteriormente:

La formalización es el aspecto priorizado. Predominan las estructuras y reuniones formales, los canales formales de comunicación y el memorándum escrito. La cultura de tipo institucional suele resultar del intento de hacer previsible las conductas de todos quienes forman parte de la institución. Este intento se traduce en procedimientos que buscan recomponer el funcionamiento sobre la base de reglas y normas formales, cuyo objetivo es neutralizar toda posibilidad de conflicto. Las autoridades establecen disposiciones y reglamentaciones que intentan prever el conjunto de las acciones. (Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1992, p. 46)

Por último, se encuentra el modelo de gestión profesional, el cual se relaciona con la institución escolar como cuestión de concertación. Algunas de sus características, son:

(...) Admite que los individuos tienen intereses, propósitos y objetivos diferentes. En consecuencia, aquellos que la conduzcan la institución, tendrán que equilibrar y coordinar [negociar] la diversidad de intereses a fin de que los individuos puedan trabajar juntos en las tareas sustantivas de la institución y en el cumplimiento del contrato global, que liga la escuela a la sociedad. Reconocerán el "pluralismo" institucional y desarrollarán una gestión pluralista; en la que se buscará, a través de la gestión de los conflictos, que éstos favorezcan a la institución. (Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1992, p. 51)

En síntesis, este marco teórico nos orienta en la mirada e interpretación de la gestión institucional desde un paradigma superador al modelo clásico donde, se la identifica con administración. En cambio la gestión entendida como proceso de intervención y mejora, no sólo en la dimensión organizativa sino también en la pedagógica y sociocomunitaria; se orienta al desafío de romper el modelo tecnocrático y avanzar hacia un modelo profesional. Proceso que implica intervenir en lo instituido y en la cultura institucional. Este es el desafío en los institutos de formación docente. En este sentido el Proyecto de Mejora Institucional es una herramienta que puede llevar a la mejora de aquellas problemáticas que se presentan en el ámbito institucional, para lo cual se requiere de un saber, un poder y un querer hacer. Además, el marco teórico ilumina la idea de que, el ámbito institucional no se da en un vacío sino que está en relación interdependiente con un sistema mayor como es, el socioeconómico y, con el sistema intermedio, el escolar.

1.3 Marco Metodológico

Metodología de investigación

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual permite la comprensión de las articulaciones y tensiones que se producen en la gestión de los PMI. La metodología fue de tipo cualitativa, el estudio descriptivo y parte, de un estudio de caso.

Desde la metodología cualitativa se interpretó y comprendió los PMI que se implementaron en el ISPA. Algunos autores denominan a la investigación cualitativa “naturalista”, es porque dicho término adquiere, en el marco de la investigación interpretativa el significado de una preocupación centrada en indagar los hechos o fenómenos educativos en su “realidad natural”. (Pievi, Bravin, 2009) En este caso el papel de la investigación alcanza una visión holística (sistémica, amplia, e integrada) del objeto de estudio. Este tipo de estudio permitirá indagar la realidad de la práctica institucional con el desarrollo de los proyectos.

Se utilizaron los siguientes instrumentos de indagación: observación participante, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos.

Estudio de caso

El estudio de caso muestra una realidad específica y la profundiza en su complejidad, a través del cual se ha identificado la mejora institucional. La presente investigación se desarrolló en un instituto de Educación Superior.

El caso puede ser una institución o un proyecto y sirve para focalizarnos en él. Al respecto, Stake, (1998) afirma que,

Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias. (...) El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos. (p. 15)

(...) El caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento. [Nos interesa) en su condición de objeto (...) El caso es un sistema integrado. No es necesario que las partes funcionen bien, los objetivos pueden ser irracionales, pero es un sistema. (...) en “la

investigación con estudio de caso (...) la primera obligación es comprender este caso”. (p. 16-17)

Por qué elegimos nuestro caso, porque “necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso, consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular”. (Stake, 1998, p. 17) En este estudio, necesitamos entender cómo fue la gestión de los PMI.

Entre algunos criterios que se tuvieron en cuenta, para la selección del caso fueron los siguientes:

- Es un Instituto Superior de Formación Docente con Orientación en Arte, esto lo distingue de otros profesorados, presenta gran reconocimiento en el medio por su producción artística.
- Pese a las adversidades económicas y edilicias, siempre buscó la manera de vencer los obstáculos y su actividad artística.
- Al igual que otros institutos, comenzó con pocos alumnos, pero triplicó la matrícula de ingresantes, en los últimos 6 años.
- Implementó diferentes Proyectos de Mejora Institucional desde el año 2007 al 2016, para fortalecer las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.
- Por la accesibilidad a la información, dado el conocimiento previo de los informantes.
- La indagación y primer contacto, fue bien recibido.
- Por su ubicación geográfica la cual es accesible y esto hace que no sea costoso.

Instrumentos de recolección de datos

De la variedad de técnicas de recolección de datos fueron seleccionadas para el trabajo de campo: La observación, notas de campo, análisis documental y entrevista.

Observación Participante

La observación participante involucró la interacción social entre el investigador y los sujetos investigados, los que son colegas, y además consistió en recoger datos de modo sistemático, durante la estadía como observadora y en convivencia con los sujetos en estudio.

El período de observación fue durante las visitas realizadas para tomar contacto con los docentes que luego participaron de las entrevistas y con el Rector, quien orientó acerca de la cantidad de PMI que se realizaron y quienes estuvieron a cargo, aunque algunos ya no o se encuentran trabajando en el instituto.

Mediante la observación se describió el **escenario institucional**, tomando como referencia aspectos *sustanciales* relacionados con el tipo de institución o caso específico que se está estudiando: Descripción del espacio físico, elementos que se observan, personas que se encuentran, acciones que realizan, ubicación de los espacios, distancias, dimensiones, cartelería, distribución o sectores, espacios de práctica, de reunión, de recreación, etc.

Previo a la observación se establecieron una serie de pautas para realizar la misma:

- Presentación: nombre, profesión, actividad docente, actividad de formación.
- Objetivo y temática del estudio: Las Modalidades de Gestión en los PMI.
- Solicitud de autorización al Rector del instituto.
- Herramientas de recolección de información que se aplicarían: Observación del escenario institucional, de documentos, entrevistas a docentes y personal administrativo.
- El rol del observador participante.
- Criterios éticos: En el estudio se tuvieron en cuenta, la reserva en el uso de la información, el anonimato de los participantes, cuando el material obtenido de la investigación vaya a ser comunicado y el respeto por la voluntad de los actores, en caso de no querer ser entrevistados.

Análisis de documentos

El análisis de la “documentación” permitió contactar con el tiempo pasado, en cuanto al propósito de recabar información acerca de la historia institucional y acercarnos a los documentos que refieren al PMI. Este análisis contribuyó en la interpretación de la realidad institucional, actual.

(...) el análisis documental le permite al investigador ampliar el campo de observación y enmarcar la realidad objeto de investigación dentro del acontecer histórico; lo cual amplía la captación de los significados que nos permiten mirar esa realidad desde una perspectiva más global y holística. (Yuni, y Urbano. 2014, p. 100)

Para realizar este análisis se contó con,

- a) **Fuentes documentales primarias:** Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) y por el Ministerio de Educación de Salta; documentos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y la Dirección de Educación Superior; referidos a los PMI.
- b) **Fuentes documentales secundarias:** como los cuadernos de actas de reuniones y algunos PMI e Informes Finales, elaborados por los docentes del instituto.

Entrevistas

Para recabar la voz y el pensamiento de los actores institucionales se realizaron entrevistas semiestructuradas a informantes claves, es decir a los responsables de ejecutar los PMI, a los referentes de investigación, a integrantes de la DGES, a docentes con una antigüedad en el instituto de 15 años o más.

Esta herramienta fue de vital importancia en este estudio como lo expresan los autores, “permitió obtener información provista por los propios sujetos, y con ello se [obtuvo] un acceso directo a los significados que éstos, le otorgan a su realidad”. (Yuni y Urbano, 2014, p. 82).

La entrevista constaba de un guión previamente establecido el que abarcó: temas relacionados a las preguntas de investigación y las categorías previamente elaboradas; como

así también acerca de los temas referenciales mencionados en el Marco Teórico. Este tipo de entrevista, también permitió la formulación de preguntas no previstas pero pertinentes al estudio.

Algunos tópicos que abarcó la misma, son: datos personales de los entrevistados, campo de formación en el que se desempeña, conocimiento y participación en el PMI, modalidad de trabajo, rol directivo, mecanismos de participación, estrategias, sistema de evaluación, la problemática de la escasez de recursos, de mobiliario y de infraestructura; características del equipo directivo: resolución de conflictos, mecanismos de participación, tipo de acompañamiento, mecanismos de difusión de la información, actividades de convivencia institucional; importancia que le asignan a la muestra de fin de año, entre otros. En el Anexo se adjunta el guión de preguntas que se tuvo en cuenta.

Antes de realizar cada entrevista se explicaron las siguientes pautas a los entrevistados:

- 1) La entrevista es una herramienta para relevar lo que Ud. recuerden acerca del PMI.
- 2) El contenido de las entrevistas tendrá carácter anónimo y de confidencialidad. Es decir, que el nombre del entrevistado/a y/o datos identificatorios serían modificados. Se mencionará el número de entrevista y la página en la que se encuentra, por ejemplo: (Entrevista N° 7. Anexo, p. 38)
- 3) No se juzgará los contenidos de lo que exprese el entrevistado, sino que se buscará a través de la entrevista, conocer sus ideas, la historia institucional, su opinión, su significado, etc.; sobre la temática que se investiga.
- 4) El entrevistado/a tendrá el derecho a mirar la entrevista, una vez desgravada, y podrá realizar las modificaciones que considere necesario.

Población y Muestra

En este estudio se trabajó con el muestreo teórico “para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada”. (Taylor y Bogdan, 1994, p. 108)

Una vez realizada la entrevista al Rector, se fue definiendo la muestra. Algunos docentes del instituto cumplían la función de Coordinador del PMI y otros, de colaboradores. Se logró entrevistar a cuatro docentes de los cuales, tres tuvieron el cargo de coordinador de proyecto y uno, el de colaborador (otros docentes que participaron de los proyectos, ya se jubilaron o bien ya no se desempeñan en el establecimiento). Luego se logró entrevistar al Rector Suplente, a tres administrativos (ex docentes en el instituto en estudio) y a nueve docentes de distintos campos de formación. El criterio que se tuvo en cuenta para ser entrevistado, era que debían contar con 10 años o más, de antigüedad en la institución a los efectos de brindar información acerca de los procesos de gestión llevados a cabo, la historia y la cultura institucional. El otro criterio fue, haber participado de algún PMI, en el período 2007 al 2015.

La muestra de entrevistados en la DGES, quedó conformada por tres docentes, de los cuales dos fueron Referentes Jurisdiccionales desde 2007 al 2015 y un miembro del Equipo Directivo de la DGES, desde 2014 a 2017.

Procedimiento y análisis de los datos

Las etapas en las que se desarrolló el trabajo de campo, fueron tres: la primera etapa consistió en la búsqueda del informante clave, rastreo de docentes que estuvieron a cargo de los Proyectos de Mejora; entrevista al Rector y a los administrativos; la observación del escenario y la construcción de la historia institucional.

En la segunda etapa se realizaron las entrevistas semiestructuradas a los docentes, a los administrativos y el análisis de documental.

Por último, en la tercera etapa se realizó la triangulación de la información obtenida y redacción del informe final.

Las categorías que se establecieron para el presente estudio son sólo una parte del entramado de elementos que incluye el estudio de las instituciones educativas y su relación con el entorno, el contexto social, político, económico por un lado y por el otro, su relación con el sistema de leyes y normativas que lo regulan. Si bien se reconoce esa complejidad, en este estudio sólo se abordará una porción de ella.

Las categorías que se tuvieron en cuenta para la descripción, el análisis y la interpretación de datos, fueron las siguientes:

1. La historia y la cultura institucional
2. La normativa referida a PMI
3. Modalidad de gestión implementada
4. La concordancia entre lo dispuesto para la gestión en la normativa y su implementación.

Estrategia de triangulación de la información

La triangulación para Denzin, (1978) y Patton, (1980) básicamente “es la combinación, en un estudio único, de distintas fuentes de datos” y sirve para aumentar la fortaleza y calidad de un estudio cualitativo, a través de comparaciones de distintos métodos o fuente de datos. En palabras de Taylor y Bogdan, (1994) “La triangulación suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes”. (p. 92. Citado en Téllez Infantes, 2007, p. 344)

Cada una de las técnicas buscó recolectar datos acerca de la modalidad de gestión del PMI en el instituto, en la DGES y en los documentos ministeriales; de la cultura institucional y de los significados que tiene para los actores, el PMI. Se combinaron las técnicas de recolección

de información, como: la observación del escenario, de los documentos (lineamientos INFoD, proyectos de PMI e Informes) y las entrevistas; de forma tal que garantice la triangulación metodológica. Con esta combinación se intenta presentar el problema con imparcialidad y objetividad.

Capítulo II: La institución en estudio

Capítulo II: La institución en estudio

2.1 Ubicación y escenario institucional

La institución en estudio, a partir de Mayo del año 2019 se encuentra ubicada en Av. Democracia, Barrio El Huaico, Departamento Capital de la Provincia de Salta¹; el cual fue recientemente inaugurado, para el funcionamiento de los profesorados que ofrece el ISPA.

Cuenta con, Equipo Directivo, conformado por: 1 Rector Suplente, 1 Secretario, 4 Coordinadores de carrera. 2 preceptores, 2 administrativos y 1 ordenanza.

Total alumnos: 600. Total docentes: 63.

Oferta educativa actual:

- Profesorado de Danza, con orientación en Danzas Contemporáneas.
- Profesorado en Danzas, con Orientación en Danzas Folklóricas.
- Profesorado de Teatro.
- Tecnicatura Superior en Puesta en Escena y Producción Artística.

Turno: Desde Mayo de 2019 cuenta con los tres turnos, mañana, tarde y noche. Durante la investigación, año 2018, contaba con el turno noche, únicamente.

Desde su creación hasta el año 2019, la ausencia de un edificio propio dificultó la tarea escolar porque los edificios que se disponían, no reunían las condiciones necesarias (cantidad de aulas y espacios acordes) para la práctica de las actividades específicas, según su orientación.

En el cuadro 1, se describen los distintos domicilios que tuvo el instituto.

¹ Durante el estudio, año 2018 la institución se encontraba ubicada en Av. Entre Rios 1550. Departamento Capital de la Provincia de Salta. Edificio que compartía con la Escuela Remedios Escalada de San Martín.

Cuadro 1: CAMBIOS DE DOMICILIO DEL INSTITUTO EN ESTUDIO	
UBICACIÓN	PERIODO
Urquiza 451	1987 a 1989
20 de Febrero 675	1990 a 1998
Vicente López 38	1998 a 2000
Urquiza 451	2005
Av. Sarmiento 443	2005 a 2007
Córdoba 175	2008 a 2010
Dean Funes 444	2010 – 2011
Av. Entre Ríos 1551	2011 – 2019
Av. Democracia – Barrio El Huaico	Desde Mayo 2019

Fuente: Elaboración propia en base a entrevistas realizadas y a fuentes documentales (Libro de Actas N°1, ISPA).

Desde el año 2011, compartió las instalaciones con una escuela primaria, en el turno vespertino-noche, lugar con mejores condiciones. El mismo, era considerado por sus integrantes como apto para el funcionamiento de materias teóricas, pero no así, para el desarrollo de las prácticas específicas. En entrevista a una docente, en relación a la infraestructura, expresa: *“Está en buenas condiciones porque es una escuela preciosa, la primaria, pero no está en condiciones (...) ni para folklore, ni para danza contemporánea, tenemos chicos que se fracturan en folklore porque zapatean (...), tendrían que tener piso de madera”*. (Entrevista N° 10. Anexo, p. 60)

A partir de Mayo de 2019, el instituto se trasladó por primera vez a su propio establecimiento. El cual, fue diseñado teniendo en cuenta las necesidades y requerimientos de las carreras que ofrece

2.2 Breve historia institucional

Este apartado se construyó con las voces de docentes y administrativos con mayor antigüedad, y el directivo actual, además del análisis documental referido a la historia del instituto en estudio.

Haciendo un poco de historia, según fuentes documentales, el instituto en estudio, Instituto Superior de Arte (ISPA) fue creado por Resolución N° 3091/86, del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, en noviembre de 1986. En aquel entonces era supervisado por la Dirección Nacional de Educación Artística (DINADEA.) dada su orientación artística y a partir de Marzo de 1992². A partir de allí, comenzó a ser supervisado por la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Salta (DGES).

Los fundamentos de su creación obedecen a las reiteradas peticiones y tramitaciones de docentes pertenecientes a la educación secundaria, en la modalidad artística. La formación que se brindaba en dicho establecimiento generó la necesidad de dar continuidad al nivel terciario.

La mencionada resolución (3091/86) puntualiza que las carreras a implementarse en el instituto, serían: Profesorado en Bellas Artes (en las especialidades de Pintura, Escultura y Grabado), Profesorado de Danza Clásica y Profesorado de Danzas Nativas y Folklore.

Desde aquel entonces, era una preocupación constante la falta de los recursos necesarios para el funcionamiento del instituto. Para afrontar estas dificultades se creó la Cooperadora y se conformó el Consejo Directivo, el que estuvo integrado por: *“los profesores del área de Danzas Clásicas y de Bellas Artes”* (ISPA., 1987, p. 8).

La autoridad del instituto, en aquel entonces, era una “Rectora Organizadora”, quien tuvo la misión de organizar el funcionamiento del establecimiento, en horario nocturno durante los años 1987 y 1988; debiendo compartir las instalaciones con otro establecimiento educativo.

² Año en que se transfirieron las escuelas e institutos nacionales a las provincias, Ley de Transferencia N° 24049/92.

Las carencias que tenía el instituto, entre ellas la falta de mobiliario, se plantearon en reuniones con el personal. El libro de Actas del ISPA, (junio de 1989), expresa:

(...) solicitar la colaboración de los docentes y alumnos para donar muebles que tuvieran en desuso, esto sería en calidad de préstamo hasta que el Ministerio de Educación de la Nación envíe el mobiliario correspondiente. (...) los docentes realizaron sus donaciones y dejaron constancia de ello. (Acta N° 15)

Por aquel entonces, la realidad económica del establecimiento era muy difícil, pese a contar con la cooperadora, no reunían los fondos suficientes para adquirir el mobiliario, ni los materiales necesarios para su funcionamiento. A partir de una entrevista realizada al personal administrativo, que se desempeña desde los primeros años del instituto, se puede afirmar que los alumnos también realizaron su colaboración. En la misma, se expresa que : “*(...) como no había asientos para los alumnos, entonces hasta los alumnos traían para el mobiliario, cada uno traía su banco*”. (Entrevista N° 12. Anexo, p. 69)

Esta problemática fue motivo para que los directivos, que fueron pasando por el establecimiento, solicitaran a las autoridades del Ministerio de Educación de la Provincia, una solución a esta problemática.

Desde su inicio, el instituto realizó distintas actividades no sólo para lograr la difusión de su oferta educativa sino también, para colaborar con distintos organismos del medio. Esto le permitía recaudar fondos para su mantenimiento. A continuación, se presentan algunos eventos destacados:

- Muestra anual y Espectáculos de Ballet y de Folklore;
- Asesoramiento estético del Museo de Ciencias Naturales.
- Propuestas de coordinar cursos de perfeccionamiento por medio del Sistema Integrado de Perfeccionamiento Docente, dependiente de la Secretaría de Estado de Educación y Cultura de la Provincia de Salta.
- Organizar actividades para participar del Encuentro para la creatividad del Norte Grande.

- Mural realizado por los alumnos en el Instituto de Educación Intermedia, bajo la supervisión de la Profesora Rosa Benito Ausejo.
- Exposición de Trabajos de los alumnos del Profesorado en Bellas Artes, en Casa de la Cultura.
- Remate de obras de arte donadas por docentes y alumnos de la institución.
- Actividades culturales o espectáculos de nivel en la que, se articule con la Escuela de Música y las carreras de este profesorado: Danzas y Bellas Artes (ISPA, Libro Acta N°1. Acta 1 a 15).

Las muestras de fin de año, también son una constante en este establecimiento. Estas tienen dos finalidades, una de ellas es mostrar a toda la comunidad educativa un espectáculo en el que los estudiantes despliegan distintas habilidades desarrolladas, luego de un año intenso de trabajo. Otra finalidad, es la de recaudar fondos para adquirir algunos recursos según las necesidades de las distintas carreras. Así lo expresó un docente entrevistado: “[Durante el año 2010] organizamos dos muestras anuales, una a mitad de año y otra, a fin de año, que es la que prospera o continúa, con la finalidad de obtener recursos para la institución”. (Entrevista N° 7. Anexo, p. 38)

Por otra parte, en el año 2009 el instituto organizó el 1° Encuentro de Arte. El que convocó especialmente a todos los docentes del área para la presentación de trabajos, vinculados a la educación artística. Dicho encuentro, continúa realizándose año tras año con grandes repercusiones, no sólo a nivel provincial sino también nacional.

En cuanto a los Rectores que tuvieron a su cargo la gestión institucional, siempre fueron designados aquellos que contaban con mayor antigüedad. En el año 2010, pese a que la Dirección General de Educación Superior (DGES) realizó un llamado a concurso, fue suspendido a solicitud de los docentes del Campo Específico³, quienes opinaron que se debía designar a quien cuente con mayor antigüedad y con titulación en el área específica, como se

³ Campo Específico (agrupa las materias de formación especializada, por ejemplo, Zapateo), el Campo de la Formación General (agrupa a las materias de cultura general y a las pedagógica-didácticas) y las del Campo de la Práctica Docente (materias en las que se integran elementos teóricos y la práctica para la iniciación a la docencia). Esta organización se enmarca en: Res. CFE. 24/07 Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente.

realizaba tradicionalmente. Esto permitió que asumiera una docente con ese perfil⁴, así lo expresa una entrevistada:

Fue así, se venían los concursos teóricamente, nosotros teníamos miedo que lleguen los pedagogos. (...) En ese momento [preferíamos a alguien de arte], porque se decía que se iban a perder las carreras porque no había afluencia de alumnos, por ejemplo, en danza tuvimos 12 egresados y el año siguiente 3". (Entrevista N° 13. Anexo, p. 73)

La oferta educativa del instituto tuvo modificaciones con el correr del tiempo. En el año 1997, debido a la disminución en la demanda en la carrera Profesorado en Danza Clásica, y a los nuevos contenidos curriculares de Educación Inicial, EGB y Polimodal; se creó la carrera de Expresión Corporal dejando sin efecto Danza Clásica. Una docente que fue alumna del instituto, comentó: "*(...) en aquellos años éramos muy pocos alumnos, sólo cinco egresados, después se cerró la carrera". (Entrevista N° 13. Anexo, p. 71)*

En 1999 se cierran las carreras de: Profesorado en Bellas Artes con especialidad en Pintura, Escultura y Grabado; el Profesorado Superior en Danzas Nativas y Folklore (Plan Nacional) y el Profesorado de Expresión Corporal; y al mismo tiempo, se implementó la carrera Profesorado de Arte en Teatro. En el cuadro 2, se pueden apreciar todas las carreras que se desarrollaron en el instituto.

⁴ Desde el año 2014, se encuentra vigente el Reglamento Orgánico Marco (ROM), por Resolución 5389/14 del Ministerio de Educación, el cual en el Art. 16, establece que: "*(...) el acceso al cargo de Rector de Instituto de Educación Superior será a través de proceso reglamentado por la DGES.*"

Cuadro 2: CARRERAS IMPLEMENTADAS		
AÑO APERTURA	AÑO DE CIERRE	CARRERA
1987	1999	Prof. en Bellas Artes – Especialidad en Pintura
1987	1997	Prof. en Danza Clásica
1989	1999	Prof. en Bellas Artes - Especialidad Escultura
1996	1999	Prof. en Bellas Artes - Especialidad Grabado
1992	1999	Prof. en Danzas Nativas y Folklore
1997	1999	Profesorado de Expresión Corporal
1999	2010	Profesorado de Arte en Teatro
2000	2010	Profesorado de Arte en Danza
2000	2010	Tecnicatura Superior en Danzas Nativas y Folklore
2011	Continúa	Profesorado en Danza con orientación en Danzas Contemporáneas
2011	Continúa	Profesorado en Danza con Orientación en Danzas Folklóricas
2011	Continúa	Profesorado de Teatro
2010	2016	Tecnicatura Superior en Gestión Socio-cultural.
2017	Continúa	Tecnicatura Superior en Puesta en Escena y Producción Artística

Fuente: Elaboración propia en base a entrevistas realizadas y fuentes documentales (Libro de Actas N° 1, ISPA)

Desde al año 2012 hasta 2019, el instituto funcionó también, como Sede de los Postítulos desarrollados por el INFoD. En el Cuadro 3 se pueden observar cada uno de ellos, incluida su duración. Estaban destinados a docentes que se desempeñaban en los Niveles de Educación Obligatoria, se desarrollaron en forma virtual y con algunos encuentros presenciales, especialmente la evaluación final.

CUADRO 3: POSTÍTULOS INFoD		
POSTÍTULO	INICIO	FINALIZÓ
TIC para Docentes de Educación Secundaria	Agosto 2012	Mayo 2018
TIC para Docentes de Educación Primaria	Febrero 2014	Mayo 2018
Derechos Humanos	Agosto 2014	Mayo 2018
Políticas Socioeducativas	Agosto 2014	Octubre 2018
Escritura y Literatura	Agosto 2014	
Educación Matemática	Agosto 2014	
Ciencias Naturales (Secundaria y Primaria)	Agosto 2014	
Alfabetización Inicial en la Unidad Pedagógica. Convenio con la UNT. (Doc. De Primaria de Tucumán y Salta)	2015	
Actualización Académica en el Nivel Inicial	2018	Continúa
Actualización Académica en Formación Docente	Octubre 2018	Continúa

Fuente: Elaboración propia en base a entrevista realizada a la Coordinadora de Sede. (Entrevista N° 2. Anexo:3)

Luego de este recorrido por la historia institucional del ISPA podemos decir, que su historia refleja una identidad fuertemente arraigada en la Educación Artística. Muestra, por un lado las fortalezas de los docentes para hacer frente a las adversidades y por el otro, la ausencia del Estado ante la falta de infraestructura, de equipamiento y de recursos materiales.

Reconstruir esta breve historia, permitió describir algunas de las problemáticas por las que atravesaba la Educación Superior y la Formación Docente⁵. A partir del año 2007, la política educativa comenzó un proceso de fortalecimiento de los Institutos de Formación Docente.

⁵ Se amplía acerca de la problemática de la Formación Docente a principios del S. XXI, en el Capítulo III del presente trabajo.

2.3 Rasgos de la Cultura Institucional del ISPA

A continuación se da a conocer algunos rasgos que prevalecen en la cultura institucional del instituto en estudio.

En las entrevistas realizadas a los diferentes actores se desprende que para realizar las notificaciones al personal se implementan diferentes modalidades: algunas veces los docentes y alumnos se enteran de las novedades por las conversaciones que efectúan en los pasillos del instituto, otras por publicaciones que se colocan en la cartelera o en un afiche, y una modalidad más reciente, es la comunicación de novedades a través del whatsapp, tanto de las autoridades a los docentes, como de los docentes a los estudiantes. Todo esto se puede apreciar en las entrevistas realizadas a docentes, donde expresan: “[Nos enteramos del PMI 2007 porque] pegaban en la cartelera y ahí, te informabas” (Entrevista N° 16. Anexo, p. 86). “[Para difundir lo previsto en el PMI 2008], hacíamos afiches para mostrar las actividades”. (Entrevista N° 7. Anexo, p. 40)

Por lo expuesto se puede afirmar que la comunicación generalmente utilizada, es del tipo informal y, que esta modalidad de comunicación fue devaluando la comunicación formal. Una entrevistada expresó, al respecto que: “[En una reunión del personal], se decidió que [las notificaciones y novedades] sean por mail y por whatsapp; (...) a veces te hacen firmar un cuaderno”. (Entrevista N° 9. Anexo, p. 52-53)

Estos modos de intervenir en la comunicación, también se reflejan en la difusión del PMI como se describe en el capítulo IV.

Las relaciones interpersonales son otro aspecto a considerar en la institución en estudio, encontrando que “(...) prevalecen las conductas propias de las relaciones entre los hermanos: la competencia, los celos y la rivalidad”. (Frigerio, Tiramonti, y Poggi, 1992, p. 43) En las entrevistas, algunos docentes expresaron que:

“(…) en el ISPA, en las tres carreras, nunca hubo diálogo”. (Entrevista N° 16. Anexo, p. 90)

“(...) tiene muchos docentes específicos, todos ellos son bailarines, no. Entonces, en ellos está firmemente presente el sentido de competencia con el otro, son bailarines de academias distintas, compiten con el otro”. (Entrevista N° 7. Anexo, p. 43)

“(...) peleamos hermoso digamos, porque por supuesto no siempre, hay acuerdo”. (Entrevista N° 10. Anexo, p. 61)

En el diagnóstico que realizaron en el PMI 2007 y en las entrevistas, los docentes también detectaron dificultades en las relaciones interpersonales, entre los docentes del campo pedagógico y los del campo específico. Sobre este punto, los entrevistados afirman que: *“(...) Hay miradas diferentes, el artista tiene como característica, ser muy sensible a la crítica”.* (Entrevista N° 10. Anexo, p. 63).

“(...) lo interpersonal se ha fracturado cada vez más, se produce cada vez más un distanciamiento [entre pedagogo y específicos]”. (Entrevista N° 7. Anexo, p. 45)

Los distintos conflictos se presentan como discusiones fuertes y, pese a que esta situación se reitera en diferentes reuniones, la máxima autoridad tiende a neutralizar los mismos para recuperar el gobierno de la institución. Al respecto, los entrevistados expresan:

Para resolver los conflictos hay dos modalidades, (...) hay un perfil que lo resuelve en el diálogo con el otro, que puede ser un diálogo acalorado y pasional, o no y hay otros perfiles, que se enfrentan siempre, con el rector en el medio [para arbitrar].
(Entrevista N° 10. Anexo, p. 62-63).

Otro rasgo característico, es que el grupo de docentes pertenecientes a cada campo de formación, especialmente los de materias específicas y los representantes del campo pedagógico conforman, cada uno, una corporación. Destacándose que el grupo perteneciente al campo artístico no dialoga, de igual modo, con alguien que no pertenece a la corporación.

(...) es la creencia de que sólo ellos [los de arte] pueden entenderse, (...) [tienen] el convencimiento de que eso es así (...) que los demás no podemos pensar en lo artístico y que lo artístico, sólo se gestiona con saber de arte; (...) ellos piensan que esto es una academia. (Entrevista N° 7. Anexo, p. 44)

En este sentido, otra docente agregó:

Recuerdo una reunión con los docentes de arte, eran terribles!!! Llego Yo, a contarles la línea Plan de Mejora, y uno de ellos me saluda, y me dice: vos sos polivalente, no? Sí, le respondí, yo fui al polivalente. entonces él dijo, por fin alguien que entiende de arte, ahora vamos a poder sentarnos a charlar. Eso fue la habilitación para el ingreso con todos los rectores y docentes de arte. (Entrevista 6. Ref. 1. Anexo, p. 36)

Por otra parte, se encontró que en algunos casos no se aplica la reglamentación vigente. En este caso, Frigerio, et al (1992) afirma que, en las instituciones con una cultura como cuestión de familia, “no se recurre al marco normativo, en particular al curriculum prescripto, para establecer derechos y obligaciones de las partes y, por lo tanto, no hay una clara asignación de responsabilidades”. (p. 45)

Sobre esto, un entrevistado explicó:

(...) muchos chicos han incursionado en el baile, en la actuación o sea ya han hecho espectáculos, (...) la mayoría no piensa en ser profesor de ..., son artistas, [el instituto los perfecciona como artistas] (...) eso es lo más importante. (Entrevista N° 11. Anexo, p. 66)

Este aspecto de asignar mayor importancia a la formación artística que a lo pedagógico, se presenta como un obstáculo para pensar la formación docente, ya que la imagen-representación es que es un instituto de Arte, más que un profesorado.

Por otra parte, se observa debilidad en la previsión de acciones para tratar de analizar y resolver con tiempo, lo requerido por la DGES. Es decir, no hay “(...) una preocupación por la eficiencia [salvo lo relacionado a lo artístico] ni procedimientos claros y simples, [sino] (...) sufren de las arbitrariedades”. (Frigerio, et al 1992, p. 48) Al respecto, una docente responsable del PMI, implementado en el instituto, comenta:

La entrada [al proyecto] fue un poco impuesta porque el último día de clases nos dicen, que había que hacer proyecto, si nosotros podíamos. Preguntamos para cuándo era y nos dijeron, que, para ayer, estábamos tres profes. Así que nosotros vimos, qué hacía falta. (Entrevista N° 9. Anexo, p. 51)

Dadas estas características, se puede afirmar que la cultura institucional de este instituto responde a la cultura como una cuestión de familia, pero también cuenta con características de la cultura como cuestión de papeles o expedientes.

Un aspecto referido a esta cultura sería, que la jerarquía encontrada en la organización integra un sistema de mando y de control de las autoridades superiores a las inferiores. En las entrevistas realizadas, algunos docentes expresaron:

“[La Rectora](...) decía: “tengo tiempo libre, si tienen algo que Yo pueda gestionar, me lo dan y Yo, lo gestiono”. (Entrevista N° 16. Anexo, p. 92) Otro informante, afirmó: “(...) mí me cambiaron de función (...) y me pusieron hacer títulos”. (Entrevista N° 12. Anexo, p. 51)

La imagen representación acerca de la gestión que tuvieron algunos directivos, se vinculaba más con lo administrativo, lo que se presenta como otro obstáculo fuertemente instituido para realizar la mejora en la gestión del rector/a.

[Cuando mi compañera], me decía: vení para que hagamos, trabajemos en el PMI, la directora decía, hoy no puede trabajar Sira, porque está muy ocupada, [pero ocupada en] cuestiones administrativas, cuestiones burocráticas eso es lo que les preocupaba. (...) me dio mucha bronca. (Entrevista N° 17. Anexo, p. 94)

Este tipo de cultura institucional, como cuestión de expedientes y modalidad de gestión tecnocrática, excluye prácticamente todo lo que sea innovador.

“(...) empezamos a cambiar, a dar vuelta, a cambiar cosas, a animarnos hacer cosas diferentes dentro de los viajes”. (Entrevista N° 16. Anexo, p. 90) “(...) en un principio, nos catalogaban como los que quieren hacer turismo, los que quieren viajar y no hacen nada, o sea, siempre fue difícil hacer entrar la línea en la institución (...)” (Entrevista N°16. Anexo, p. 87)

En síntesis, por las características antes mencionadas se puede afirmar que la cultura institucional que prevalece en la institución en estudio, es como cuestión de familia y en ocasiones, como cuestión de expedientes. Estas culturas presentan características instituidas que pueden resistirse a los cambios que se promueven desde INFoD. Para lograr la mejora de

la formación docente se debería tener en cuenta estos factores internos. Esto es lo que afirma Bolívar (1998), cuando expresa:

(...) vamos a defender que no cabe esperar una mejora escolar desconectada de las condiciones internas del centro escolar, por lo que cualquier reforma educativa impuesta externamente, si quiere ser exitosa, tendrá que ser reconstruida por el centro escolar de acuerdo con sus prioridades; al tiempo que ir creando condiciones internas y externas para provocar un desarrollo organizativo o institucional de los centros escolares. (p. 171)

Capítulo III:

**Los PMI como estrategia de
fortalecimiento de la Educación
Superior**

Capítulo III: Los PMI como estrategia de fortalecimiento de la Educación Superior

3.1 Problemáticas de la Formación docente a principios del siglo XXI

En este capítulo se describe el origen de los Proyectos de Mejora Institucional (PMI), en los Institutos Superiores de Formación Docente.

Si nos remontamos a fines del siglo XX deberíamos hablar de **la desinversión que se produjo** en la Educación Superior, no sólo de Argentina sino de Latinoamérica, como consecuencia de la política neoliberal de entonces. Pero eso no fue todo, “el conjunto de las transformaciones políticas, sociales y culturales ocurridas en la última década del siglo XX en América Latina ha modificado el escenario educativo con un profundo impacto en la formación docente”. (Diodato y Martínez Del Sel, 2013, p. 12)

En lugar de conformar un sistema unificado e integrado de formación, sólo se logró quebrarlo, desarticularlo y superponer una multiplicidad de ofertas educativas. Autores como Mollis, (2007) explican en sus investigaciones la situación en la Educación Superior en ese entonces: “La Educación Superior en Argentina, en los '90 contaba con una “fragmentación visible en el conjunto del sistema conformado por diferentes tipos de instituciones desarticuladas entre sí”. (p. 73) Así lo explica el Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010:

La fragmentación del sistema en institutos particulares ha buscado legitimación en el discurso de la autonomía institucional, propio del imaginario de la educación superior universitaria, sin tomar en cuenta que dicha concepción de autonomía en sistemas frágiles, con normativas burocráticas, en instituciones con debilidades y carencias de recursos, sólo acaba incentivando la segmentación y el aislamiento (p. 17)

Desde el año 2006, ante las dificultades que presentaba la formación docente, ésta vuelve a ser una preocupación del Estado por lo que, se pone énfasis en la necesidad de una transformación de su organización, administración y gestión institucional; lo que se denomina

la “**mejora**” del sistema formador. De esta manera “el Estado (...) intenta recomponer procesos de regulación a nivel nacional a través de organismos como el INFoD”. (Birgin, 2014, p. 22)

- Los Institutos de Formación Docente presentaban debilidades en la configuración organizacional afectando la propia propuesta pedagógica en la formación del profesorado. Es válido recordar, que el normalismo había fundado la primera organización institucional de la formación docente, dentro del ámbito de la enseñanza media.
- Las dificultades del ambiente de aprendizaje se expresan en la baja dotación de recursos académicos y tecnológicos, en disparidades de condiciones de infraestructura entre instituciones, con más carencias en localidades del interior.
- La mayoría de las provincias no contaban, con equipos preparados para la gestión y el desarrollo del nivel; por lo que fue necesario acordar modalidades para el acceso a los cargos directivos y docentes, en consonancia con los requerimientos del nivel superior.

Para lograr la mejora y fortalecimiento, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), organismo creado por Ley Nacional de Educación – Art. 76, asignándole entre sus funciones, la promoción de políticas nacionales para la formación docente inicial y continua. Para Birgin, (2014), este instituto, además, “se encarga del (...) Gobierno y la organización de los Institutos de Educación Superior que corresponden a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Bs. As., mientras que las instituciones universitarias tienen autonomía académica e institucional”. (p. 21)

3.2 Los Planes Nacionales de Formación Docente y los PMI

El PMI desarrollado en los Institutos de Formación se enmarca en el Plan Nacional de Formación y como se mencionó anteriormente, juntos fueron implementados por el Instituto Nacional de Formación Docente en todos los Institutos de Formación Docente, estatales del país.

Desde el año 2007, dicho instituto ha desarrollado tres Planes: 2007-2010, 2012- 2015 y aún se encuentra implementando el plan, 2016 – 2020. Cabe aclarar, que en este estudio, se describen sólo los dos primeros, ya que en el tercero no se dio continuidad a los PMI. El propósito de los planes era que, se constituyeran en herramientas de gestión que viabilicen la agenda político institucional.

El Plan Nacional de Formación Docente, 2007-2010:

Este Plan fue aprobado por Res. del CFE. 23/07 y su finalidad fue organizar y fortalecer a los institutos y por ende, a la formación docente. Según dicha Resolución, “el mismo constituyó (...) la posibilidad de contar con una herramienta de gestión (...) mediante la cual fue posible armonizar las preocupaciones de la Formación Docente con los nuevos desafíos que debían asumirse”. (p. 9)

Para su elaboración se tuvieron en cuenta distintos informes y trabajos que venían realizándose con la finalidad de detectar problemáticas de la formación docente y del Nivel Superior, es decir se partió de un diagnóstico:

(...) Se retomaron las recomendaciones del Informe Final como así también los resultados de los diversos procesos de consultas y encuestas realizadas a directores de educación superior, equipos directivos y docentes de instituciones formadoras de gestión estatal y privada, universidades y representantes de gremios docentes; los que han brindado relevantes contribuciones para la identificación de necesidades y problemas. (CFE. Res. 23/07)

Previa aprobación del mismo, se realizó un “proceso de consulta y discusión de los Directores de Educación Superior del País, reunidos en Mesa Nacional, y del Consejo Consultivo del INFoD.” (CFE. Res. 23/07)

Si se analiza lo dicho hasta acá, se puede decir que estas instancias de consulta y de participación de otros actores reflejan un aspecto de la modalidad de gestión del INFoD, referida a los mecanismos utilizados para generar la participación y el compromiso. En este

caso se observa que hubo consultas y mesas de trabajo con directivos y docentes de institutos de Educación Superior, y con autoridades provinciales y gremiales.

Dentro de la gestión, no sólo institucional sino también, educativa; es relevante la participación de los actores. Esto es clave para que un plan o un proyecto de esta envergadura, funcione. Como explica Frigerio, et al (1992),

La participación es el conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en ese elemento común que conforma el ámbito de lo público (...) [implica] intervenir en los procesos, en los cuales se toman decisiones que afectan nuestra vida, (...) se destaca la necesidad de contar con el compromiso de los actores para poder llevar adelante cualquier programa o proyecto institucional (...). (p. 104-105)

Esta modalidad de gestión educativa fue posible gracias a un nuevo contexto político como lo expresa la Res. CFE. 23/07:

Debe destacarse, asimismo, que este proceso colectivo se ha desarrollado en los últimos años, en virtud de un nuevo vínculo político entre la Nación y las provincias que ha dado especial importancia a la construcción de consensos sobre las prioridades estratégicas de la formación docente nacional. (p. 7)

Luego del análisis de las problemáticas detectadas en la Formación Docente se determinaron las siguientes áreas prioritarias: la del Desarrollo Institucional, Curricular y de la Formación Continua y Profesional.

Este estudio se focalizó en el área de Desarrollo Institucional, la que abarcó entre otras cosas “(...) el mejoramiento de la organización y dinámica pedagógica de los institutos superiores, mediante los PMI”. (Res. 23/07)

Este Plan se pensó con objetivos y acciones precisas en el corto y largo plazo, como se observa en las imágenes 1 y 2.

Desarrollo Institucional - 2007

<p>■ ESTRATEGIA 4. Fortalecimiento de la dinámica organizacional de los ISFD que favorezca un buen ambiente de aprendizaje y desarrollo formativo de los futuros docentes, y un trabajo docente apropiado.</p>	
Objetivos	Acciones
1. Promover la construcción de nuevas formas de integración y dinámica organizacional de los ISFD que favorezcan un buen ambiente de aprendizaje y desarrollo formativo de los futuros docentes.	Conformar mesas de trabajo en los niveles interinstitucional, jurisdiccional, regional y local de reflexión y discusión sobre el sentido, funciones y formas de organización de los ISFD.
2. Facilitar y afianzar procesos de planificación y autoevaluación institucional para el mejoramiento de los ISFD.	Diseñar e implementar una línea de financiamiento de Proyectos de Mejora Institucional. Asistir técnicamente a las jurisdicciones e instituciones para la implementación de dispositivos de planificación y de autoevaluación institucional.
3. Incrementar la dotación de recursos pedagógicos, físicos y tecnológicos de los ISFD.	Conformar 240 Centros de Actualización e Innovación Educativa, incorporando recursos de multimedia, bibliografía especializada y coordinación de acciones de integración pedagógica. Proveer equipamiento informático para los ISFD. Financiar la construcción de 24 edificios en el marco del plan de las 700 escuelas.

Imagen 1. Fuente: INFoD, Plan Nacional de F.D. 2007 – 2010, p. 34

Desarrollo Institucional - 2007/2010

<p>■ PROBLEMA 4. Debilidades en la organización y dinámica académica y pedagógica de los institutos superiores de formación docente.</p>		
<p>■ ESTRATEGIA 4. Fortalecimiento de la dinámica organizacional de los ISFD que favorezca un buen ambiente de aprendizaje y desarrollo formativo de los futuros docentes, y un trabajo docente apropiado.</p>		
Problemas	Objetivos	Resultados esperados
Necesidad de fortalecer la organización institucional de los ISFD como ambientes de formación y aprendizaje.	1. Acordar criterios de organización y trabajo colectivo para los ISFD, que posibiliten el desarrollo de capacidades profesionales y de experiencias pedagógicas en articulación con escuelas, universidades y otros sectores.	Acuerdo federal sobre la organización y dinámica institucional de los ISFD. Implementación efectiva de los acuerdos en el nivel institucional.
Insuficiencia en los procesos de autoevaluación y planificación institucional de los ISFD.	2. Facilitar y afianzar los procesos de autoevaluación y planificación institucional para el mejoramiento de los ISFD.	Institucionalización de procesos de autoevaluación. Desarrollo de mecanismos de planificación institucional. Fortalecimiento de procesos de mejora institucional y financiamiento de proyectos.
Disparidad de recursos de infraestructura, profesionales, equipamientos básicos y tecnológicos entre instituciones.	3. Incrementar la dotación de recursos pedagógicos, físicos y tecnológicos de los ISFD.	Ampliación de las instituciones asistidas con la dotación de recursos pedagógicos, físicos y tecnológicos.
Necesidad de acordar modalidades para el acceso a los cargos directivos y docentes en consonancia con los requerimientos del nivel superior.	4. Consensuar criterios de acceso a los cargos directivos. 4.1. Consensuar criterios de acceso a los cargos docentes en el sistema formador.	Acuerdo federal sobre criterios de acceso a cargos directivos y concursos docentes para los ISFD. Implementación efectiva del/los acuerdo/s en el nivel institucional.
Demanda de revisión y acuerdo sobre nuevos mecanismos y criterios de acreditación institucional de los ISFD.	5. Acordar nuevos criterios y mecanismos para la acreditación institucional de los ISFD.	Acuerdo Federal sobre nuevos criterios y mecanismos de acreditación institucional de los ISFD. Implementación efectiva del/ los acuerdo/s en el nivel institucional.

Imagen 2. Fuente: INFoD, Plan Nacional de F.D. 2007 – 2010, p. 41

En ambas imágenes se puede apreciar que los Planes de Mejora tenían objetivos específicos, como ser facilitar y afianzar procesos de planificación como una herramienta indispensable en la gestión educativa e institucional.

3.3 Los PMI en la búsqueda de la mejora

Desde el año 2007 al 2015, los PMI se convirtieron en una política universal para la formación docente, en tanto todos los ISFD de gestión estatal debían participar elaborando proyectos que contribuyan a la mejora de la formación.

Las convocatorias de PMI se implementaron, en forma intercalada con procesos de autoevaluación y de financiamiento de equipamiento, como se puede observar en la siguiente imagen 3.

Etapa	Periodo	Características
I	2007	Primera convocatoria a la presentación de proyectos (PMI)
	2008	Autoevaluación del trabajo institucional PMI para las carreras de ciencias naturales y matemática.
	2009	Fortalecimiento de recursos para la enseñanza (equipamiento)
II	2010-11	segunda convocatoria para la presentación de proyectos (PMI)
	2012-2013	Producción de proyectos de mejora (PMI) en el marco del PFJ.
III	2014	Evaluación institucional en el marco del componente I del PNFP
	2015	los proyectos de trabajo institucional PTI en el marco del componente I del programa nacional de formación permanente (PNFP)

Cuadro I: Síntesis de las etapas abordadas 2007-2015 por el Área de Fortalecimiento y Mejora

Imagen 3. Fuente: Área Fortalecimiento y Mejora Institucional. Apuntes para una Memoria Colectiva 2007-2015. INFoD.

Primera convocatoria de PMI (2007)

La presente convocatoria tuvo como propósito: “(...) contribuir al fortalecimiento interno de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), mejorando las condiciones y dinámica del proceso de gestión institucional, especialmente en lo relacionado con el diseño y desarrollo de proyectos pedagógicos [potenciando las iniciativas locales]”. (INFoD. 2007, p. 5)

Entre sus objetivos, se destacan:

- Promover la reflexión institucional en torno a sus principales problemas vinculados a la formación de docentes para establecer prioridades y decidir líneas de acción en el marco de los Proyectos de Mejora Institucional.
- Incentivar la sistematización y difusión de experiencias pedagógicas a fin de contribuir a la mejora y renovación de las prácticas docentes en las escuelas, como aportes de la formación al desarrollo de la educación en los distintos niveles escolares.
- Fortalecer la gestión institucional y el trabajo docente a través de la dotación de recursos financieros para la ejecución de los proyectos planteados. (INFoD, 2007, p. 5)

De lo expresado, se puede pensar la tensión que existía entre lo instituido y la transformación que se pretendía, es decir, lo instituyente (Fernández, 1994). Había en ese entonces (año 2007) una necesidad de cambio, de mejora a nivel de la organización institucional. La necesidad de transformación de las instituciones del Nivel Superior, también involucraba el repensar la gestión de los mismos, “(...) en el sentido de volver a pensar la escuela [el instituto], volver a concebirla y hacerla crecer en un acto de esperanza vital”. (Romero, 2010, p. 6).

Para la organización del PMI, se pensaron los siguientes criterios:

- Por un lado, los institutos tenían **autonomía** para establecer sus prioridades en función de los problemas detectados, pero **debían trabajar en forma articulada con** la Dirección General de Educación Superior (D.G.E.S.) de cada jurisdicción y el INFoD. Es decir, con el Nivel Provincial y Nivel Nacional. Siendo éstos los que **establecían las temáticas prioritarias a trabajar**.
- Se dotaría de recursos financieros a todos los ISFD. estatales, para que progresivamente estén dotados de los insumos necesarios para su buen desempeño.
- **Los proyectos debían ser elaborados participativamente por los actores institucionales (por vía de la representación) constituyendo una mesa de trabajo** tanto para la elaboración del análisis situacional como para la toma de decisión respecto al proyecto a presentar.
- **Los proyectos debían tener un alcance institucional**, no habrán de considerarse proyectos parciales.
- Podían contemplar un equipo específico para su desarrollo (conjunto de profesores y maestros, cátedras, alumnos, etc.)
- Su impacto (directa o indirectamente, según sea la naturaleza del proyecto) debía **alcanzar al conjunto de la institución**.

- Cada ISFD elaboraba su propio Proyecto de Mejora Institucional, pero al mismo tiempo podía **contar con el acompañamiento** de un Referente Provincial del INFoD. en las distintas etapas que demande el diseño e implementación del proyecto. Este, asesoraba y en algunos casos “[**direccionaba**], **si fuera necesario**, las pautas para fortalecer las acciones según las prioridades establecidas en acuerdo entre la Nación y las Provincias”. (INFoD, 2007, p. 8)

Estos criterios reflejan algunos aspectos de la gestión que debía llevarse a cabo: participación de los actores institucionales; generar el consenso, la colaboración, la mediación y a su vez, esto implicaba grandes cambios en la gestión. En especial el liderazgo del directivo para promover distintas instancias, alentando a los miembros a participar. Por lo que se puede afirmar que promovía una modalidad de gestión profesional.

Si bien se menciona al Referente Jurisdiccional para brindar acompañamiento, orientación e inclusive, el direccionamiento; habría que evaluar hasta qué punto esto fue posible en la provincia de Salta, ya que cuenta con institutos en zonas muy distantes unas de otras.

Estos lineamientos promovían además, que la Jurisdicción (refiriéndose a Supervisores y Director de la DGES) trabaje en forma articulada con la institución, lo cual podría estar incluyendo un rol más pedagógico de sus miembros y no sólo, administrativo. Estos lineamientos invitaban a la Jurisdicción a elaborar su propia estrategia. En este sentido la jurisdicción implementó dos modalidades de gestión, una más profesional y otra más tecnocrática⁶.

Respecto de los recursos que se brindaron a los institutos, se equipó a los mismos, con: mobiliario, computadoras y bibliografía. Luego para acceder al financiamiento de recursos didácticos debían elaborar un proyecto e implementarlo. Esos recursos tenía que estar en directa relación con la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes.

⁶ Este aspecto se describe y analiza en profundidad en el Capítulo IV. 4.1 Modalidad de gestión de la DGES.

Continuando con la descripción de los lineamientos, los proyectos debían contemplar algunas temáticas que habían sido identificadas como prioritarias, entre las que se destacan:

- Atender a las condiciones **de ingreso y permanencia** a lo largo de la carrera, orientadas a mejorar la relación ingreso – egreso, preservando la calidad de la formación impartida. Los proyectos que aborden este tema, deberán proponer estrategias de fortalecimiento del desarrollo académico y cultural de los estudiantes que enriquezcan y posibiliten trayectorias formativas variadas.
- El fortalecimiento de procesos de **renovación pedagógica y reflexión sobre la enseñanza** en relación con los nuevos contextos, culturas juveniles y cultura contemporánea. Las propuestas que atiendan este tema deberán abordar experiencias de cátedra, proyectos con los estudiantes en contextos no escolares.
- Las propuestas de **iniciativas en torno a la práctica docente y de enseñanza** que realizan los estudiantes en formación. (INFoD, 2007, p. 6)

Resumiendo, se observa que las temáticas propuestas ponían énfasis en mejorar lo referido a las trayectorias formativas de los estudiantes, la renovación de la enseñanza y la práctica docente.

Entre los elementos o componentes que se debían incluir en el Plan, se encontraban:

- Problema: La determinación de **necesidades y problemas** debía definirse en el marco de las políticas jurisdiccionales y los lineamientos nacionales.
- Fundamentación: debían **fundamentar mediante un análisis crítico de la información** construida por la institución, considerando elementos cuanti-cualitativos que den cuenta de los problemas y necesidades detectadas, que dan origen al proyecto.
- Objetivos, etapas, tareas y responsabilidades: debían contar con una clara especificación de los objetivos, **generales y específicos, y las etapas** consideradas para su concreción, como así también una descripción de **tareas y responsabilidades** vinculadas a las acciones previstas, acuerdos y previsiones para su ejecución en función de un instructivo que será presentado por el equipo nacional para tal fin.
- Evaluación: Los proyectos debían incluir una propuesta de evaluación y seguimiento de los procesos y productos esperados.
- Los proyectos debían tener una duración máxima de 12 meses. (INFoD, 2007, p. 7)

Los proyectos fueron evaluados por una Comisión Federal que actuaba conforme a criterios consensuados, lo que facilitaba la toma de decisiones para viabilizar los tiempos de concreción que los proyectos demanden. Dicha Comisión estuvo integrada por dos representantes de cada jurisdicción (el Referente Provincial de INFoD y un representante de la DGES), dos representantes del INFoD (un miembro del equipo nacional y un referente académico).

Esta Comisión tenía la responsabilidad de realizar un dictamen de aprobación o bien la reformulación parcial o total del proyecto. En caso de dictaminarse la reformulación, las Instituciones tenían la posibilidad de presentar el proyecto con las modificaciones correspondientes en una fecha posterior para ser evaluados nuevamente. (INFoD, 2007)

Luego de la presentación de los proyectos y su aprobación recibían los recursos financieros, los que variaban de acuerdo a la cantidad de alumnos matriculados. Los mismos debían utilizarse en la compra de algunos recursos para llevar adelante el PMI. Algunos de los rubros financiables, fueron:

- Contratación de especialistas. Viáticos. Alojamiento. Traslados. Catering. Equipamiento de laboratorio y para experiencias de micro- enseñanza. Materiales e insumos. Compra de material bibliográfico. Incentivo a las personas que se desempeñaban en el proyecto con responsabilidades específicas (coordinador, capacitador, apoyo técnico y logística del proyecto). (INFoD, 2007, p. 10-11)

En síntesis, el recorrido por los lineamientos de esta convocatoria (2007-2010) nos ilustra respecto de las orientaciones, que se brindaron a los institutos para lograr la mejora y en la modalidad de gestión mediante la cual se lograron los acuerdos, entre Nación y Jurisdicción.

Para esta convocatoria, el ISPA llevó a cabo el primer Plan de Mejora, desde el Octubre de 2008 a junio de 2009⁷, consistente en atender la problemática de proveer recursos y equipar la biblioteca, dado que era la primera vez que contaban con el financiamiento para ello, pero

⁷ Esta información se basa en documento ISPA. Proyecto de Autoevaluación PMI 2007. Anexo, p. 151.

también trabajaron la articulación entre docentes de materias específicas y pedagógicas. Esto lo realizaron en las reuniones y jornadas docentes.

Segunda Convocatoria de PMI (2010-2011)

Como vimos en la imagen 3, esta convocatoria se realizó a fines del año 2010 y a principios del 2011. Ésta, también abarcó a todos los profesorado de gestión pública.

Con esta convocatoria, la Nación buscó un mayor protagonismo de la Jurisdicción, es decir a la DGES, en la toma de decisiones, a la cual se le solicitó que el PMI:

“(...) articule con los propósitos y las acciones a desarrollar por la Provincia en torno a los siguientes ejes: curricular, trayectorias estudiantiles y organizacional. En este sentido tanto las temáticas como la estrategia de acompañamiento a las instituciones fueron determinadas por la jurisdicción”. (INFoD, 2010, p. 3)

Pese a que el Nivel Jurisdiccional debía elaborar su Plan, la Nación brindó orientaciones a las jurisdicciones, las que estuvieron referidas a:

1. El encuadre para la presentación de proyectos (conteniendo planillas para solicitud de presupuesto, formulario para la presentación de proyectos, fichas de inscripción y comprobantes de entrega del diseño para su evaluación).
2. Pautas para el desarrollo de la etapa de difusión y elaboración de dispositivos de acompañamiento técnico al diseño de los PMI.
3. Operatoria y criterios de evaluación de los diseños de PMI. (INFoD, 2010, p. 3)

Las necesidades de brindar estas orientaciones quedaron expresadas en el Documento INFoD (2010), de la siguiente manera:

Estos materiales están pensados para el acompañamiento técnico a los equipos responsables (...) por su carácter, constituyen orientaciones en torno a la operatoria y gestión de la línea (...) En este sentido, deben ser tomados como orientativos y requerirán de su adecuación en función de las características específicas de cada contexto y la direccionalidad que se desprende de las decisiones políticas (...). (p. 3)

En cuanto a los componentes que debía contener el PMI, se tuvieron en cuenta los mismos que se habían propuesto en la Convocatoria 2007 y además, requería que la fundamentación de los mismos tuviera en cuenta los resultados de la autoevaluación institucional llevada a cabo en 2009. en el Documento orientador, expresa “se fundamentarán en lo elaborado colectivamente a lo largo del proceso de autoevaluación de los PMI y en las adecuaciones propuestas a nivel jurisdiccional, en función de las prioridades establecidas en su Plan de Fortalecimiento”. (INFoD, 2010, p. 6)

Además, se les pidió que tuvieran en cuenta el Plan Jurisdiccional (los ejes y temáticas prioritarias), debía incluir una propuesta de autoevaluación y mecanismos de sistematización de la experiencia. Estos elementos, no se encontraban previstos en la convocatoria 2007.

Realizada la descripción de esta Segunda Convocatoria, podemos analizar algunos aspectos. Se observa un giro sustancial respecto de la convocatoria anterior, dado que promueve la participación de la Jurisdicción, es decir DGES. A partir de esta convocatoria debió elaborar su propio Plan de Fortalecimiento y a partir de allí, establecer las temáticas y las orientaciones en las que los PMI, debían enmarcarse. Aunque, igualmente ambos niveles debieron tener presente los lineamientos brindados por INFoD. Esto es comprensible si tenemos en cuenta, como dijimos anteriormente, que estas acciones respondían a un plan mayor, como lo es el Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010 y la Jurisdicción y el instituto debían alinearse a estos lineamientos.

Por otra parte, para el INFoD, era importante que la Jurisdicción realizara un acompañamiento a los institutos, no sólo diseñando estrategias de acompañamiento sino también, generando condiciones de fortalecimiento en los mismos. Así lo expresa el documento orientador, de la convocatoria:

(...) observamos que era sumamente importante que los equipos jurisdiccionales se apropiaran del trabajo que estaban haciendo los IES y diseñaran estrategias de acompañamiento para fortalecer el trabajo colectivo, generando condiciones y

visibilizando logros. (...) La jurisdicción asumirá la responsabilidad directa de acompañamiento a los institutos y el INFoD asumirá, a su vez, la responsabilidad de acompañamiento a los equipos jurisdiccionales para llevar adelante la tarea, a través de asistencias técnicas (...). (INFoD, 2010, p.11)

Siguiendo con estas pautas, la Jurisdicción elaboró su propio Plan en el que se estableció como prioritario, trabajar en torno a los siguientes ejes:

- Estrategias de intervención institucional para el mejoramiento de la trayectoria formativa de los estudiantes.
- Ingreso/egreso: Capacidades integrales, de docentes y estudiantes, necesarias para fortalecer la trayectoria formativa y el desarrollo de la práctica docente, desde recorridos diversos, discontinuos y no lineales. (DGES, 2010, p. 4)

En cuanto al acompañamiento de las instituciones, “el Plan Jurisdiccional establece; que sea vía electrónica, mediante reuniones en pequeños grupos en la DGES y eventualmente, se realizarán visitas a los institutos, según la demanda y las posibilidades técnicas”. (DGES, 2010, p. 6)

Luego del proceso de autoevaluación, el ISPA participó con otro PMI, para el cual seleccionaron las siguientes problemáticas: la deserción de estudiantes, la falta de articulación entre las materias del campo específico y las del campo pedagógico. Trabajó un equipo de docentes, en especial pedagogos y algunos, del campo específico. Entre las acciones desarrolladas se destacan, las Jornadas de sensibilización para docentes y estudiantes; las tutorías de acompañamiento para los alumnos, las que se desarrollaban los días sábados; y además se articuló con un proyecto de investigación que indagaba la percepción de los estudiantes, acerca de la enseñanza y las condiciones institucionales⁸. También integraron una experiencia que venían desarrollando, desde el 2008, denominado Pedagogías Viajeras. Con esta actividad se venía trabajando el fortalecimiento de la Práctica Docente. Entre las estrategias que utilizaron estaban, el viaje de los estudiantes hacia instituciones educativas ubicadas en

⁸ INFoD. Proyecto de Investigación. Convocatoria 2007-2008. Estrategias y recursos pedagógicos para la retención escolar.

localidades muy alejadas de los centros urbanos, para realizar la ayudantía y/o intervención institucional; el taller de escritura y narrativas de la experiencia vivida.

Tercera Convocatoria de PMI (2012-2013)

Esta convocatoria se realizó en el marco del Plan Nacional de Formación Docente (2012-2015). Estuvo ligada a la necesidad de avanzar en el Planeamiento y Organización Institucional del Sistema Formador, aprobado por la Res. del CFE 140/11. Esta normativa orientó tanto al Segundo Plan Nacional de Formación Docente como a la Tercera Convocatoria de PMI.

De acuerdo al Segundo Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015, en el año 2012 la situación de la Formación Docente no era igual a la del año 2007, ya que con la implementación del primer Plan Nacional, se fueron logrando algunos cambios; entre los que se destacan:

- Unificación de la estructura curricular y 4 años de duración de la FDI, común en todo el país.
- Incorporación de tecnología para estudiantes y docentes a través de Conectar Igualdad.
- Conformación de un Sistema Formador, que logró una coordinación y articulación federal, fortalecimiento en los distintos niveles de gobierno y gestión y una mayor democratización institucional.
- Financiamiento, acompañamiento y estímulo a las trayectorias estudiantiles y docentes, acciones formativas virtuales.
- Mejoras en la infraestructura y el equipamiento.
- Producción de regulaciones para el sistema. (CFE. Res. 167/12, p.2)

En la necesidad de continuar con el fortalecimiento de la Formación Docente, el segundo Plan Nacional dio curso a distintas líneas de acción respondiendo así, a los acuerdos federales.

Las que se plantearon del siguiente modo:

1. Planeamiento y desarrollo del Sistema Nacional de Formación Docente (SNFD) en el marco de la construcción federal
2. Evaluación integral de la formación docente
3. Fortalecimiento del desarrollo curricular

4. Fortalecimiento de la formación continua y la investigación
5. Fortalecimiento de las trayectorias y la participación del estudiante
6. Consolidación de la formación pedagógica con recursos digitales (Res. CFE. 167/12. Anexo I, p.8)

Este plan avanzó un poco más en la transformación de la Formación Docente, y para ello continuó con procesos de consulta y consenso entre los representantes de las provincias a través de las Mesas Federales. Así lo expresa la Res. CFE. 16/12. Anexo I.

Hoy el Sistema Formador se piensa, construye y gobierna federalmente. Las políticas conjuntas que la Nación y las Provincias vienen llevando a cabo seguirán cobrando forma en nuevas definiciones y obligaciones que durante los próximos años serán asumidas en los ámbitos propios de la Mesa Federal de Directores de Educación Superior y del Consejo Consultivo del INFoD. (p. 6)

Si bien, esta convocatoria solicitó nuevamente a la Jurisdicción que elabore su propio Plan, desde el Nivel Nacional se estableció que debía priorizar dos aspectos fundamentales, relacionados con:

❖ ***Propuestas centradas en los resultados provisionales de la primera etapa de evaluación curricular⁹***

Se buscaba que los PMI pudieran incidir sobre aquellas cuestiones que es necesario fortalecer (...). Dentro de esos resultados se observó que las mayores dificultades se centraron en: el campo de la práctica profesional, los nuevos espacios curriculares, el uso de tecnologías para la enseñanza atendiendo a diferentes necesidades (comunicacionales y didácticas), la definición y características de las estrategias de acompañamiento a la trayectoria estudiantil vinculadas al ingreso, permanencia y egreso de la carrera.

❖ ***Propuestas centradas en las condiciones Institucionales***

Del conjunto de condiciones establecidas en la resolución 140/11 se considerarán: propuestas de articulación con instituciones del sistema educativo correspondientes al nivel para el que forman, el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles y el fortalecimiento del uso pedagógico de los recursos para la enseñanza (equipamiento, tecnológico, material didáctico y bibliografía). (INFoD, 2012, p. 2-3)

⁹ Informe definitivo, disponible en https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Informe_PEI_PEP.pdf

Además, se establecieron dos temas transversales que debían ser tenidos en cuenta por todos los PMI: La participación estudiantil y el fortalecimiento de recursos para la enseñanza.

Entre las características que tuvo esta convocatoria, se destacan las siguientes:

- Al igual que en convocatorias anteriores, los destinatarios fueron todos los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de gestión estatal del país que brinden formación inicial, pero a partir de esta convocatoria, éstos debían estar inscriptos *en el Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente*¹⁰.
- Al igual que en la convocatoria 2007, los proyectos debían diseñar un diagnóstico institucional previo. Para ello, se proponía que la jurisdicción brindara orientaciones para el desarrollo de una autoevaluación inicial.
- En cuanto a los componentes, incluía al igual que en convocatorias anteriores: la fundamentación, los objetivos, las actividades y una propuesta de seguimiento de los procesos y productos esperados. Registro de la experiencia desarrollada para su sistematización y difusión.
- Debían contemplar además, la propuesta de autoevaluación. En esta convocatoria la autoevaluación se contempló como un componente más del proyecto, mientras que en los años 2008 y 2009, se implementaba por aparte.
- Al igual que en convocatorias anteriores, los institutos recibieron financiamiento para el desarrollo de actividades específicas planteadas en el PMI, una vez que éste estuviera aprobado. Una variante, respecto de convocatorias anteriores era que se podía incrementar los recursos para la enseñanza.
- La Evaluación de los PMI se efectuaba por parte de una Comisión Federal, el acompañamiento a los institutos a través de los Equipos Técnicos y del Equipo Nacional, a la jurisdicción. (INFoD, 2012, p. 4-5)

Finalizada la descripción de los lineamientos referidos a la Convocatoria 2012 -2013, se puede analizar lo siguiente:

Se destaca la continuidad de los procesos de consulta y toma de decisiones a través de la vía de la representación, como es el caso de las Mesas Federales, para organizar la convocatoria, y de la Comisión Evaluadora de INFoD, para aprobar o no, los PMI.

¹⁰ Creado mediante Res. 484/08 del Ministerio de Educación de la Nación, el cual es administrado por el INFoD.

Para dar inicio a cada convocatoria, se partió de un diagnóstico, en este caso se solicitó tomar los resultados de la Evaluación Nacional del Desarrollo Curricular de Profesorados de Educación Inicial y Primaria.

De alguna manera se buscaba replicar estos procesos de planificación en las jurisdicciones, procesos indispensables en toda gestión, mediante la elaboración del propio Plan Jurisdiccional y la viabilidad de la política educativa provincial, estableciendo temáticas que consideren prioritarias. Por otra parte, el fortalecimiento institucional mediante la autoevaluación y la planificación estuvo centrado en los institutos de formación docente, más que en los equipos que integraban la DGES.

En cuanto al fortalecimiento institucional, se consideraba fundamental dar continuidad a estos procesos de planificación, evaluación y participación del colectivo docente para su institucionalización. Al respecto se considera que para lograr esto no alcanza con un año o dos de trabajo institucional, más aún si tenemos en cuenta que sólo participaba un grupo de docentes en cada ISFD, con el desarrollo de alguna experiencia significativa.

Respecto del Plan Jurisdiccional, la DGES elaboró un documento orientador con pautas específicas para la autoevaluación que debían implementar los institutos y a partir de allí, éstos podían definir el punto de partida para el Proyecto de Mejora. Se esperaba que, a partir de la autoevaluación realizaran un análisis acerca de los déficit, objetivos pendientes y resultados esperados para lo cual, debían formular una propuesta.

Las temáticas que priorizó la jurisdicción fueron:

- Teniendo en cuenta los resultados provisorios de la primera etapa de evaluación de los diseños curriculares, se priorizaron las siguientes temáticas: la articulación, la práctica profesional y el uso de la tecnologías para la enseñanza.
- Teniendo en cuenta las condiciones institucionales requeridas para la validez de títulos: el apoyo pedagógico a escuelas y las trayectorias estudiantiles. (DGES, 2012, p. 3)

Como consecuencia de esto, el ISPA participó en esta convocatoria (2012-2013), con otro PMI, en el que se destaca lo siguiente:

Continúa la preocupación por la deserción de los estudiantes, para lo cual implementaron una encuesta a los alumnos de primer año, para obtener información acerca de la situación externa e interna que viven los mismos. y la interna. A partir de allí, decidieron trabajar desde el curso de ambientación y con los docentes del mencionado curso, promoviendo talleres para la comprensión de textos. También, organizaron una Jornada académica en la que estudiantes de cursos avanzados presentaron trabajos a los ingresantes, donde lo fundamental era dar lugar a la voz de los mismos; mediante trabajos en los que se observe fundamento teórico y la reflexión personal. Se logró que participen tres estudiantes, uno de cada carrera. Intentaron repetir esta experiencia al año siguiente, pero no hubo apoyo de parte de otros docentes. Se equipó la biblioteca del instituto con material bibliográfico, en especial a la carrera Profesorado de Folklore.

Convocatoria PTI (2015-2016)

Para esta convocatoria, INFoD planteó algunos cambios que pudieran hacer realidad, el fortalecimiento institucional. Estos cambios tuvieron como punto de partida las convocatorias anteriores, era necesario lograr la participación y el compromiso del colectivo docente y de los estudiantes, ya que, no siempre se lograba.

Primero se trabajó la autoevaluación institucional (año 2014) y luego, con las problemáticas que surjan de dicha evaluación, se debía formular el plan de trabajo institucional¹¹. El documento expresa:

Durante el año 2014, la estrategia de fortalecimiento se planteó en el marco del Componente I del Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) a través de la Evaluación institucional participativa y la producción colectiva de un plan de trabajo

¹¹ A partir de esta convocatoria los PMI pasaron a denominarse, Plan de Trabajo Institucional.

institucional (PTI) a desarrollarse a lo largo del año 2015, que aborde una intervención sobre las dificultades detectadas, por el colectivo institucional, en la evaluación. (INFoD, 2015, p. 14)

Fue así que, a través del programa “Nuestra Escuela” se buscó articular la evaluación participativa y la producción de Planes de Trabajo Institucional (PTI), las jornadas institucionales y el desarrollo del recorrido de formación para equipos directivos, en un entramado de acciones que se potencian entre sí.

De modo que, asociar la línea de acción referida la Mejora (PMI) a la Formación Permanente “Nuestra escuela”, con sus componentes de trabajo colectivo y situado fue, sin dudas, una necesidad. Ya no como se planteó al inicio de la gestión de INFoD en sus sucesivos formatos de instalación, equipamiento y problematización, sino como resultado efectivo de la concreta discusión de todos los actores institucionales, con su realidad particular, sus propios saberes y datos, en la búsqueda de alternativas superadoras. (INFoD, 2015, p. 14)

Para ello, INFoD realizó algunas orientaciones:

1) Presentación del Estado de Situación Componente I del PNFP, hasta noviembre de 2014. El instituto debía:

- Recuperar la evaluación que se realizó (incluir los modos de participación de los diferentes actores).
- Principales problemas abordados tomando los ejes propuestos y tensiones sobre las que se trabajó.
- Principales hipótesis de trabajo para el próximo año, temas para desarrollar una agenda de trabajo. (PNFP, 2014, p. 9)

2) Una vez realizada la consulta a los distintos actores institucionales, **el equipo directivo**, junto con un grupo de docentes, debía realizar una breve síntesis teniendo en cuenta la pluriperspectiva y los planteos mayoritarios y minoritarios, dando cuenta de los siguientes aspectos:

- Definición y desarrollo del objeto de intervención (problemas y/o necesidades)
- Planteo de los resultados o modificaciones esperadas.
- Presentación de una variedad de estrategias o acciones posibles para llegar al logro de los resultados o modificaciones esperadas (retomar la totalidad de estrategias sugeridas por los distintos actores institucionales). (PNFP, 2014, p. 10)

En síntesis, el PNFD impulsó una capacitación situada a los equipos directivos y al mismo tiempo, buscó nuevamente la participación del colectivo institucional, tanto en la evaluación participativa como en la elaboración del estado de situación, el diseño y la implementación del plan. El Plan, así lo expresa:

Esto llevó a transformar la línea de mejora desde unos proyectos más específicos (PMI) a unos planes de trabajo de carácter más integral (PTI) que recuperaran el trabajo colectivo, marcando un recorrido de formación en servicio a tres años, a partir de la reflexión crítica de todos los actores institucionales sobre las prácticas de formación. (PNFP. 2015, p.15)

En esta oportunidad, el ISPA desarrolló un PTI, en el cual continuó trabajando la problemática de la deserción de estudiantes, especialmente primer año, la dificultad de los estudiantes para planificar al momento de realizar las intervenciones didácticas, en el 3° año y, la integración de los estudiantes al instituto y entre las diferentes carreras. Las estrategias para lograr resolver las problemáticas consistieron en: talleres, en especial sobre planificación, jornadas de convivencia, no sólo entre estudiantes sino también con docentes. Un factor que contribuyó positivamente a la convivencia, fue la creación del Centro de Estudiantes y la participación de los mismos en la organización de actividades para sus representados.

En el cuadro 4, se pueden observar los PMI implementados en el ISPA que se fueron mencionando en este capítulo.

CUADRO 4: PMI IMPLEMENTADOS EN EL ISPA			
Convocatoria N°	Año	Denominación	Coordinador Responsable del PMI
Primera	2007-2009	Estrategias para la optimización de los índices de matrícula y permanencia en las carreras de educación artística	Prof. María Delia Rufino y Prof. Sira Tabarcache
Segunda	2010-2011	Las estrategias de acompañamiento a las trayectorias formativas de los actores institucionales del ISPA	Prof. Mariela Guantay Briones
Tercera	2013-2014	Proyecto de Mejora Institucional 6004. Trayectorias Escolares.	Prof. Mónica Plaza. Prof. Manuel Agüero. Prof. Fabiana López
Cuarta	2015-2016	Trayectorias Estudiantiles	Prof. Jorge Aragón Prof. Alejandra Garzón

Fuente: Entrevista a docentes y documentos sobre PMI, elaborados por docentes del ISPA.

Finalizada la presentación de los lineamientos dados por INFoD, seguidamente se procederá a la descripción y análisis de las modalidades de gestión que se pusieron en marchas durante la implementación de los PMI, en la DGES y en el instituto.

Capítulo IV: La articulación en el desarrollo de los PMI

Capítulo IV: La articulación de los diferentes niveles para el desarrollo de los PMI

La implementación de los PMI se realizó a través de los diferentes niveles de gestión, el nacional, el jurisdiccional y el institucional. Por lo que, en el presente capítulo se describen y analizan dichos niveles a través de las siguientes categorías:

- Modalidad de Trabajo de los Responsables del PMI.
- Mecanismos utilizados para generar la participación y el compromiso.
- Estrategias: Acciones de mejora puestas en acción.
- Procesos evaluativos en la implementación.

4.1 Modalidad de Gestión implementada en la DGES

La DGES, considerado por el INFoD como el Nivel Provincial o Jurisdiccional, es un nivel intermedio entre el INFoD y el Instituto. Era, y actualmente continúa siendo, el encargado de consensuar las estrategias para llevar adelante la política educativa junto al INFoD, y que luego se lleva a cabo en la provincia.

A continuación se describen algunos aspectos que pueden ayudar a interpretar cuál fue la modalidad de gestión para implementar el PMI.

- **Modalidad de Trabajo de los Responsables del PMI (Modalidad de Gestión de los Equipos Técnicos)**

Las tareas para llevar adelante el PMI, se asignaron a un grupo de personas, denominado Equipo Técnico, el cual estaba compuesto por un docente con perfil preferentemente pedagógico (Referente) y un contador, para desarrollar la actividad contable del proyecto. Estas designaciones se realizaron en la jurisdicción y se enviaron a Nación para su aprobación. En este sentido una de las docentes entrevistada, que se desempeñó en la DGES, desde el año 2007 al 2015, expresó: (...) *el primer año, 2007, [estaba] Yo, desde el lugar pedagógico y un*

contador, estaba a cargo de la parte más administrativa; el segundo año se incorporó [ella – Referente 2] y éramos los tres. Después, seguimos nosotras dos solas por un buen rato (...). (Entrevista N° 6, Referente 1. Anexo, p. 18)

Además del Equipo Técnico, en la jurisdicción estaba el Equipo de Directivo compuesto por: un Director/a General, un Supervisor/a General y una Secretaría Técnica; luego le seguían en el orden jerárquico descendente, los Supervisores. Por último, se encontraba un equipo auxiliar conformado por los administrativos.

- **Mecanismos utilizados para generar la participación y el compromiso**

En el período 2007 al 2013 la Provincia de Salta contaba con veinte (20) institutos de Educación Superior, aproximadamente. Luego por disposiciones del Ministerio de Educación de la provincia, año 2014 en adelante, se crearon nuevos institutos, en distintas localidades de la misma. De tal modo que la jurisdicción pasó a tener cuarenta y siete (47) institutos. Es decir, hubo una expansión del Nivel Superior y todos podían presentar su PMI. Esto coincidió con la incorporación de otros referentes de INFoD, que debían encargarse de los cambios de la dimensión organizativa (el ROM. y el RAM) y con el cambio de Director General en la DGES, lo que implicó y por ende, hubo modificaciones en la modalidad de gestión que se venía desarrollando. Una de las entrevistadas, comentó:

(...) cuando por primera vez se abre [la convocatoria de] los PMI para los institutos superiores [año 2007], eran poquitos. En ese tiempo, eran veinte más o menos, eran muy poquitos. (...) [Posteriormente] se duplicó la cantidad de institutos en la provincia, porque fue una política provincial (...) fue en el 2014. (Entrevista N° 6, Ref. 1. Anexo, p. 18)

y, agregó:

[Se hacían] reuniones regionales, también era riquísimo porque se fortalecía el sistema formador, porque los institutos se encontraban, acordaban. (...) se trabajaba en una sede. Pero se citaban a rectores, a docentes y a estudiantes. Entonces [éramos] 100 personas. Nosotros íbamos a trabajar con diferentes actividades. (Entrevista N° 6. Ref. 1. Anexo, p. 23-24)

El diálogo que se generaba allí era para analizar las problemáticas de los institutos y sus necesidades. Esto quedó expresado por una de las entrevistadas:

(...) nosotros viajábamos sistemáticamente, los rectores venían sí, pero nosotros íbamos permanentemente y el laburo no era sólo con los rectores sino con los docentes, con los coordinadores, con los referentes de políticas estudiantiles; había varias líneas que estaban laburando. (Entrevista N° 6/Ref.1, Anexo, p. 22)

De acuerdo a lo expresado en este párrafo se puede interpretar que la participación era directa, junto a los miembros de la institución, con lo cual se dio lugar a la voz de los actores institucionales y además, se la tuvo en cuenta al momento de justificar los proyectos, como se describe en el apartado siguiente (Procesos Evaluativos). Este momento quedó representado en la siguiente afirmación, de una de las docentes entrevistadas: *“(...) Íbamos y hablábamos de éstas son las dificultades, esto se puede hacer, por qué, veamos cómo se resuelve, cómo seguimos, por dónde seguimos”*. (Entrevista N° 6. Ref. 2, Anexo, p. 28)

En cambio hubo otro momento en la DGES (2014), en el que se suspendieron las reuniones y el acompañamiento, los institutos tuvieron que trabajar solos. Así lo explicó, la misma entrevistada: *“(...) después [año 2014 en adelante] eran como de una lógica distinta, bajaban lo que venía de INFoD, [no se analizaba] no hubo ningún plan, porque un plan parte de un buen diagnóstico y de escuchar a la gente (...)”*. (Entrevista N° 6. Ref. 2. Anexo, p. 21)

Además, agregó:

Yo me acuerdo cuando nos llamaban para ver algo, para tomar una decisión o responder al requerimiento de una autoridad, se llamaba a una de las referentes de línea y no al equipo, entonces ahí empezamos a ver que las cosas estaban modificando(se). (Entrevista N° 6. Ref. 2. Anexo, p. 23)

En este momento o etapa del desarrollo de los PMI, se apartó al equipo técnico o referentes de los institutos. Se priorizó la consulta individual, se dejaron de lado las reuniones de equipo y la mirada en conjunto. Fueron momentos en los que, los institutos debieron resolver solos, el PMI. Una entrevistada lo expresó así: *“(...) en el momento en que se empezaron a cerrar o recortar*

la posibilidad de ingresar a la institución, es donde el equipo empieza a retraerse y esto, sí fueron decisiones de la política de la dirección”. (Entrevista N° 6/Ref. 2. Anexo, p. 23)

El supervisor también dejó de ser parte del equipo y pasó a ser el único autorizado a ir a las instituciones, aun cuando no podía dar respuestas a todo lo requerido por la institución. En la entrevista, una docente decía: *“(…) ellos [los Rectores] se acercaban a la oficina a buscar la ayuda que antes les dábamos y nosotros les decíamos, se tiene que dirigir a su supervisor/a. Y nos respondían: pero no me lo resuelve!!! No me escucha!!!”*. (Entrevista N° 6. Ref. 2. Anexo, p. 28)

Por otro lado, si nos centramos en las entrevistas realizadas a los docentes responsables o colaboradores de los PMI, se desprende que algunos recuerdan al Supervisor como aquel que asistió a alguna jornada o actividad del proyecto, y que su función se limitaba a autorizar alguna actividad, pero no tuvieron otro tipo de acompañamiento. Al respecto un docente, afirmó:

(…) me acuerdo una vez uno de los supervisores, participó de una de las jornadas que nosotros hicimos. “Ah..no, no acompañamiento de ese tipo no había, [no era la persona que nos guía o asesora en el proyecto] (...) ellos venían cada vez que nosotros lo invitábamos porque había alguna actividad. (Entrevista N° 7. Anexo, p.41-42)

Además, a partir del 2014, el PMI fue incorporando nuevos objetivos. Primero financiaba equipamiento, luego recursos y en el último tiempo, financió catering y viajes, ya que buscaba que se logren acuerdos entre los actores institucionales y la DGES. Sobre este aspecto, una docente explicó:

[Lo que decía el INFoD era que] (...) para que ocurran las cosas tienen que generarse determinados acuerdos y esos acuerdos, se hacen en función de las reuniones para establecerlos. Por eso se financia también, viáticos, catering, traslados y alquiler de salones para generar los eventos necesarios, para establecer los acuerdos. Pero, como te digo los objetivos de los PMI han ido cambiando con el tiempo, primero en generar condiciones materiales y después se han ido preguntando por otras cosas. (Entrevista N° 4. Anexo, p. 10)

La construcción de los acuerdos, como ya se mencionó, fueron reconocidos como muy necesarios por parte del INFoD, pero las instituciones no siempre disponen de los recursos para esas instancias. Un aspecto favorable, que se dispuso desde el Ministerio de Educación desde hace algunos años, son las Jornadas Pedagógicas en las que los actores institucionales pueden reunirse para tratar algunas problemáticas, realizar capacitaciones internas, planes, etc.

Luego de esta descripción, se puede analizar que hubo dos tipos de participación, uno que integraba a los representantes de los institutos, mediante el trabajo en equipo, en reuniones con todos los miembros de la DGES y otro tipo, más individualista, en el que cada instituto debía organizarse y dar respuesta a los requerimientos de la jurisdicción..

Estrategias: Acciones de mejora puestas en acción

Entre las posibilidades de decisión que tenía la DGES, se determinó que los recursos recibidos debían ser de uso institucional, es decir los podían utilizar tanto las carreras de Formación Docente como las Tecnicaturas, ya que en la provincia convive en un mismo edificio ambos tipos de carreras. Así lo expresó la entrevistada:

(...) la política de nuestra provincia fue que el financiamiento fuera institucional o sea, la institución es una sola. No es que, tal cosa viene para estos sí y para estos no, la institución es una, por más que sea mixta o pura -pura de FD. o pura de tecnicatura, así les decíamos.

(Entrevista N° 6/ Ref. 1. Anexo, p.19)

En un primer momento (2007-2013), se buscaba articular cada una de las acciones, es lo que expresó una entrevistada: *“cuando llegábamos como equipo y planteábamos cinco cosas hilvanadas, y todo conectado, no sentían que eran cinco cosas [que se las dejabas y te ibas]”*. (Entrevista N° 6. Ref. 1. Anexo, p. 31)

Los encuentros regionales servían para indagar y para comprender las necesidades y problemáticas institucionales, esto fortalecía el conocimiento que los miembros de la jurisdicción tenían de los institutos de la provincia. Al respecto, la entrevistada, comentó: *“Esos*

viajes para mí, eran muy ricos, hasta los administrativos acompañaban (...) y era la oportunidad de resolver cuestiones administrativas, había que buscar respuestas o demandas de los institutos”. (Entrevista N° 6/Ref. 1. Anexo, p. 23)

Este aspecto, también fue mencionado por otra entrevistada: *“(...) a pesar que eran instituciones históricas, que tenían más de una carrera. Te estoy hablando de una Escuela Normal teníamos un conocimiento profundo y de cada una de las necesidades de las instituciones”.* (Entrevista N° 6/Ref. 2. Anexo, p. 22)

Otra característica que tuvo la estrategia en ese primer momento, fue la mirada integradora del Sistema de Formación Docente, aportada por el Nivel Nacional y una mirada más contextualizada, aportada por los integrantes de la DGES. En la entrevista, la docente describe:

(...) se miraba la totalidad (...) la mirada que tuvimos originariamente fue, de un Sistema Formador!!! Y desde ese lugar, las decisiones eran qué necesitamos, qué nos sirve, qué nos aporta esta política nacional y después la otra mirada, qué necesita cada institución (...) (Entrevista N° 6/Ref. 1. Anexo, p. 22)

“y también, la particularidad dentro del sistema formador”. (Entrevista N° 6/Ref. 1. Anexo, p. 35)

A partir de 2014, momento en que se duplicó la cantidad de institutos y al mismo tiempo hubo cambio de Director/a en la DGES, la estrategia cambió. Lo que enviaba INFoD era transmitido a los Rectores, no se buscaba conocer a la institución, ni sus necesidades y problemáticas. Una de las entrevistadas, expresa: *“(...) después [año 2014 en adelante] eran como de una lógica distinta, bajaban lo que venía de INFoD, [no se analizaba] no hubo ningún plan, porque un plan parte de un buen diagnóstico y de escuchar a la gente (...)*”. (Entrevista N° 6. Ref. 2. Anexo, p. 21)

Ya no se realizaron las reuniones regionales de trabajo conjunto, entre los miembros de la DGES, el equipo técnico y los actores institucionales; por lo que se convirtió en una gestión más burocrática y administrativa. Para una entrevistada, esto *“(...) tiene que ver que la Dirección*

amplía el equipo de gente [para que trabajen las distintas líneas que llegaban desde INFoD.] y dejamos de pensar como equipo y empezamos a pensar, cada uno por separado (...). (Entrevista N° 6. Ref. 1. Anexo, p. 23)

En esta oportunidad, se privilegió la estructura jerárquica por encima del trabajo en equipo. La DGES, informó a los Rectores y a los Referentes que el Supervisor, era la única figura autorizada para tratar o dirigirse a los equipos directivos institucionales, y se comenzó a tener una visión fragmentada de la formación docente. Así lo mencionaron las entrevistadas: *“los supervisores solos, empezaron a ser quienes ingresaban a los institutos”*. (Entrevista N° 6/Ref. 1. Anexo, p. 27) *“sí, se comienza a tener una visión fragmentada”*. (Entrevista N° 6/Ref. 2. Anexo, p. 23)

En el mismo año (2014), la DGES comenzó a elaborar su propio Plan Jurisdiccional (PJ) porque esto era un requerimiento desde INFoD. Éste, respondía a orientaciones que enviaba INoFD y debían estar en concordancia, con lo propuesto en el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015 (PNFD) y el Componente I del Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP). Una de las entrevistadas, que fue miembro del Equipo Directivo de la DGES, expresó: *“(...) hacíamos lo que se llamaba, Planes Jurisdiccionales y eso, también era orientado desde el INFoD, todo era en función de Planes Nacionales de Formación Docente (...) donde se enmarcaba el Proyecto de la Jurisdicción.”* (Entrevista N° 4. Anexo, p. 9)

Si bien no queda claro, cómo se elaboró el Plan Jurisdiccional y quiénes participaban, éste se debía hacer en función del Plan Nacional y debía enunciar objetivos, acciones y mecanismos de evaluación. Lo interesante, es que el Plan Nacional había sido consensuado en Mesa Federal, donde intervenían los Directores de Educación Superior de las Provincias y miembros del INFoD. Este proceso muestra, que si bien había articulación y consenso entre la Nación y la Jurisdicción, lo resuelto en dichas reuniones era impuesto a los institutos, es decir, se dejó de lado las voces y opiniones de los equipos docentes y directivos, verdaderos actores del PMI.

De lo expresado hasta acá, se puede analizar que las prioridades deben surgir de los actores institucionales si se quiere que se produzca la mejora, más que ser impuestas por un agente externo. Al respecto, Bolívar (1998) afirma, que “(...) estas prioridades no deben ser impuestas, sino inducidas por el propio grupo, de modo que puedan ser relevantes y significativas para todos”. (p. 48)

La función de acompañamiento era un aspecto clave de las convocatorias, en la que los supervisores participaban difundiendo la propuesta y asesorando en la organización del presupuesto. En este caso, se puede apreciar que el rol asignado al supervisor fue predominantemente administrativo, por lo que se puede afirmar que la función tradicional persiste, debido a que está fuertemente instituida. En el caso de los PMI, la mayoría de los supervisores ponía atención en los aspectos administrativos y dejaban de lado el acompañamiento pedagógico. Una de las docentes entrevistadas, afirmó:

[Los supervisores] (...) tenían que difundir la propuesta y acompañar a la institución con el armado del presupuesto (...) Deberían guiar a las instituciones desde lo pedagógico y lo administrativo, pero no hacen lo primero porque lo segundo, los tapa (...) algunos ayudaron, otros pasaron el mail. (Entrevista N° 4. Anexo, p. 11)

Otro aspecto importante es que el INFoD y por Res. del CFE (140/11), fue solicitando la concreción de algunas acciones de fortalecimiento. Una de ellas, hacía énfasis al fortalecimiento de normas adecuadas al Nivel Superior ya que, no había un Reglamento específico para Educación Superior sino Disposiciones de la DGES. Sobre esto, una entrevistada explicó:

“(...) en primera instancia era, hacer un proceso normativo, (...) armar lo que ha sido las prácticas, el Reglamento Orgánico Marco (ROM) y todo ese tipo de cosas. Lo que ellos llamaban generación de condiciones institucionales, a través de la Res. 140”. (Entrevista N° 4. Anexo, p. 9)

Una parte importante de la estrategia fue el financiamiento y el equipamiento. Los institutos recibieron especialmente computadoras y dinero para lograr la conectividad y para, adquirir recursos necesarios para la implementación del PMI. Una docente expresó:

La primera lógica de mejora fue equipamiento institucional, así. Porque era la primera vez en la historia de nuestro Sistema Educativo, que el Nivel Superior, recibía plata; (...) era muy emocionante que los Rectores nos llamaran y te digan: tengo el camión de gendarmería y están bajando computadoras y en el pueblo estamos todos emocionados, es la primera vez que nos llegan máquinas . (Entrevista N° 6/R1. Anexo, p. 18-19)

Luego de esto, se realizó la primera convocatoria para elaborar un Proyecto de Mejora, el cual debía intentar resolver alguna problemática institucional. Una vez que estos proyectos eran aprobados recibían el dinero para comprar los recursos necesarios. La entrevistada explicó: “(...) No todos tenían el mismo monto, pero todos tenían mejora. Tenían rangos, dependía de la cantidad de alumnos”. (Entrevista N° 6. Ref. 1. Anexo, p.18)

De acuerdo a lo expresado por un miembro del Equipo Directivo de la DGES, desde el 2014 se desarrolló una estrategia de articulación entre planes nacionales, jurisdiccionales y los proyectos en las instituciones. El plan jurisdiccional y los proyectos debían responder a lo propuesto en el nivel nacional. Esto habla de que se proponía una articulación de acciones y que debían respetarse los ejes y temáticas propuestas al realizar las propuestas. La entrevistada, decía:

(...) hacíamos lo que se llamaban Planes Jurisdiccionales y eso, también era orientado desde el INFoD, todo era en función de Planes Nacionales de F.D. (...) permitía pensar estrategias de trabajo que eran variadas de acuerdo al objetivo que se proponía el Plan Jurisdiccional y el Plan Nacional pero, consistían en montos de dinero que se acreditaban a las instituciones. (Entrevista N° 4. Anexo, p. 9)

Algunas dificultades se presentaban por la comunicación que procedía desde arriba hacia abajo, es decir desde el INFoD hacia los IES. Además, ésta tiene sus complicaciones, había

errores de interpretación, les llega sólo una parte y no se difundía a todos los actores institucionales. Sobre este aspecto, la entrevistada mencionó:

La comunicación desde los centros que emanan el mensaje hasta abajo es siempre, un teléfono descompuesto. No he visto casos en los que, lo que diga la Nación sea entendido tal cual. A los institutos la información les llega fragmentada y sólo, a algunos; la difunden como quieren, según sus intereses. Los Rectores tienen su grupo al que informan y el resto vive sin enterarse. Saben que llega “plata de nación” pero no tienen idea de los motivos. (Entrevista N° 4. Anexo, p. 10)

Otra acción desarrollada, fue la capacitación brindada a los equipos docentes. Una de la responsables del PMI en el ISPA, expresó que luego de asistir a una capacitación, a la que fue invitada por las Referentes, logró sistematizar la idea:

Una de las cosas que siempre me acuerdo clarito, que siempre lo rebotaban al PMI., era porque no se entendía la propuesta del viaje pedagógico, ni de la escritura narrativa. (...) “nosotros fundamentábamos intuitivamente porque tampoco nosotros sabíamos que estábamos embarcados en una línea de trabajo!!!, que después la (...) misma DGES nos manda a un curso que dictó Sandra Alegre y Sandra Nicastro, ahí nosotros (...) entendimos el marco teórico para fundamentar lo que haríamos (...). (Entrevista N° 16. Anexo, p. 87)

Procesos evaluativos en la implementación

Un elemento importante en la gestión de los proyectos es la evaluación. Ésta puede ser de varios tipos. En el caso de los PMI, tuvieron que pasar por un proceso de evaluación para luego poder ser financiados; esta es la evaluación ex ante, la cual tiene por finalidad proporcionar información y establecer criterios racionales para decidir sobre la viabilidad técnica de un proyecto (...) para alcanzar los objetivos propuestos. Además de evaluar los costos del mismo y su pertinencia, para alcanzar la mejora de alguna situación o problemática, como en este caso.

En esta evaluación que se realizaba en el INFoD, junto a los referentes y el equipo de coordinación nacional, tuvo también dos estilos diferentes. Uno en el que se analizaba la

viabilidad y la pertinencia (años 2007 - 2013). Estilo que era generado por la posibilidad de acuerdos y por la participación de los referentes que, al conocer muy bien las problemáticas de los institutos y la importancia de cada plan, supieron fundamentar la importancia para el PMI, de cada uno de los recursos. La entrevistada lo expresó del siguiente modo:

(...) Viajábamos con los proyectos bajo el brazo, nos juntábamos en nación con las demás provincias, Ushuaia, Córdoba, Bs. As....se ponían los planes en la mesa...y empezábamos así, alguien decía: che.... pero esto no es financiable!!!, pero este instituto lo necesita, decíamos....presentábamos las necesidades. (Entrevista N° 6. Ref. 1. Anexo, p. 32)

El otro estilo, más técnico (año 2014), en el que se registraba que el PMI elaborado, cumpla con todos los requisitos solicitados, pero sin evaluar la pertinencia. Así lo expresó una entrevistada: *“(...) el proyecto tenía como etapas: venía primero a una evaluación jurisdiccional, evaluación más administrativa y de ahí se iba a la evaluación nacional. (Entrevista N° 6/1. Anexo, p. 31)*

Un ejemplo de cómo, las Referentes defendían lo solicitado por el instituto, fue el caso del instituto en estudio. En el PMI ellos solicitaron comprar telas, maquillaje, viajes, etc. Eran cosas que no habían sido pensadas desde la Coordinación Nacional de PMI, como posibles recursos para mejorar las actividades de enseñanza y de aprendizaje. Una de las docentes entrevistadas, agregó: *“[el plan de mejora en el Instituto 6004] fue un caso que tuvimos que defender respecto de lo que solicitaba, ya que Nación no dimensionaba, no entendía por qué ellos solicitaban telas!!!”*. (Entrevista N° 6/2. Anexo:35) Para la formación artística se requerían y aún se requieren, elementos muy específicos, como ser maquillaje, vestuario, luces, etc.

Otra evaluación fue la que se realizaba en los encuentros de fin de año, organizados por la DGES. Esta tenían como finalidad realizar un balance de lo desarrollado, entre todos los presentes y producir un insumo de información para formular un plan para el año siguiente. Las entrevistadas, explicaron:

(...) Teníamos las reuniones regionales y las reuniones finales a nivel provincial de inicio, era un encuentro grande!!!, hacíamos a principio de año, venían todos los institutos a capital y final, de evaluación (...) Teníamos insumos de lo que ya se venía realizando(se) el año anterior. (Entrevista N° 6. Ref. 2. Anexo, p. 25)

Otra docente, agregó: “(...) *teníamos un plan nos juntábamos y decíamos este año vamos a trabajar de esta manera, la gente sabía qué iba a pasar el resto del año*”. (Entrevista N° 6. Ref. 1. Anexo, p. 25)

Esta evaluación puede ser considerada ex post, aunque no se pudo especificar a través del análisis de los PMI y de las entrevistas, que haya abarcado, la determinación del nivel de logro del proyecto respecto de sus objetivos.

La evaluación ex post, dejó de implementarse a partir del cambio producido en la gestión de la DGES (2014), se volvió más técnica y dejó de utilizarse para obtener información necesaria para formular el plan del año siguiente. Al respecto, la entrevistada mencionó:

Cuando la cosa se hace demasiado administrativa y se pierde la cuestión de la persona, se pierde la identidad de ese documento, y ese documento pasa por procesos de evaluación puramente administrativo: ¿cumple o no con los requisitos? y los institutos no saben quién los evaluó (...) al perder ese encuentro con las instituciones, entonces había muchas instituciones en las que el Rector completaba cuestiones formales, no sabíamos si la lógica se seguía sosteniendo”. (Entrevista N° 6. Ref. 1. Anexo, p. 33-34)

En síntesis, en la modalidad de gestión desarrollada en la DGES durante la implementación del PMI, se distinguen dos momentos:

a. Un momento del 2007 al 2013, donde hubo un trabajo de equipo entre los miembros de la DGES y con los institutos, para elaborar los diagnósticos y los proyectos propiamente dichos. Se realizaban encuentros los que servían para indagar y comprender las necesidades y problemáticas institucionales, esto fortalecía el conocimiento que los referentes y los demás miembros de la DGES, tenían de los institutos. Podría decirse que hubo una gestión de

concertación en términos de Frigerio. Poggi y Tiraminti (1992). Ya que actuaron en base a la mediación entre en Nivel Nacional y el Institucional. Este período coincide con el momento en que la cantidad de institutos existentes era notablemente menor a la que hubo en 2014, (20 institutos en total) y con una estrategia de articulación entre la Dirección y los Rectores de los Institutos.

b. Un segundo momento, desde 2014 y 2015, se interrumpen las reuniones regionales y el acercamiento de los equipos técnicos a los institutos y, por otro lado se destaca la figura del supervisor como único autorizado a reunirse con los Equipos Directivos; la modalidad de gestión cambia hacia un modelo más tecnocrático (Frigerio, 1992) y coincidió con la expansión de IES en la provincia y el cambio de Director de la DGES.

4.2 Modalidad de gestión del Rector/a

En este apartado se analiza el rol del rector/a en la implementación del PMI.

Modalidad de trabajo de los responsables

Los PMI en el instituto fueron posible gracias al trabajo de algunos docentes que lograron conformar un equipo de trabajo, pero lamentablemente el Rector no formaba parte del mismo. En caso que el equipo docente necesitara una autorización para realizar jornadas o talleres, el directivo solicitaba la misma a la DGES y esperaba su aprobación, dado que ésta actividad interrumpe el desarrollo de clases, por lo que requiere de autorización del Supervisor.

Las jornadas que planteamos, todas estaban autorizadas [por el Equipo Directivo] e hicieron el trámite correspondiente [ante la DGES, vía supervisor/a]. Algunos no se oponían a estas actividades y otros le dan una orientación hacia lo que ellos visualizan como importante o prioritario. [La directora B] nunca se opuso, al contrario y [otro directivo, que vino después], tampoco nada más que, lo orientó más hacia [las dificultades sentidas] en lo específico, que al trabajo en general de la institución (...). (Entrevista N° 7. Anexo, p. 40)

Tanto los docentes de la primera convocatoria como la cuarta, fueron impulsados por docentes con perfil pedagógico y algunos del campo específico. Lo llamativo es que el primer plan y el tercero no tuvieron una participación activa del Rector/a. Este delegó totalmente la responsabilidad del PMI, al Equipo Docente. Así lo explicó un entrevistado: *“las jornadas que planteamos, todas estaban autorizadas [por el Equipo Directivo] e hicieron el trámite correspondiente [ante la DGES., vía supervisor/a];* (Entrevista N° 7. Anexo, p. 40)

En el caso del ISPA, durante las primeras convocatorias de PMI, no contaba con Coordinador Pedagógico. Tenía un Rector, un Vice-Rector (hasta que se jubiló y luego no se nombró a otro) y un Coordinador Académico, pero este último tenía a su cargo varias funciones, entre ellas las administrativas. Así lo expresó una entrevistada: *“ella tenía el cargo de encargada de títulos y tenía horas cátedra, también era integrante del Consejo Asesor, muchas funciones, tenía”.* (Entrevista N° 12. Anexo, p. 69)

El rol del Directivo en el cuarto PMI, año 2015-2016, fue completamente distinto a los tres anteriores, dado que en esta oportunidad formó parte del Equipo de Responsables del proyecto, hubo una participación mayor. Así lo expresó, el entrevistado: *“ (...) en el 2015 y 2016 participamos en otro, ahí estuve yo y otro miembro del equipo directivo como encargados y colaboraron, otros profesores”.* (Entrevista N° 3. Anexo, p. 4)

Un aspecto a destacar de este PMI, es que se implementó en un tiempo en el que los institutos de Educación Superior comenzaron a regirse por el Reglamento Orgánico Marco (ROM.), aprobado por Resolución N° 5389/14, del Ministerio de Educación de Salta. Esta norma establece la figura del Coordinador Pedagógico y del Coordinador de Carrera, por lo que se podría suponer que cualquier directivo, que tiene a su cargo la conducción de un instituto, cuenta con personal suficiente para colaborar en las tareas de la Dimensión Pedagógica. Además, éstos integran el Equipo Directivo y el Consejo Asesor. En el caso del instituto en

estudio, cuenta con Coordinadores designados en cada carrera, (Prof. de Danzas Contemporáneas, de Danzas Folklóricas y de Teatro) pero no cuenta aún, con el Coordinador Pedagógico. Así lo expresó el entrevistado: El equipo directivo está conformado por: “*El Rector, los coordinadores, el Secretario y personal administrativo; un encargado de Políticas Estudiantiles (...)*”. (Entrevista N° 3. Anexo, p. 6)

Para llevar adelante el PMI, el equipo contó además, con el apoyo del Centro de Estudiantes, “*(...) , y también tenemos un diálogo fluido con el Centro de Estudiantes, esto funciona bien acá*”. (Entrevista N° 3. Anexo, p. 6)

En síntesis, se puede afirmar que la participación del directivo en la gestión de los PMI fue muy escasa y que sólo se limitó a la gestión administrativa, por lo menos en el primero y tercero. Hubo un claro desinterés por la gestión pedagógica y una clara preocupación por lo administrativo. En la gestión del directivo faltó como dicen, Mortimore (1998), Stoll y Fink, (1999), que el directivo, tenga: Metas institucionales claras centradas en la mejora de los aprendizajes, una planificación consensuada, un de liderazgo motivador y emprendedor, (...) monitoreo del progreso de los alumnos y la concentración de tiempo y esfuerzo en las tareas de enseñanza y aprendizaje. (Citado en Gvirtz, 2010)

Mecanismos utilizados para generar la participación y el compromiso

En cuanto al rol del Rector/a en los cuatro PMI implementados en este instituto, los entrevistados describen que no hubo una participación directa del mismo, en el plan. Algunos expresaron, que conocía la actividad y daba su aprobación para que se lleve a cabo, pero nada más. Un entrevistado lo explicó de la siguiente manera: “*(...) la propuesta que hicimos....siempre nos apoyaron [los rectores]*”. (Entrevista N° 7. Anexo, p. 42)

Y otra docente, agregó:

(...) una de las directoras del instituto, (...) cuando estábamos en la Deán Funes, que si bien, ella no entendía lo que estábamos haciendo pero ella nos apoyaba, decía: “tengo tiempo libre, si tienen algo que Yo pueda gestionar, me lo dan y Yo lo gestiono. (Entrevista N° 16. Anexo, p. 92)

La gestión institucional, la cual es sobretodo responsabilidad del Rector implica involucrarse, ser parte de los procesos de mejora. Es de esperar que éste, como explica Frigerio (1992) “intervenga en los procesos, en los cuales se toman decisiones que afectan a la vida institucional”. Así como los docentes formaron equipos de trabajo e intervinieron, “es fundamental contar con el compromiso de los actores (no sólo de algunos docentes, sino también los coordinadores y el Rector) para poder llevar adelante cualquier programa o proyecto institucional”. (p. 104-105)

Estos aspectos de la cultura institucional no se pueden comprender alejados del imaginario institucional. Según, Frigerio (1992), es el conjunto de imágenes producidas por cada sujeto y por cada grupo social, que se interponen entre el productor y los otros sujetos, tiñendo las relaciones entre ellos. Con la implementación de los PMI, se observan indicios acerca de la persistencia del rol netamente administrativo en el imaginario de los rectores. Este aspecto nos permite comprender la cultura institucional y por qué se realizan determinadas acciones, aun cuando afectan la vida institucional.

Por otra parte, se pueden presentar algunos obstáculos para que la participación sea efectiva. En el tercer PMI, año 2012, el directivo ya no contaba con el tiempo suficiente para organizar la difusión y el plan propiamente dicho por lo que recurrió a los docentes que podían colaborar en la elaboración del plan. Una docente, dijo al respecto: “*nos preguntaron si queríamos hacer un proyecto (...) que era para ayer [urgente] (...) así que fue, un poco impuesto*”. (Entrevista N° 9. Anexo, p. 51) No se lo difundió con la suficiente anticipación, como para generar la participación de los actores institucionales en la determinación de problemáticas y acuerdos para posibles acciones de mejora.

En este caso, las condiciones institucionales y la complejidad de los procesos que se desarrollan en una institución (Frigerio, 1992), como por ejemplo: no contar con el personal suficiente, las distintas actividades que indica el calendario académico, el incremento de carreras y de alumnos, entre otros; pueden provocar algunos inconvenientes para organizar la participación en los tiempos que lo solicita la DGES y el INFoD.

Solo en el PMI, desarrollado en el 2015, se observó la participación del Directivo junto a un grupo de docentes, debido a la renuncia de los docentes postulados originalmente. Así expresó el entrevistado:

(...) él dinero ya estaba en el instituto y los docentes que originalmente se habían propuesto como responsables, habían renunciado al mismo “(...) estuve yo y Ale, como encargados y colaboró Flor. Había un grupo de profesores que iban a llevarlo a cabo pero después no quisieron (...). (Entrevista N° 3. Anexo, p. 4)

El INFoD proponía trabajar el PMI partiendo de los acuerdos y el trabajo colectivo pero esto fue un aspecto difícil de lograr, especialmente en las primeras convocatorias.

Las dificultades para trabajar en forma articulada de docentes del campo pedagógico con los del campo específico que se mencionó en el apartado rasgos de la cultura institucional, han sido un obstáculo para lograr la articulación. El rol del directivo también era y es fundamental, ya que existen mecanismos como la mediación o jornadas de convivencia, para estrechar lazos entre docentes. En este caso, como prevalece la gestión casera y la cultura como cuestión de familia, los conflictos interpersonales suelen no resolverse ni elaborarse. Al respecto, uno de los entrevistados, manifestó:

(...) una separación absoluta entre los del campo específico y lo de formación pedagógica, (...) hicimos una jornada de sensibilización pero nunca lo llevamos a la práctica jamás, a pesar de que coincidimos todos que esa era una problemática importante para abordar, pero nunca hicimos nada conjunto (...). (Entrevista N° 7. Anexo, p. 39)

Además, no se puede desconocer que existen otros obstáculos relacionados con condiciones históricas en el sistema educativo argentino de escasa tradición democrática, en la que se valore la participación.

Un mecanismo importante para lograr la participación es acudir a la difusión de las propuestas y requerimientos de INFoD y de la DGES, lo cual casi no ocurre en el instituto. En el caso de los Rectores se desprende de la entrevistas que éstos utilizaron generalmente, canales formales para la difusión de los PMI, como el cuaderno de notificaciones en la que todo queda por escrito, pero en otras ocasiones utilizaron canales en los que no se notifica fehacientemente, como por ejemplo publicaciones en la cartelera. Esto provocó que algunos docentes se anoticiaran casualmente, por lo que esa forma de comunicación no daba garantías de que todos fueron notificados. Así ocurrió con los docentes del PMI 2010: *“ellos pegaban la información [que llegaba de PMI] en la cartelera y ahí te informabas”*. (Entrevista N° 16. Anexo, p. 86) En este caso, *“la verificación de la información se ve obstaculizada por el carácter informal de la red”*. (Frigerio, G. Poggi, M Tiramonti, G. (1992, p. 42) Otro canal de comunicación utilizado fueron las reuniones de personal, por ejemplo las jornadas pedagógicas. Esta vía fue utilizada por los equipos de docentes responsables del PMI, no por el directivo. Una docente, mencionó lo siguiente: *“Los compañeros comentaron, se hacían reuniones y porque en las jornadas pedagógicas se daba la difusión de lo que se estaba haciendo (...)”* (Entrevista N° 10. anexo, p. 57)

De este modo, se puede afirmar que el directivo no promovió la difusión, y la participación de éste fue indirecta ya que fue delegada a un grupo de docentes. Esto refleja, como dicen Frigerio, G. Poggi, M Tiramonti, G. (1992), que algunos directivos no cuentan con la preparación, ni con el conocimiento de estrategias para la gestión institucional; *“(…) cada nuevo directivo queda encerrado en este proceso [administrativo] porque, en general, ha aprendido a conducir a partir de su contacto con otros directivos y no a través, de un proceso reflexivo de diseño de estrategias”*. (p. 38)

Estrategia: acciones de mejora puestas en acción

Dado que sólo en el PMI 2010 y en el 2015, hubo un poco más de participación por parte del Rector/a, mencionaremos aquí las estrategias de mejora.

En el PMI del 2010, se trabajaron una serie de actividades, para lo cual se conformaron grupos de trabajo, además partieron de una autoevaluación. Lograron distintas acciones o talleres para modificar la deserción de los estudiantes. El directivo estuvo más comprometido y participó de algunos talleres. Uno de los entrevistados mencionó al respecto, lo siguiente.

Algunos no se oponen a estas actividades y otros le dan una orientación hacia lo que ellos visualizan como importante o prioritario, “[uno de los directivos] nunca se opuso, al contrario y [otro directivo, que vino después], tampoco nada más que, lo orientó más hacia [las dificultades sentidas] en lo específico, que al trabajo en general de la institución (...). (Entrevista N° 7. Anexo, p. 40)

En el plan del 2015, se decidió continuar trabajando desde el Curso de Ambientación, como lo hicieron los proyectos anteriores. Para que haya una innovación en dicho curso, requerían de un equipo que esté integrado por docentes de las tres carreras, tanto del Campo Específico, como del General; y pese a que no contaban con los recursos financieros suficientes, ya que la DGES cubría las horas cátedras de un sólo perfil, lo llevaron a cabo gracias a la colaboración de algunos docentes. Así lo explicaba el entrevistado:.

El Ministerio no cubre la carga horaria de tantos docentes, sólo un docente por carrera. Nosotros tenemos tres profesados, estaban los profesores de específicas pero faltaba cubrir al de Pedagogía. Tuvimos que pedir a los docentes que lo hagan sin cobrar. Por disposición de la DGES, el curso de ambientación se cubre sólo un profesor por carrera. Esto se complica si tenemos muchos alumnos ingresantes. (Entrevista N° 3. Anexo, p. 7)

Pese a este inconveniente, el Equipo Directivo y Responsables del Proyecto, decidieron llevarlo a cabo tal como lo habían planificado, para lo cual contaron con el apoyo de los docentes. Lo característico de este curso es que, pese a las pautas para su organización

brindadas por la jurisdicción, cada instituto puede incorporar otras acciones tendientes al tratamiento de alguna problemática o temática que considere pertinente. Este aspecto, también es un obstáculo para la mejora. los Directivos sienten que el Estado, no los acompaña como debería, valoran las líneas de acción implementadas, como el PMI pero sienten, que faltan cosas. Un docente consultado al respecto, explicó:

Hay momentos en los que sí, estamos acompañados [por el Estado] y hay momentos en los que estamos bastante solos. Por ejemplo, hicimos la capacitación en liderazgo, eso viene desde el año pasado, desde el Ministerio de Educación. Necesitamos otras cosas, por ejemplo un Vicerrector, un Coordinador Pedagógico, hay cargos que no están cubiertos, más allá que lo tenemos en planta. (Entrevista N° 3. Anexo, p. 5)

En síntesis, en estos dos PMI se puede observar que hubo una participación directa o activa, del directivo (Frigerio, 1992); logró una mejor comunicación entre los miembros del Equipo Directivo, por lo que se puede afirmar que hubo una modalidad de gestión profesional. En estos dos planes el Rector/a coordinó, alentó e integró a distintos actores. Este estilo, “conlleva, en el caso de los roles de conducción de las instituciones educativas, una reflexión que articula la concertación con la toma de decisiones, la delegación y la supervisión de las tareas”. (Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1992, p. 52) Aunque reconocen que todavía les falta integrar a la gestión institucional, mecanismos de evaluación. Respecto de ello, el entrevistado afirmó: “*Si [la evaluación] nos falta, nos falta tiempo para eso*”. (Entrevista N° 3. Anexo, p. 4)

Procesos Evaluativos de la implementación

La evaluación del proceso del proyecto y de los resultados, es una función central en toda gestión institucional, pero aún no es considerada por equipo directivo y en muchos casos, no cuentan con el conocimiento para realizarla. Una docente afirmó: “*(...) no planifican desde la gestión. Salvo un par (...)*” (Entrevista N° 4. Anexo, p. 11) y otro docente dijo: *Si. Nos falta, [la evaluación]; nos falta tiempo para eso.* (Entrevista N° 3. Anexo, p. 7)

Para resumir, se puede afirmar que en el desarrollo de los PMI el rol del directivo se basó en una modalidad de gestión “casera” y tecnocrática, y en la convocatoria final, hubo un PMI que presentó características de la modalidad profesional. Este último proyecto, le permitió al Equipo Directivo involucrarse en la mejora de las problemáticas e ir ejerciendo un liderazgo más comprometido. Al decir de Pozner, (2000), “el equipo gestor que busca el mejoramiento continuo transitará por etapas que le permitan idear alternativas de solución (...)”. (p. 6)

4.3 Modalidad de Gestión de los Equipos Docentes

A continuación se describe la modalidad de gestión implementada por los equipos docentes que fueron responsables de los planes.

Modalidad de trabajo de los responsables del PMI

En los cuatro PMI desarrollados en el ISPA, se destaca el trabajo en equipo de los docentes que se comprometieron con el proyecto. En un principio el mismo estuvo integrado por los profesores del Campo General, específicamente de Pedagogos y luego fueron incorporándose docentes del Campo Específico.

Estos docentes conformaron un grupo de trabajo, se encargaron de gestionar y difundir las acciones que se realizaban, y de relevar las necesidades de cada carrera para luego encargarse de comprar los recursos solicitados. Así lo expresan algunas docentes entrevistadas:

“(...) los compañeros lo comentaron, se hacían reuniones y porque en la jornadas pedagógicas se daba la difusión de lo que se estaba haciendo”. (Entrevista N° 10. Anexo, p. 57)

“(...) cuando les dijimos a todos los profesores que íbamos a recibir un dinero para comprar recursos materiales, libros; todos se alegraron”. (Entrevista N° 9. Anexo, p. 51)

Estos grupos se conformaron principalmente, gracias a la afinidad que existía entre ellos, comparten inquietudes y están dispuestos a reunirse en distintas oportunidades y lugares; una entrevista expresó: “generalmente era el grupo que coincidió con el que nosotros habíamos empezado a armar en el 2008, que era el de Pedagogías viajeras”. (Entrevista N° 16. Anexo, p. 86)

Otro docente, explicó: “estuve Yo y otros [miembros del equipo directivo] como encargado y colaboraron, otros [allegados al grupo de la dirección] (...)”. (Entrevista N° 3. Anexo, p. 4)

Mecanismos utilizados para generar la participación y el compromiso

La participación del conjunto de los docentes era una propuesta que se realizó desde el Nivel Nacional, aunque también establecía que la responsabilidad del proyecto podía recaer en un grupo. El documento INFoD (2007), expresa:

“Los proyectos deberán ser elaborados participativamente por los actores institucionales (por vía de la representación) constituyendo una mesa de trabajo (...) podrá contemplar un equipo específico para su desarrollo (conjunto de profesores y maestros, cátedras, alumnos, etc.) así como distintas líneas de acción”. (p. 8)

En el caso estudiado, la participación directa fue de algunos docentes que asumieron la responsabilidad del PMI. La participación de pedagogos se realizaba porque contaban con los conocimientos y por el contrario, los docentes del Campo Específico no contaban con el conocimiento para elaborar un proyecto, por lo menos en las primeras convocatorias. Un entrevistado, explicó: “(...) *los específicos [tenían] muy pocas habilidades para plantear objetivos, finalidad y la secuencia lógica del proyecto*”. (Entrevista N° 7. Anexo, p. 42)

La participación del conjunto docente se dio en el segundo plan, lograron la participación de los docentes del Campo Específico, ya que algunas acciones previstas en el PMI los involucraba, aunque no participaron todos, su participación era fundamental, “(...) *Teatro*

propuso el teatro en los barrios, era hacer actividades de teatro en las barriadas, participaban los alumnos". (Entrevista N° 7. Anexo, p. 37)

Esto refleja que la participación estaba condicionada no sólo por las problemáticas de las relaciones interpersonales que se mencionaron en la Cultura Institucional, sino también por si poseía el conocimiento y las capacidades para poder hacer lo que se proponía. "La especificidad de la institución requiere que algunos de los temas que deben ser atendidos sean abordados por aquellos que poseen un conocimiento experto". (Frigerio, et al 1992, p. 107)

Hubo otros casos, de docentes del Campo de la práctica, que el proyecto los involucraba directamente (como los docentes de la Práctica) pero no se incorporaron al mismo, debido a que tenían otra interpretación de la práctica. Así lo mencionó una de las docentes entrevistadas: "(...) Siempre [quisimos] trabajar las cuatro prácticas, siempre cuesta más incorporar la III y la IV porque son prácticas que se conciben de forma tradicional, que si no entran al aula, no la consideran prácticas". (Entrevista N° 16. Anexo, p. 88).

La participación en la organización y toma de decisiones en los PMI fue más frecuente en los docentes del Campo General que del Campo Específico, como agregó un docente del campo general en la entrevista: "*propusimos algunos talleres....Yo desarrollé, coordiné algunos, [junto a otros colegas, pedagogos]*". (Entrevista N° 7. Anexo, p. 38) Luego, de haber adquirido algo de experiencia, se fueron animando a desarrollar proyectos, algunos docentes del Campo Específico, "(...) [En el PMI del 2012 y 2015], había docentes del área específica de distintas carreras uno o dos de cada carrera, más o menos" (Entrevista N 3. Anexo, p. 4) Aunque éstos, siempre solicitaban la participación de Pedagogos, en especial para diseñar el proyecto o para ayudar en caso que sea devuelto para corrección. Así lo explicó un docente: "(...) el tercer proyecto, por ejemplo, lo devuelven con muchas correcciones entonces, "nos invitaron a participar", [a los pedagogos]". (Entrevista N° 7. Anexo, p. 42)

En los equipos de trabajo de los distintos PMI prevaleció el profesor Ciencias de la Educación. Esto no fue una coincidencia, sino que en la elaboración de proyectos es necesario contar con los conocimientos y sobre todo, los fundamentos pedagógicos. Este dominio y comprensión no lo tenían otros profesionales. Para el tipo de trabajo y fortalecimiento que se buscaba desde el INFoD, esto era fundamental. Una docente, explicó en la entrevista:

(...) te puedo decir que [en los últimos 3 años] en 2016, 2017 y 2018, recién se están integrando docentes del Campo Específico, (...). Nosotros los pedagogos tuvimos que aprender de la especificidad y los específicos de pedagogía. (Entrevista N° 16. Anexo, p. 88)

En cuanto a los acuerdos, los distintos equipos que tuvieron a su cargo del PMI, realizaron procesos de consulta para determinar qué recursos adquirir con el dinero recibido. En la entrevista, una docente mencionó: *“(...) era la primera vez que recibíamos algo y dijimos, no venía de arriba, lo habíamos consensuado entre todos!!”*. (Entrevista N° 17. Anexo, p. 94)

Otra docente, también lo mencionó: *“(...) les dijimos a todos los profesores que íbamos a recibir un dinero para comprar recursos materiales, libros, todos se alegraron”*. (Entrevista N° 9. Anexo, p. 51)

Como ya se mencionó en la modalidad de gestión del Rector/a, “es fundamental contar con el compromiso de los actores (no sólo de algunos docentes, sino también los coordinadores y el Rector) para poder llevar adelante cualquier programa o proyecto institucional”. (Frigerio, et al 1992. Anexo, p. 104-105) En los PMI del instituto, solo dos (en el 2010 y 2015) lograron la participación en las actividades propuestas de docentes pertenecientes a distintos campos, en los cuales hubo una distribución de tareas para desarrollar. En los demás planes el equipo responsable trabajó en soledad. Así lo mencionó una docente: *“(...) nos preguntaron si nosotros podíamos (...) estábamos tres profes [dos del campo general y uno del específico]”*. (Entrevista N° 9. Anexo, p. 51)

y luego, agregó: *“(...) la próxima vez que lo quise hacer, era yo sola. No había otros profesores, no había participación”*. (Entrevista N° 9. Anexo, p. 53)

Estrategias: acciones de mejora puestas en acción

Los PMI implementados en el ISPA, llevaron a cabo un conjunto de acciones para tratar de revertir las problemáticas que visualizaban como importantes; algunas referidas a los alumnos y al ámbito institucional: diagnóstico de problemáticas, talleres de apoyo a los alumnos, jornadas de sensibilización, curso de ambientación, jornadas de convivencia y viajes de fortalecimiento de la Práctica. Todas estas actividades se complementaron con los recursos adquiridos y con el apoyo de otros actores.

Los docentes del PMI (2010), incorporaron a las distintas actividades un proyecto que venía desarrollándose desde el 2008, en el instituto, denominado *Pedagogías Viajeras*¹². Para ello tuvieron que planificar acciones que se podían concretar en el corto plazo y a su vez, diseñar las de largo plazo. Su coordinadora, explicó en la entrevista:

(...) una de las cosas que hicimos bien fue....hacer un programa de lo que queríamos conseguir a largo plazo y lo dividimos en etapas, entonces en el primer mejora (2007) presentamos la primer etapa y después, aceptaron que la línea tenía continuidad (2010).
(Entrevista N° 16. Anexo, p. 87)

El PMI contribuyó a que este grupo de docentes plasmara sus ideas en un plan, esto les ayudó a sistematizar pero requería de una continuidad en el tiempo. La estrategia de Nación sólo disponía un financiamiento para doce meses. Las acciones que planteaban necesitaban de revisión permanente para incorporar modificaciones de lo contrario, las mismas se estatizaban. Era necesaria la dinamización constante, *“(...) el dispositivo que nosotros usábamos [la narrativa], tenía que transformarse permanentemente porque si no, moría, se rutinizaba”*.
(Entrevista N° 16. Anexo, p. 89)

¹² Como no se mencionan las actividades en el PMI, para esta sección se recurrió al libro que sistematiza la experiencia, Carrizo y Arocena (2011) op. Cit.

El grupo docente incorporó profesionales que eran necesarios para tratar otros problemas que se presentaron y que podían ser un obstáculo para el proyecto, esto les permitía atender a los conflictos internos, “ (...) convocamos a una antropóloga que nos ayude a conocer el lugar donde íbamos, tuvimos un Coaching que nos ayudó en la integración del grupo antes de partir de viaje”. (Entrevista N° 16. Anexo, p. 90)

Lo notable de esta experiencia es que logró otros objetivos de la convocatoria, no sólo el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza por el equipamiento recibido. Se adecuaba muy bien al objetivos: “Incentivar la sistematización y difusión de experiencias pedagógicas a fin de contribuir a la mejora y renovación de las prácticas docentes en las escuelas, como aportes de la formación al desarrollo de la educación en los distintos niveles escolares”. (INFoD, 2007, p. 5)

El proyecto Pedagogías Viajeras fue el único que tuvo carácter interinstitucional, en la actualidad, continúa ejecutándose en otro instituto.

En relación a las problemáticas que se trabajaron en el instituto en estudio, los docentes propusieron trabajar con una problemática que los afectaba directamente; como por ejemplo la deserción de los estudiantes. Para tratar esta problemática pensaron en el Curso de Ambientación. La comenzaron a trabajar en el 2007 y la continuaron, en los PMI siguientes. Un docente entrevistado, expresó: “*porque la deserción la veíamos en los chicos ingresantes por eso veíamos importante, trabajar con ellos*”. (Entrevista N° 3. Anexo, p. 7)

Es de destacar que pese, a las dificultades familiares y económicas que presentaban los estudiantes, las actividades realizadas lograron mejorar la retención. Esta problemática, no sólo se trabajó desde lo académico, con talleres de apoyo en el Curso de Ingreso y en el horario extraescolar, sino también desde lo socioafectivo (lo emocional) y desde la conformación del Centro de Estudiantes. Así lo explicó un docente entrevistado:

Las jornadas de convivencia, son importantes porque es necesario que los chicos de las distintas carreras se conozcan, compartan de jornadas como por ejemplo, se trabajó con ellos en la semana del estudiante, acá estuvieron acompañados por los docentes. Todo lo

que tenga que ver con las actividades y crecimiento de los alumnos va hacer que el alumno no deje.

El centro de estudiante es muy activo, el año pasado se hizo una peña, están recaudando fondos para comprar materiales para las distintas carreras y ellos saben, que están apoyados por los docentes de las distintas carreras. (Entrevista N° 3. Anexo, p. 7)

El gusto por la danza y por la actuación moviliza al alumnado y a los docentes, esto se trabaja en las materias del Campo Específico. Trabajar las capacidades requiere del aprendizaje, el ensayo y la puesta en escena. Las muestras y espectáculos eran fundamentales para desplegar lo aprendido y también, para disfrutar de lo que les apasiona. Una docente manifestó: “ (...) *el aprendizaje de la danza también implica un aprendizaje académico pero es más cercano a su pasión (...)*”. (Entrevista N° 10. Anexo, p. 57)

y otro docente, agregó: “*Esto [el profesorado] es espectáculo, folklore es espectáculo, danzas contemporáneas lo mismo*”. (Entrevistado N° 11. Anexo, p. 66)

De lo expresado por los entrevistados, se desprende que se realizaron acciones de mejora significativas y que éstas, se complementaron con otras acciones desde el Sistema Organizacional, como ser: la creación del ROM, del Reglamento de Prácticas y del Centro de Estudiantes.

Procesos evaluativos en la implementación

Los PMI debían contar con la descripción de cuáles serían los aspectos a evaluar y cómo, pero al parecer no lograron llevarlo a cabo, pues expresan lo siguiente, “(...) *Si, nos falta [la evaluación], nos falta tiempo para eso*”. (Entrevista N° 3. Anexo, p. 7) “*De a poco los docentes incorporaron el cañon, los videos. Con este último proyecto ni pudimos mirar nada de esto [los resultados]*”. (Entrevistada N° 3. Anexo, p. 7)

Asimismo, otros docentes expresaron: “(...) *me acuerdo que habíamos propuesto hacer una autoevaluación institucional y ver el funcionamiento de las diferentes carreras..... pero no se hizo (...)* lo que no me acuerdo es, *qué evaluación hicimos*”. (Entrevista N° 7. Anexo, p. 39)

“No, no recuerdo eso, que haya habido evaluación, no. Solamente informes y rendiciones de cuentas. Evaluación, no, no recuerdo que haya habido”. (Entrevista N° 16. Anexo, p. 92)

Al parecer, lo que sí lograron implementar fueron algunas encuestas, con una finalidad diagnóstica, en la que se indagó acerca de las causas de la deserción en primer año.

Al respecto, los docentes mencionaron:

(...) una de las cuestiones que estaban incluidas en la línea del INFoD era el diagnóstico permanente, de la situación de los estudiantes(...) Era un trabajo de indagación, de diagnóstico de la situación de los estudiantes, esa como primera línea de trabajo que teníamos. (Entrevista N° 7. Anexo, p. 38-39)

“Nos reunimos con todos los docentes en un taller, como para ver cuáles eran las debilidades, las fortalezas, tipo FODA. (Entrevista N° 17. Anexo, p. 93)

“(...) Otra problemática fue la deserción en los primeros años, hicimos encuestas a los chicos y a los profesores, cuando ingresaban y a mitad de año”. (Entrevista N° 9. Anexo, p. 51)

El diagnóstico es una herramienta útil para conocer posibles problemáticas, que presenta la institución y los alumnos en particular. Todo proyecto debe comenzar con algún tipo de análisis de la situación, para luego formular posibles acciones de cambio o de mejora. Asimismo el equipo que gestiona el proyecto y más aún, el Equipo de Gestión Institucional, puede valerse de esta herramienta para obtener información del estado de situación sobre algún aspecto de la realidad institucional. Pozner, P. (2000) explica la importancia de esta herramienta:

El gestor, o el equipo de gestión puede desarrollar una educación de calidad a condición de incentivar permanentemente las funciones de investigación, de análisis de la realidad particular y singular en que opera el sistema educativo y cada una de las instituciones. (...) El gestor realiza el análisis como etapa del diagnóstico, pero requiere llegar a una síntesis, a la reconstrucción de la realidad bajo un esquema, modelo, analogía, todos los instrumentos conceptuales que posibiliten luego, diseñar alternativas de intervención. (p. 30-31)

Lamentablemente, la evaluación sigue siendo una tarea pendiente en la gestión de proyectos y en la gestión institucional, al parecer no hay una clara conciencia de esta herramienta y no recuerdan haberla implementado (realizaron autoevaluación en el 2009, a partir de la cual se elaboró el PMI 2010)¹³; ésta es una tarea que forma parte del proceso de implementación y al finalizar el PMI. La evaluación posibilita reflexionar acerca de la mejora alcanzada o de lo que aún falta realizar. Permite “poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos, posibilita una aproximación en forma más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización de los mismos, los efectos, las consecuencias, los elementos intervinientes”. (Elola, et al, 2000, p. 4)

Los docentes involucrados sostuvieron las acciones durante el tiempo previsto desde el Nivel Nacional (12 meses), este es un tiempo muy breve para lograr instituir prácticas de mejora, pero como los PMI se desarrollaron durante nueve años y hubo otras acciones que acompañaron el proceso de fortalecimiento, algunos aspectos lograron instalarse.

El poder sostener en el tiempo algunas prácticas es un factor importante. Así lo destaca Romero (2010),

La mejora institucional consiste en un sistemático y sostenido esfuerzo destinado al cambio en la organización y en los procesos institucionales, para asegurar las mejores condiciones de aprendizaje. (...) el cambio significativo no opera por demolición sino por reconstrucción de lo existente. (p. 15)

Un aspecto destacable es que, pese a los obstáculos intrainstitucionales y a los factores externos, lograron algunos objetivos. En esto influyó la tenacidad del equipo docente, el diagnóstico y las autoevaluaciones promovidas por INFoD, la planificación de acciones realizadas por los docentes, la sostenibilidad de acciones, la participación de “otros” que colaboraron (algunos docentes del campo específico, el Centro de Estudiantes, las

¹³ En el Capítulo III, se puede apreciar cómo los PMI se realizaron en forma intercalada con procesos de autoevaluación, Imagen 3.

capacitaciones que brindó el INFoD) , la participación del Centro de Estudiantes y el financiamiento de recursos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Entre algunos aspectos de mejora que se produjeron, encontramos los siguientes:

- Al momento de realizar los PMI los Pedagogos ya contaban con determinada formación para hacerlo. no así los docentes del Campo Específico, pero con el desarrollo de dichos proyectos y la participación paulatina en su elaboración y ejecución, los docentes de otras materias fueron fortaleciéndose en la formación. Así lo expresa un docente:

“(...) creo que se fortalecieron sobre todo, los profesores de específicas (...) tenían muy pocas habilidades para plantear objetivos, finalidad y la secuencia lógica de un proyecto. Eso mejoró y cambió con el desarrollo de los proyectos. (...) Primero trabajamos más los pedagogos que los específicos pero (...) en el tercer PMI. se adueñaron del proyecto (...)
(Entrevista N° 7. Anexo, p. 42)

- Los docentes del Campo Específico que participaron en algún proyecto como colaborador, continuaron luego, como coordinador o encargado en otro proyecto. *“(...) en el proyecto del 2011(...) fui colaborador. (...) Después, en 2015-2016 (...) estuve como encargado”.* (Entrevista N° 3. Anexo, p. 4)

En síntesis, se puede afirmar que los grupos de docentes que llevaron a cabo los PMI se caracterizaron por desarrollar una modalidad de gestión profesional, para ellos fue muy importante coordinar la diversidad de intereses existentes en las diferentes carreras y poder desarrollar un plan que traería la mejora, no sólo materiales a la institución sino también sostener y fortalecer a los estudiantes, Esta era una tarea sustantiva en aquel entonces. (Frigerio, et al 1992)

4.4 Análisis de los lineamientos para PMI y su puesta en práctica

A continuación, se analiza la relación existente entre los lineamientos elaborados por INFoD para los Proyectos de Mejora Institucional (PMI) y las propuestas desarrolladas por el equipo jurisdiccional e institucional, para lo cual se tuvieron en cuenta los documentos

oficiales, los Planes de Fortalecimiento Institucional PFJ, los PMI elaborados por los institutos y los testimonios brindados por los actores en las entrevistas. Este análisis es fundamental para comprender la articulación y la coherencia entre los mencionados niveles, en la gestión de los PMI.

El cuadro 5 sintetiza algunas características de los lineamientos nacionales, jurisdiccionales y lo realizado en el instituto.

CUADRO 5

Aspecto	Lineamiento Nacional	Lineamiento Jurisdiccional	Nivel Institucional
DIAGNÓSTICO	<p>En todas las convocatoria a PMI, la Nación proponía relevar las problemáticas institucionales mediante un estudio previo (encuestas, documentación con datos cuali - cuantitativos)</p> <p>A partir del 2009, brindó orientaciones para la autoevaluación institucional. Los datos obtenidos debían ser insumos para elaborar el Plan.</p>	<p>Siempre orientó a los institutos de acuerdo a los lineamientos.</p> <p>Entre el 2007 y 2013: proponía relevar, acordar las problemáticas institucionales mediante reuniones regionales entre los miembros de la DGES, los Rectores, docentes y algunos alumnos.</p>	<p>Los PMI de ISPA, partieron de un estudio previo para su diseño e implementación. (Reuniones de docentes y encuestas a estudiantes)</p> <p>Luego incorporaron la autoevaluación de acuerdo a pautas nacionales, las que sirvieron de insumos para el PMI.</p>
TEMÁTICA	<p>Año 2007:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Condiciones de ingreso y permanencia de los estudiantes. 2. Fortalecimiento de procesos de renovación pedagógica y reflexión sobre la enseñanza. 3. Actualización de materiales didácticos, bibliografía y dispositivos para la formación que incluyan las TIC. 4. Propuestas de iniciativas en torno a la práctica docente y enseñanza que realizan los estudiantes en formación. 	<p>En el 2007:</p> <p>La Jurisdicción, adhirió a las orientaciones y temáticas, acordadas federalmente.</p>	<p>En el 2007:</p> <p>Los equipos docentes trabajaron la Temática 1, “Condiciones de ingreso y permanencia de los estudiantes” y además, la articulación entre campos de formación.</p> <p>Temática 3: Actualización de materiales didácticos, bibliografía y dispositivos para la formación que incluyan las TIC.</p>

TEMÁTICA	5. Promoción del intercambio de experiencias y propuestas de formación continua (...).		
	<p>En el año 2010, la Nación no propuso las temáticas, éstas debían ser elaboradas por la Jurisdicción.</p> <p>Nación, propuso Ejes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “ curricular, 2. trayectorias estudiantiles y 3. organizacional“. (INFoD, 2010, p. 3) 	<p>En el 2010, la Jurisdicción propuso Ejes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Estrategias de Intervención Institucional para el mejoramiento de la trayectoria formativa de los estudiantes. 2. Ingreso/Egreso: Capacidades integrales, de docentes y estudiantes, para fortalecer la trayectoria formativa y el desarrollo de la práctica“. (DGES, 2010, p. 4) 	<p>En el 2010, trabajaron en la temática 1, propuesta por la jurisdicción.</p> <p>Además, la comunicación interna y la práctica docente.</p> <p>“Propuestas de iniciativas en torno a la práctica docente y enseñanza que realizan los estudiantes en formación“. (Temática planteada en el 2007, por INFoD)</p>
	<p>En el 2012, proponía articular con algunos núcleos prioritarios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Debilidades y desafíos detectados en la evaluación de los diseños curriculares de formación docente para los niveles inicial y primario. 2. El fortalecimiento de las condiciones institucionales requeridas para la validez de títulos, como lo fija la Res. 140/11. (INFoD, 2012, p. 2) <p>Y proponía componentes transversales.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participación estudiantil. 2. Fortalecimiento de recursos para la enseñanza. (INFoD, 2012, p.2) 	<p>En el 2012, adhirió a los núcleos propuestos por la Nación.</p> <p>(DGES, 2012, p. 2)</p> <p>Las temáticas priorizadas fueron, en relación al Núcleo 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La articulación. - La práctica profesional. - El uso de tecnología para la enseñanza. <p>Con relación al núcleo 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Apoyo pedagógico a escuelas. -Las trayectorias estudiantiles. (DGES, 2010, p. 3) 	<p>En el 2012, trabajaron las trayectorias estudiantiles y la articulación de propuestas disciplinares. (ISPA, 2012, p. 2)</p> <p>Además, fortalecimiento de recursos para la enseñanza, aspecto que se realizó en todas las convocatorias.</p>
	<p>En el 2015:</p> <p>Se propuso como Eje del PFJ:</p> <p>“acompañamiento a las trayectorias</p>	<p>No se encontró el PFJ.</p>	<p>En el 2015, continuaron trabajando “(...) las trayectorias estudiantiles, materializados en actividades de capacitación interna, jornadas</p>

	formativas de los estudiantes”. (INFoD, 2014, p. 6)		de articulación y evaluación institucional”. (ISPA, 2016, p. 1). Y la participación estudiantil. “fortalecer el sentido de pertenencia de los ingresantes (...) y de los estudiantes [avanzados], ya que también se comprometió su participación”. (ISPA, 2016, p. 1)
PARTICIPACIÓN Y ACUERDOS	INFoD solicitó, que para la elaboración de PMI haya participación del colectivo institucional.	Hubo dos formas de participación, promovidas por la Jurisdicción: 1. En forma conjunta entre la DGES y miembros del Instituto. 2. En forma individual y aislada, cada instituto debía resolver internamente la forma de participación.	Pequeños grupos de docentes interesados, en especial docentes del Campo General y de la Práctica. Acuerdos no logrados, principalmente por la Cultura Institucional
TOMA DE DECISIONES	Mesas de Trabajo Federal (consulta y acuerdos los representantes de las provincias)	Hubo dos Modalidades: 1. Mesas de trabajo regionales (entre institutos y la DGES) 2. Comunicación vertical de la DGES a los Institutos, de lo acordado en Mesa Federal.	1. Procesos de consulta para la adquisición de recursos y de equipamiento. 2. Decisiones a cargo del Equipo Responsable del PMI. 3. Solo en dos PMI contaron con la participación del Directivo
EL TRABAJO CON REFERENTES	Colaborador de INFoD, la DGES y los institutos. Integrante de la Comisión Evaluadora de PMI. Acompañamiento en la implementación.	Colaborador y miembro de un equipo de trabajo, si la Jurisdicción lo permite.	Para algunos fue un intermediario, consultor, orientador Para otros un consultor que no siempre está presente o visible.
ALCANCE DEL PMI	Que el PMI tenga alcance e impacto institucional. Podían organizar equipos de trabajo.	La DGES replicó lo especificado por INFoD.	Desde 2007 al 2015 tubo alcance en los estudiantes, especialmente los de 1º año. El PMI 2010 realizó actividades en forma conjunta con distintos docentes.

			En los intentos de articulación el alcance estuvo en algunos docentes.
PLAN JURISDICCIONAL	La Jurisdicción debía armar un Plan con base en los acuerdos federales, alguna prioridad jurisdiccional.	Replicaba lo acordado en la Nación.	Acató parcialmente los lineamientos.
EQUIPAMIENTO Y RECURSOS	En relación directa con el PMI y con la enseñanza.	En relación directa con el PMI y con la enseñanza. Rendición contable de los mismos. (Replicaba lo acordado en la Nación)	En relación directa con el PMI y con la especialidad: artística.

Fuente: elaboración propia en base a documentos INFoD, Planes de Fortalecimiento Jurisdiccional (PFJ) y PMI, ISPA.

Diagnóstico

Desde la Nación, se especificó que los institutos debían partir de “(...) un análisis crítico de la información construida por la institución, considerando elementos cuanti y cualitativos que den cuenta de los problemas y necesidades detectados que dan origen al proyecto” (INFoD 2007, p. 6), en especial las referidas a las condiciones de ingreso y permanencia de los estudiantes, pero no brindaron mayores especificaciones al respecto.

En el año 2009, INFoD orientó a los institutos para que realizaran una autoevaluación de los PMI, de modo tal que en el 2010 tuvieran insumos, para pensar el PMI. “El proceso de autoevaluación que proponemos constituye una oportunidad para revisar lo realizado durante la implementación de los Proyectos de Mejora Institucional, reflexionar sobre los sentidos, aciertos, posibilidades y desafíos”. (INFoD, 2009, p. 1) Esto mismo se hizo en el 2012 y 2014.

Sobre esto, los documentos expresan: “Los proyectos serán diseñados sobre un diagnóstico institucional previo. Para ello la Jurisdicción ha brindado orientaciones para el desarrollo de una autoevaluación inicial, que permitirá recabar información precisa sobre los problemas a tratar por medio de los proyectos institucionales (...)”. (INFoD, 2012, p. 4)

Durante el año 2014, los lineamientos nacionales tuvieron un giro importante. Para que la evaluación diagnóstica y el plan sea un acuerdo de partes y cobre carácter institucional, incorporaron la capacitación a los directivos y la evaluación participativa. Así lo expresa uno de los documentos del PNFP: “(...) Las miradas y las voces de los distintos actores institucionales enriquecen con sus diferentes puntos de vista el proceso de evaluación institucional”. (Ibídem, 2014, p. 6)

A partir de estos lineamientos, entre los años 2007 al 2013, la Jurisdicción implementó reuniones regionales con la participación del equipo directivo de la DEGS, el equipo técnico, los rectores, los docentes y algunos estudiantes para analizar las necesidades y problemáticas de los ISFD. Así lo expresaban las entrevistadas:

“(…) esos viajes para mí eran muy ricos, hasta los administrativos acompaña porque salíamos y era la oportunidad de resolver cuestiones administrativas había que buscar respuestas o demandas de los institutos. Ahí, en Reuniones regionales, también era riquísimo porque se fortalecía el sistema formador, porque los institutos se encontraban, acordaban. (...) trabajaba en una sede, pero se citaban a rectores, docentes y estudiantes”. (Entrevista N° 6, R2 y R1. Anexo, p. 23-24)

Lo característico de estas reuniones es que elaboraban un diagnóstico a partir de las disertaciones y apreciaciones de los presentes. En este sentido puede decirse que no había una indagación sistemática, ni científica, ésta se basaba en un conocimiento cotidiano de los participantes a la reunión. (Ander-Egg, 2001 p. 43)

En el 2009, además la jurisdicción orientó a los institutos acerca de la autoevaluación, en base a los lineamientos brindados por INFoD, recién en el 2012, ésta tuvo que elaborar lineamientos propios para la autoevaluación a realizarse en los institutos. En el documento Jurisdiccional, se expresa:

No se trata de un cuestionario para responder sino de un elemento más para facilitar el análisis. Si bien los criterios están definidos desde la línea de PMI, cada instituto podrá enriquecer los aspectos a valorar según sus particularidades y procesos contextualizados.

(DGES, 2012, p. 2)

Si bien en 2014, la Jurisdiccional debía elaborar su propio Plan en base a los lineamientos nacionales, no se pudo analizar por no hallar datos del mismo.

En síntesis, cómo respondió el instituto en estudio a estos requerimientos nacionales. Se observa que los equipos docentes que tuvieron a su cargo los PMI desarrollaron distintas estrategias para obtener información respecto del estado de situación de los ingresantes y de la institución, por lo que se puede afirmar que partieron de estudios previos como lo sugerían los lineamientos. Así lo expresa, el PMI 2007: “(…) Taller de sensibilización para la elaboración y reflexión de nuevo conocimientos sobre las causas de la deserción” (ISPA, 2007, p. 6) y en la entrevista a una docente que coordinó el PMI de ese año, expresa: “(…) hicimos talleres con

los docentes y con los alumnos para que nos digan qué era lo que necesitaban". (Entrevista N° 17. Anexo, p.94)

y agregó: "*(...) hicimos encuestas a docentes y alumnos, y después hacíamos la puesta en común de esas encuestas*". (Entrevista N° 17. Anexo, p. 97)

Además, se observa que la autoevaluación del 2009, permitió a los docentes involucrados en la gestión de los proyectos, poner en práctica técnicas de indagación científicas. Al respecto, el proyecto de autoevaluación de dicho año, expresa: "este proyecto de autoevaluación brinda la oportunidad de repensar de manera reflexiva y crítica cuáles fueron las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas del PMI 2007 (...)" . (ISPA, 2009, p. 2) Con esto se logró que, en el 2010, el instituto tome la autoevaluación del 2009; en el 2012, tomó la del año anterior y así sucesivamente. Por ejemplo, el documento elaborado por el instituto, expresa: "Luego de realizado en el proceso de autoevaluación (con dos instancias: una de reuniones generales y otra, de encuestas), se pudo empezar a visibilizar las problemáticas estructurales por las que atraviesa el profesorado". (ISPA, 2012, p. 2)

Lo destacable de ese PMI es que, además de utilizar los insumos de la autoevaluación, el equipo de docentes decidió partir de una encuesta a estudiantes y a docentes para indagar las causas de la deserción. Así lo expresó una docente en la entrevista: "*hicimos encuestas a los chicos y a los profesores, cuando ingresaban y a mitad de año. Les preguntamos por qué se iban*". (Entrevista N° 9. Anexo, p.51)

Como no se encontró el PMI del 2015, se analizó el informe final del mismo, pero no mencionan que hayan trabajado a partir de la autoevaluación. Aunque en la entrevista, un docente mencionó, que les faltó realizar algún estudio evaluativo.: "*(...) Si, nos falta [la evaluación], nos falta tiempo para eso*". (Entrevista N° 3. Anexo, p. 7)

De lo expresado hasta acá, se puede afirmar que entre 2007 al 2015, por una parte la Jurisdicción implementó los lineamientos brindados por la Nación, para el diagnóstico

y además, promovió encuentros regionales para analizar las problemáticas y necesidades, por lo menos entre el 2007 y el 2013, como se mencionó en el apartado 4.1, aunque luego esta estrategia se modificó por otra en la que se esperaba que el instituto tome sus propias decisiones.

En cuanto a lo efectivamente realizado en el instituto, se puede afirmar que los equipos docentes realizaron el diagnóstico solicitado y luego, la autoevaluación institucional, aunque ésta última no fue por iniciativa propia sino porque era un requisito, para lo cual recibieron orientaciones específicas.

Temáticas

A continuación se describen las temáticas priorizadas por Nación, y si la Jurisdicción y el instituto adoptaron las mismas o no.

La Nación, propuso las siguientes temáticas para la convocatoria del año 2007:

1. Condiciones de ingreso y permanencia de los estudiantes.
2. Fortalecimiento de procesos de renovación pedagógica y reflexión sobre la enseñanza.
3. Actualización de materiales didácticos, bibliografía y dispositivos para la Formación, que incluyan la incorporación de TIC en la formación docente.
4. Propuestas de iniciativas en torno a la práctica docente y enseñanza que realizan los estudiantes en formación.
5. Promoción del intercambio de experiencias y propuestas de formación continua, que apunten al fortalecimiento del desarrollo profesional de los formadores. (INFoD. 2007, p. 6)

En dicho año, la Jurisdicción orientó a los institutos en las mismas temáticas que la Nación.

Hacia el año 2010, INFoD solicitó a la DGES que proponga las temáticas pero en articulación con lo acordado federalmente: “fortalecer la Formación Docente, en torno a los siguientes Ejes: curricular, trayectorias estudiantiles y organizacional”. (INFoD, 2010, p. 3), por lo que esta Dirección, en el Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional (PFJ), el cual también

debió elaborar por indicaciones nacionales; propuso ejes y dio algunos ejemplos de temáticas que podían trabajarse con el PMI.

Ejes:

1. “Estrategias de Intervención Institucional para el mejoramiento de la trayectoria formativa de los estudiantes.
2. Ingreso/Egreso: Capacidades integrales, de docentes y estudiantes, para fortalecer la trayectoria formativa y el desarrollo de la práctica”. (DGES, 2010, p. 4)

Ejemplos de temáticas:

1. Estrategias de Intervención que promuevan la inclusión.
2. Formas alternativas para la enseñanza.
3. Articulación entre unidades curriculares.
4. Acompañamiento a los estudiantes. (DGES, 2010, p. 5)

Para el año 2012, la Nación propuso núcleos prioritarios y temas transversales. Los núcleos debían trabajar:

1. Debilidades y desafíos detectados en la primera etapa de evaluación de los diseños curriculares de formación docente para los niveles inicial y primario.
2. El fortalecimiento de las condiciones institucionales requeridas para la validez de títulos, tal como lo fija la Res. 140/11. (INFoD, 2012, p. 2)

En cuanto a los temas transversales, consideraron:

- a) “La Participación estudiantil.
- b) Fortalecimiento de recursos para la enseñanza”. (INFoD, 2012, p. 3)

Para la última convocatoria, año 2015, la Nación solicitó a la Jurisdicción que incluyan en sus PFJ: “(...) sus propias políticas para el nivel (...), las condiciones institucionales y la problematización de las prácticas”. (INFoD, 2015, p. 2) Respecto de las condiciones institucionales, la Nación solicitó a la Jurisdicción que realizara un riguroso proceso evaluativo con la finalidad de, “establecer orientaciones y prioridades para la adquisición de recursos para la enseñanza por parte de los ISFD”. (Ibíd, p.2) Dichos recursos debían ser

pertinentes a las situaciones de enseñanza que proponga el instituto. En cuanto a la temática, propuso un Eje, el cual consideró:

- Acompañamiento a las trayectorias formativas de los estudiantes: Se trata de acciones de carácter institucional, direccionadas y asistidas nacional y jurisdiccionalmente, que atiendan a la especificidad de las necesidades formativas de los estudiantes a lo largo de la carrera. (INFoD, 2014, p . 6)

Respecto de lo realizado por la DGES no se podrá analizar, ya que no se encontró el PFJ de 2015.

A continuación se describe lo realizado por el instituto en estudio, respecto de las temáticas.

Los equipos docentes que tuvieron a su cargo el PMI, en el 2007, prefirieron la Temática 1 (Condiciones de ingreso y permanencia de los estudiantes) y la reiteraron en los siguientes PMI. En dicho plan, trabajaron además, otras temáticas; como por ejemplo propusieron reuniones entre docentes para trabajar la articulación entre campos de formación, porque esa era otra problemática que consideraron importante (como se mencionó en el apartado sobre la Cultura Institucional)

En el 2010, el instituto volvió a elegir la temática 1 para continuar fortaleciendo la trayectoria formativa del estudiante, pero además trabajaron la comunicación interna, y la mejora de la práctica docente. Luego, en el 2012 continuaron trabajando la trayectoria estudiantil e incorporaron la articulación de propuestas disciplinares, como en el PMI del 2007.

Por su parte el PTI 2015 del instituto en estudio, continuó con la temática que venía proponiendo los años anteriores: Las trayectorias estudiantiles. Según el Informe Final de este PTI, “ una de las primeras actividades (...) fue el curso de ambientación (...) para fortalecer el sentido de pertenencia de los ingresantes (...) y de los estudiantes [avanzados], ya que también se

comprometió su participación”. (ISPA, 2016, p. 1) Además, trabajaron mejoras en la enseñanza, “estableciendo criterios comunes, donde cada propuesta disciplinar aporte elementos que permitan generar aprendizajes compartidos (...)”. (Ibídem, p. 2).

En síntesis, se puede analizar que en el instituto los PMI trabajaron sobretodo una de las temáticas propuestas por Nación, la que tenía que ver con la “Condiciones de ingreso, permanencia de los estudiantes”, es decir las trayectorias estudiantiles. Lo destacable es que en el PMI 2010, incluyeron un proyecto propio que venía realizando un grupo de docentes de la Práctica II, denominado Pedagogías Viajeras. Esta iniciativa abarcó una de las temáticas propuesta en los lineamientos del 2007, que incluía: “Propuestas de iniciativas en torno a la práctica docente y enseñanza que realizan los estudiantes en formación”.

Otro aspecto destacable, es que trabajaron temáticas referidas a condiciones institucionales, aun cuando esto se propuso recién en la convocatoria 2012, referida a la “articulación entre materias”. En cuanto a la “participación estudiantil”, se la trabajó sobre todo en el último PMI.

En cuanto a las temáticas propuestas por INFoD, como ser:

1. Fortalecimiento de procesos de renovación pedagógica y reflexión sobre la enseñanza.
2. Actualización de materiales didácticos, bibliografía y dispositivos para la Formación, que incluyan la incorporación de TIC en la formación docente,

se observa que esto incluía a los recursos que se pudieron adquirir en el instituto, pero no se observa luego de la lectura en los PMI que se haya intervenidos en la renovación y reflexión de la enseñanza, sólo se puede mencionar que se incorporaron nuevos recursos.

Según lo expuesto, se puede afirmar que los PMI, toman algunas temáticas propuestas por Nación pero también algunas que visualizan como prioritarias para el instituto. Asimismo, se puede observar que hubo otras temáticas propuestas por INFoD que no fueron abordadas por el instituto en estudio, como por ejemplo:

- a) Promoción del intercambio de experiencias y propuestas de formación continua, que apunten al fortalecimiento del desarrollo profesional de los formadores.
- b) Formas alternativas para la enseñanza.

Esto habla de la elección que realizan los actores institucionales, en función de sus intereses y prioridades. Asimismo, esto permite observar que los gestores de PMI (en este caso, Equipos Docentes) no toman en cuenta todos los lineamientos de INFoD o de la DGES, ni que éstos son directrices de una política nacional. Esto es un anhelo de directivos nacionales y jurisdiccionales, que no siempre se pueden concretar. Al respecto el PNFP (2014), expresa: “Un plan de trabajo institucional para la Educación Superior debiera dar respuesta a los requerimientos del sistema educativo (...)”. (p. 2)

La participación y los acuerdos

A lo largo de las convocatorias la documentación referida a PMI expresa que tanto el diagnóstico como la elaboración del proyecto debía realizarse con la participación del colectivo docente, lo cual no siempre es posible. En primer lugar, por lo que ya expresamos acerca de la cultura institucional y las relaciones interpersonales. En el caso estudiado, el PMI en ocasiones fue impulsado por iniciativa de un grupo de docentes y en otras, el equipo directivo se lo encargó a un grupo de docentes. Esto es lo que expresan los entrevistados: *“siempre nos han dejado a los profesores que quisiéramos armar PMI. (...) ellos pegaban [la información] en la cartelera y ahí te informabas”*. (Entrevista N° 16. Anexo, p. 86)

“La entrada fue un poco impuesta porque el último día de clases nos dicen, que había que hacer proyecto, si nosotros podíamos”. (Entrevista N° 9.

Algunos grupos que asumieron la responsabilidad de llevar adelante el PMI buscaron los mecanismos para realizar las consultas, pero ésta estaba referida a los recursos que eran

necesario en las distintas carreras; por ejemplo, mediante consultas a los colegas en las reuniones del personal y otros, en las jornadas. Uno de los entrevistados, expresó: *“Se comunica a todos, por lo general aprovechamos las jornadas, vemos quien quiere trabajar, tratamos de que estén representadas todas las carreras”*. (Entrevista N° 3. Anexo, p. 5)

También, estos equipos de docentes que tenían a su cargo el PMI, implementaron reuniones para difundir lo que se estaba haciendo en cada proyecto, pero, sólo se informaba a quienes habían asistido a dicha reunión. Por ejemplo, una docente recordaba que: *“(…) las profes [del PMI 2010] hacían viajes, intercambios con los alumnos y hacían reuniones y mostraban todo lo que hacían con los alumnos”*. (Entrevista N° 13. Anexo, p. 75)

Si analizamos los acuerdos que desde el INFoD se requerían, de las entrevistas se desprende que esto fue el punto más difícil de lograr, no sólo por lo que ya se mencionó acerca de las relaciones interpersonales sino también por las distintas interpretaciones que se tienen acerca de algo y más aún, cuando se quieren realizar innovaciones aparecen las resistencias, como ya se mencionó en la cultura institucional. Esto le sucedió a un equipo que inició cambios en la forma de implementar la práctica. Una de las entrevistadas expresó: *“Nos catalogaban como...los que quieren hacer turismo...los que quieren viajar y no hacen nada...o sea siempre fue difiiiiicil... hacer entrar la línea....en la institución”*. (Entrevista N° 16. Anexo p. 87) *“(…) te cuesta más incorporar la Práctica 3 y la 4 porque son prácticas que se conciben de forma tradicional, que, si no entran al aula, no la consideran prácticas”*. (Entrevista N° 16. Anexo, p. 88)

Lo destacado en el PMI del 2015, es que se sumaron los estudiantes, estos propusieron acciones que contribuyen al fortalecimiento de las trayectoria estudiantiles, como se mencionó en el apartado 4.3.

En síntesis, se puede afirmar que los acuerdos se lograron para la adquisición de los recursos pero no para tomar decisiones respecto de acciones a realizar. En un principio predominó la participación de docentes pertenecientes al campo general y de la práctica, en especial docentes de Ciencias de la Educación. Posteriormente se fueron animando, docentes del campo específico.

Los entrevistados mencionaron este proceso, en las entrevistas: “ (...) *Primero trabajamos más los pedagogos que los específicos pero (...) en el tercer PMI. se adueñaron del proyecto (...)*” (Entrevista N° 7. Anexo, p. 42).

Por otra parte, si tenemos en cuenta la cultura institucional y las relaciones interpersonales que se desarrollaron en el instituto en estudio, se puede afirmar que éstos funcionaron como un obstáculo para lograr la participación y los acuerdos. Esto motivó que en la última convocatoria, realizada en el marco del PNFP, la Nación realizó cambios sustanciales en la estrategia de los PTI ya que había advertido estos inconvenientes en las instituciones, no sólo en el instituto en estudio. Algunas de estas dificultades las expresa INFoD en Apuntes para la Memoria Colectiva (2007-2015):

La participación y la consolidación de equipos de trabajo, si bien se enunciaron como temas específicos por algunos institutos, en la consolidación de la línea de trabajo se fueron instalando como desafíos y condiciones de trabajo. (...) Muchas veces las lógicas organizacionales estaban estructuradas de un modo, y aún lo están en muchos casos, que hace que este horizonte no encuentre posibilidades concretas de realización. (Ibídem, 2015, p. 22)

Las dificultades para lograr la participación colectiva, se pueden atribuir también a la no intervención del directivo. Este es quien debería generar y alentar la participación, pero como vimos en los apartados anteriores, sólo en dos PMI hubo intervención de los Rectores. La mejora institucional, es posible si se cuenta “(...) con el compromiso de los actores (no sólo de algunos docentes, sino también los coordinadores y el Rector) para poder llevar adelante cualquier programa o proyecto institucional”. (Frigerio et al, 1992, p. 104-105)

Toma de decisiones

Las decisiones que se tomaron sobre los lineamientos fueron el resultado de acuerdos entre los miembros del INFoD y los Directores de la DGES, en Mesa Federal. Es decir, realizaban procesos de consulta y acuerdos. Lo mismo se esperaba de los directivos y los docentes en el

instituto, los proyectos debían ser elaborados participativamente por los actores institucionales y por vía de la representación, se esperaba que constituyan una mesa de trabajo y un equipo específico para su desarrollo. En palabras de Aguerro, sería el gobierno de la educación y de lo escolar, dos niveles que necesariamente implican la toma de decisiones:

El gobierno y la toma de decisiones a nivel macro- sobre la educación de un país; mientras que la gestión escolar, es el gobierno y la toma de decisiones a nivel micro- (...) y tiene como finalidad centrar los objetivos de la institución escolar alrededor de la búsqueda de aprendizajes de calidad. (Citado en Gvirtz, Abregú, Grinberg, 2009, p.137)

Esta modalidad que se deseaba para la toma de decisiones fueron interpretados por la DGES de dos maneras diferentes: la primera se realizaban reuniones regionales, junto a rectores, docentes y estudiantes, para analizar las problemáticas de los institutos de superiores de la provincia. Es decir, se realizaban procesos de consulta y acuerdos, entre distintos representantes del Nivel Superior. Así lo expresa el Documento Orientador de INFoD (2010):

(...) observamos que era sumamente importante que los equipos jurisdiccionales se apropiaran del trabajo que estaban haciendo los IES y diseñaran estrategias de acompañamiento para fortalecer el trabajo colectivo, generando condiciones y visibilizando logros. (p. 11)

En la segunda, la DGES elaboraba su Plan Jurisdiccional y luego, era transmitido a los Rectores, a través de los Supervisores. Es decir, ya no se realizó más el análisis de las problemáticas y necesidades en forma conjunta. Parte de este proceso, lo explicó una de las entrevistadas:

“(...) Deberían guiar a las instituciones desde lo pedagógico y lo administrativo pero no hacen lo primero porque lo segundo los tapa y porque, tampoco lo saben hacer. Algunos si otros no, como siempre. Entonces hacen “pasa palabra”. Les llega el mail y sólo reenvían”. (Entrevista N° 4. Anexo, p. 11)

Se puede afirmar que en el primer momento, la DGES llevó a cabo procesos de toma de decisiones conjunta, como lo solicitaba INFoD, pero luego sólo se limitaba a transcribir y difundir lo solicitado por Nación. Esto llevó a que el instituto tome sus decisiones en soledad. En este caso, la Jurisdicción tampoco valoró la idea a trabajo conjunto y de acompañamiento sistemático a las acciones desarrolladas en los institutos, como sugerían los lineamientos.

En el instituto, no se tomaron decisiones junto al colectivo docente o mediante sus representantes, como solicitaba INFoD. En el PMI del 2007, como en los siguientes, el equipo docente, que tenía a su cargo el Plan tomaban sus propias decisiones y llevaban a cabo acciones pautadas en el mismo. Las consultas que realizaron giraban alrededor de los recursos a adquirir, únicamente. Al interior de cada grupo, se destacan las reuniones periódicas, por ejemplo para planificar acciones, organizar los talleres o decidir sobre aspectos a incorporar.

En los PMI de los años 2012 y 2015, también hubo un equipo de docentes pero, éstos no eligieron hacerlo por motivación personal sino por una contingencia. Según los entrevistados, en un caso ya se agotaba el plazo para presentarlo, alguien tenía que hacerlo y en otro, asumieron la responsabilidad del proyecto porque el grupo original había renunciado. En esta oportunidad los docentes pertenecían al Campo General y Específico. En ambos planes, el grupo de docentes asumieron el compromiso de gestionar el PMI pero no lograron involucrar a otros docentes.

En síntesis, en el instituto las decisiones respecto del curso de acciones las tomaba el equipo de docentes responsables del PMI, aunque algunos miembros de la DGES entrevistados dijeron que hubo momentos en que se acordaba a través de reuniones regionales.

El trabajo con los Referentes

Para la Nación, cada ISFD debía elaborar su propio PMI y podía contar con el acompañamiento de un Referente Provincial o facilitador institucional, en las diferentes etapas que demande el diseño y la implementación. (INFoD, 2007)

Para la Jurisdicción, en el período 2007 al 2013, hubo un trabajo articulado entre los Referentes y los institutos, por decisión de la DGES. En el período 2014 al 2015, se limitó el trabajo de los Referentes y se dio prioridad a los Supervisores, pero además, se dejó de lado el

trabajo articulado entre todos ellos. En esta etapa el número de IES se había duplicado, aproximadamente 40 en total y la modalidad de gestión se había modificado.

Algunos entrevistados, que tuvieron a su cargo los PMI del 2007 y 2012, no recuerdan el acompañamiento de las Referentes. Así lo mencionan en las entrevistas: *“no, no me acuerdo de ellas, que yo sepa a nosotros no nos acompañaron y no nos visitaron.* (Entrevista N° 17. Anexo p. 96). En el PMI del 2010, una docente reconoce que las Referentes conocían el proyecto y que colaboraron para que continúe, pero no recuerda que los hayan visitado. Así lo expresa la misma: *“Ellos sabían del proyecto pero nunca nos visitaron pero sí conocían”* (Entrevista N° 16. Anexo p. 89). Diferente fue el caso del PMI del 2015, que tuvieron a su disposición a las Referentes ya que, eran docentes del establecimiento en ese momento. Así lo mencionó un entrevistado: *“Aprovechábamos que trabajaban acá. Cualquier consulta que teníamos, para ver en qué podíamos invertir, consultábamos para no equivocarnos”.* (Entrevista N°3. Anexo, p. 5)

En síntesis, esto implica que los Referentes tuvieron un rol destacado en el período 2007 al 2013, junto a otros miembros de la DGES y de algunos rectores; alcanzaron a orientar a los equipos en la realización del diagnóstico y en la elaboración del proyecto mediante las reuniones regionales o encuentros provinciales, pero también se deduce de las entrevistas que hubo algunos equipos docentes que no participaron de dichas reuniones.

Alcance

Para la Nación, los PMI debían tener un alcance institucional, no iban a considerarse proyectos parciales y el impacto debía alcanzar al conjunto de la institución. Así lo expresa uno de los Documentos Orientadores de INFoD (2007):

- Los proyectos debían tener un alcance institucional, no habrán de considerarse proyectos parciales.
- Podían contemplar un equipo específico para su desarrollo (conjunto de profesores y maestros, cátedras, alumnos, etc.)

- Su impacto (directa o indirectamente, según sea la naturaleza del proyecto) debía alcanzar al conjunto de la institución. (p.8)

La DGES transmitió la misma idea acerca del alcance, mientras que en el instituto hubo dos PMI (2007 y 2010) que trabajaron sobre la articulación entre campos, mediante talleres en las jornadas pedagógicas. Así lo expresa uno de los objetivos del PMI 2010: “Propiciar experiencias de co-formación entre docentes, docentes noveles y alumnos que posibiliten el enriquecimiento en las prácticas educativas”. (p.3) Igualmente, un docente lo expresó en la entrevista: “(...) *ensayamos con la materia Práctica II (...) algunas actividades [de articulación] con Didáctica Especial de Folklore y Danza Contemporánea*”. (Entrevista N° 7. Anexo, p. 40) pero esto involucraba algunos docentes, los que participaban de las jornadas.

La actividad que involucró a todos los actores institucionales fue la autoevaluación, y el PMI del 2010, que incluyó a distintos docentes en diferentes actividades, por ejemplo: “Taller de sensibilización, (...) para trabajar las relaciones interpersonales; taller de formación en escritura y oralidad; seguimiento de acciones del PMI, desde la cátedra Investigación Educativa; re funcionalización del nodo institucional; creación del elenco estable; foro de discusión de problemáticas institucionales y laboratorio de prácticas”. (ISPA, 2010, p. 4-6). En los PMI restantes, la gestión de los PMI recayó en un grupo pequeño de docentes. Así lo expresó uno de los entrevistados; “(...) *estuve yo y Ale, como encargados y colaboró Flor*”. (Entrevista N° 3. Anexo, p. 4)

En el PMI del año 2013, se intervino en el Curso de Ambientación al que se adhirieron algunos docentes del Campo General y Específico. En los Talleres de Escritura sólo se involucró la profesora de Lectura y Escritura Académica. Y en la Jornada Académica, en la que estudiantes avanzados realizaban presentaciones a estudiantes que recién se iniciaban, no contó con el apoyo de otros docentes, ni tampoco para su continuidad. Así lo expresó una docente: “(...) *esto se podría seguir llevando a cabo pero, en la próxima vez que los quise*

hacer, era yo sola. No había otros profesores, no había participación”. (Entrevista N° 9. Anexo, p. 4)

En el PMI del año 2015, se dio continuidad a la problemática de la deserción y al fortalecimiento del ingresante, a través del Curso de Ambientación, en que se involucraron, algunos docentes del Campo General y Específico. Además, se incorporaron a estas actividades estudiantes avanzados y el Centro de Estudiantes. Así lo expresa el Informe Final del Proyecto, “(...) hay una intencionalidad orientada a fortalecer el sentido de pertenencia en los ingresantes y en aquellos que están completando su trayectoria, puesto que también se comprometió su participación en esta instancia”. (ISPA, 2016, p. 147)

En síntesis, si tomamos en cuenta que la problemática que les interesaba atender era la deserción de los estudiantes de 1° año, se puede entender que el alcance fue sólo para dichos estudiantes. Recién en el 2015, se logró la participación de algunos estudiantes avanzados y la colaboración del Centro de Estudiantes. En cuanto a las acciones desarrolladas para lograr la articulación entre los diferentes campos de formación, se intentaron talleres pero no logró su objetivo y tuvieron poca duración. Se puede afirmar que el PMI que logró involucrar a más docentes fue el del 2010, ya que participaron distintos docentes.

Plan Jurisdiccional

Para la Nación, era fundamental que la DGES comience a participar e involucrarse en las acciones de Fortalecimiento, por lo que a partir del año 2010, dicho Plan debía articular con lo acordado federalmente: Lo curricular, las trayectorias escolares y lo organizacional. Luego, en la **Convocatoria 2012-2013**, se solicitó nuevamente que la Jurisdicción elabore su propio Plan, en la que priorice:

- Resultados de la Evaluación Curricular

- Condiciones institucionales como, articulación con instituciones del nivel para el que forma y trayectorias estudiantiles.

También, se debía atender, dos ejes transversales: la participación estudiantil y fortalecimiento de recursos para la enseñanza.

A continuación se presenta cómo respondió la Jurisdicción a estos requerimientos. La DGES elaboró su Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional en el 201 y se observa que replicaba el 100% de lo especificado por la Nación, (con respecto al Plan, que es un documento escrito) posiblemente porque allí se había acordado Federalmente. En el cuadro 6, se puede observar, un ejemplo.

CUADRO 6	
Documento INFoD 2012-2013	Documento DGES 2012 - 2013
<p>Núcleos priorizados:</p> <p>Las prioridades establecidas para el desarrollo de esta convocatoria se orientan en torno a dos cuestiones principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los resultados provisorios de la primera etapa de evaluación de los diseños curriculares de formación docente.... - Las condiciones institucionales requeridas para la validez de 	<p>“Proponemos que se fortalezcan aquellos aspectos pedagógicos e institucionales, que requieran ser profundizados en función de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los resultados provisorios de la primera etapa de evaluación de los diseños curriculares de formación docente.... - Las condiciones institucionales requeridas para la validez de”.

Fuente: elaboración propia en base al análisis de documentos.

Si bien este es un ejemplo, esto sucedió en distintas convocatorias, se puede interpretar también, como dijo una docente entrevistada que esto debía desarrollarse en la provincia, tal cual se había acordado en la Mesa Federal, con lo cual se explicaría dicha situación:

Se podría decir que los lineamientos los da el INFoD, en base a reuniones federales donde se acuerdan líneas de acción para llevar adelante el Plan de Formación Docente. A su vez la DGES realiza algunas adecuaciones de dichas líneas pero en general se adopta lo

establecido por INFoD, dado que allí hubo reuniones para lograr acuerdos. (Entrevista N° 4. Anexo, p. 9)

En dicho Plan, la Jurisdicción realizó algunas opciones sobre todo en las temáticas, como ya se explicó anteriormente en este mismo apartado.

Es decir que, la idea de fortalecer a la formación docente dotando a la gestión con un plan también involucró a la Jurisdicción. Este plan debía tener una doble articulación, primero con los lineamientos dados a nivel Nacional y segundo, con prioridades establecidas en la provincia. Así lo expresa uno de los Documentos (INFoD, 2010): “deben ser tomados como orientativos y requerirán de su adecuación en función de las características específicas de cada contexto y la direccionalidad que se desprende de las decisiones políticas (...)”. (p. 3)

Se puede afirmar que al replicar los documentos acordados federalmente, en la Jurisdicción no hubo especificaciones en cuanto a lineamientos provinciales, ni algo diferente a los nacionales, por lo menos no se observa un apartado especial en el que esto se especifique.

En relación a los PMI del instituto, también debían adecuarse y articular con los lineamientos dados por el PFJ. Como se describió en este apartado, los PMI del ISPA se adecuaron a los lineamientos dados, salvo algunos aspectos, como por ejemplo la participación, los acuerdos y el involucramiento del colectivo docente. Con respecto a esto, se mencionó en otro apartado que los aspectos de la cultura institucional obstaculizan no sólo la participación sino, los acuerdos.

El equipamiento y los recursos

Como se mencionó en el capítulo anterior, las convocatorias contemplaban la provisión de recursos para los IFD, dado que por durante años, estos no estaba en la agenda política. Recién con la Ley de Educación Nacional 26206/06, en su Art. 9, se especifica este compromiso con la educación, por parte del Estado:

ARTÍCULO 9°.- El Estado garantiza el financiamiento del Sistema Educativo Nacional conforme a las previsiones de la presente ley. Cumplidas las metas de financiamiento establecidas en la Ley N° 26.075, el presupuesto consolidado del Estado Nacional, las

Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinado exclusivamente a educación, no será inferior al seis por ciento (6 %) del Producto Interno Bruto (PIB).

Para lograr poner en marcha los Proyectos de Mejora Institucional, se asignaron fondos del Tesoro Nacional, según lo expresa el Documento General de PMI (2007):

Los fondos del Tesoro Nacional asignados a los Proyectos de Mejora Institucional tienen por objetivo contribuir a la igualdad de oportunidades, en tanto proveerán de recursos financieros a todas las instituciones estatales de nivel superior encargadas de la formación de docentes, para que progresivamente estén dotadas de los insumos necesarios, para su buen desempeño. (INFoD, 2007, p. 4)

Por otra parte, para el INFoD era fundamental que los recursos solicitados por el instituto tengan una relación directa con el proyecto a desarrollar, esto permitiría una mejora en la formación que brindan dicho instituto. Así lo expresa el Documento General (2007):

(...) será para la presentación de proyectos que contribuyan a la mejora de la formación que brindan dichas instituciones. (...) La asignación de recursos privilegiará la función pedagógica contemplada en la implementación de los proyectos atendiendo a las líneas que orientan su diseño. De este modo, la adjudicación de recursos no será automática, sino que requerirá de la aprobación pedagógica del proyecto presentado. (p. 4)

En la DGES se administraban estos fondos y se acreditaban en la cuentas de cada instituto.

Esto fue una gran necesidad por parte del instituto y una gran alegría al saber que, por fin, llegaban los recursos tecnológicos y el equipamiento informático. Entre los recursos estaba previsto que puedan adquirir desde un laboratorio, para las carreras que lo necesitaran, hasta otros equipos muy útiles para la enseñanza como el proyector, aunque hubo una serie de elementos que no se habían previsto, como por ejemplo los requeridos por el instituto de Arte (telas, maquillaje, etc.) En este sentido los Referentes jugaron un rol destacado pues, debían fundamentar su adquisición e importancia para el proyecto en las instancias de evaluación que se realizaban en encuentros nacionales. Así lo expresa una de las entrevistadas: “*tuvimos que*

defender respecto de lo que se solicitaba, ya que nación no dimensionaba, no entendía por qué ellos solicitaban telas!!!”. (Entrevista N° 6. Ref. 2. Anexo, p. 35)

Entre las cosas que pudieron adquirir los cuatro PMI llevados a cabo en el instituto, se encuentran: bibliografía, equipos de audio y sonido estos son fundamentales al momento de enseñar danzas y, las colchonetas, las telas, el maquillaje eran esenciales para teatro. Otros elementos formaban parte de las necesidades compartidas entre las carreras del institutos, como el juego de luces, el proyector y la filmadora.

La adquisición de estos recursos modificó bastante la realidad institucional del instituto en estudio, pasó de no tener nada, a tener algo. Entre sus preocupaciones también estaba, la de un edificio que reúna las condiciones para la enseñanza de la danza. Situación que mejoró recién en el 2010 hasta que en el presente año pudieron trasladarse al propio edificio, como se mencionó en el apartado anterior y en la historia institucional.

La posibilidad de adquirir recursos les devolvió la confianza y el sentimiento de sentirse pertenecientes a un sistema, llamado Formación Docente. Así lo expresa una entrevistada: *“(…) esa lógica de la mirada de sistema y una mirada global del sistema y la mirada global de la institución no por partes pero eso fue una política definida desde el Ministerio de Educación (…)”.* (Entrevista N°6. Ref.1. Anexo, p. 23)

En síntesis en el ISPA, atendieron a los lineamientos Nacionales respecto de la adquisición de recursos y además, hicieron llegar sus necesidades en relación a recursos específicos para la enseñanza de las danzas y del teatro, la cual fue valorada y defendida en las instancias de evaluación por parte de las Referentes.

De lo expuesto y analizado en el presente apartado se puede afirmar que tanto la Jurisdicción como el instituto aplicaron los lineamientos dados por INFoD, salvo las modalidades de gestión. Estas fueron distintas a las previstas, en especial lo que se refiere a mecanismos de

participación y acuerdos. Si se tiene en cuenta que lo PMI debían pasar por instancias de evaluación y aprobar la misma para recibir el financiamiento, es comprensible que el instituto vea la necesidad de cumplimentar. De otro modo, ni el instituto ni la jurisdicción podían de otro modo adquirir los recursos y mejorar sus condiciones institucionales.

Además de cumplimentar con los lineamientos brindados, el instituto incorporó al PMI otras problemáticas que formaban parte de sus prioridades, como la articulación entre campos y las relaciones interpersonales.

Conclusión

La gestión institucional es uno de los aspectos que se buscaba fortalecer a través del Plan de Mejora, por lo que el interés de este estudio fue describir y analizar las modalidades de gestión implementadas en el desarrollo del mismo ya que éstas, pueden incidir favorable o desfavorablemente en la mejora institucional que se buscaba.

Como estos planes se desarrollaron en base a lineamientos Nacionales y Jurisdiccionales, también se analizó la articulación entre ambos y lo realizado por el instituto, ya que por lo general, los institutos tienen otra mirada de su realidad institucional y otras prioridades, generando otros resultados en lugar de lo esperado.

Luego del análisis realizado a la estrategia de fortalecimiento de la gestión institucional, denominada: Plan de Mejora Institucional, y su implementación en un instituto de formación docente de la Provincia de Salta, durante el período 2007 al 2015; se puede concluir que:

El Plan de Mejora Institucional se implementó en toda la provincia de Salta, en todos los Institutos de Formación Docente, estatales. En este trabajo, mediante el estudio de caso, se analizó un instituto que contaba con grandes necesidades. Además de la falta de recursos para la enseñanza y de mobiliario, se trasladaba continuamente por distintos edificios que no reunían las condiciones mínimas de funcionamiento. Problema que se subsanó parcialmente, en el año

2010, ya que gracias a la gestión del directivo y de los docentes, pudo trasladarse a otro lugar en condiciones óptimas para el desarrollo de las materias teóricas pero insuficiente para las materias específicas (Profesorado de Danzas Contemporáneas; de Danzas Folklóricas y de Teatro). Recién en el 2019, pudo contar con un edificio propio. Desde su origen se dedicó a la formación de docentes de Educación Artística, generando profesionales destacados en el área.

De los documentos y las entrevistas se pudo analizar algunas características de la cultura institucional las que a su vez, se relacionan directamente con las modalidades de gestión implementadas en el instituto. Entre ellas, se destacan: la preferencia de comunicación informal en detrimento de la formal, en las relaciones interpersonales prevalecían las conductas propias de hermanos (la competencia, los celos, la rivalidad), la autoridad tendía a neutralizar los conflictos, el directivo sólo se ocupaba de los aspectos administrativos y delegaba la responsabilidad de los PMI en los grupos docentes, no se generaba y alentaba a la participación ni al consenso. Otro rasgo hallado en la institución, es el énfasis que daban los docentes del campo específico a la educación artística, al punto que pensaban que forman artistas. Lo que indica que la imagen representación que tienen los docentes del campo específico, es que son un instituto de formación y artística.

Por todas estas características, se puede afirmar que se destacan dos culturas institucionales, como cuestión de familia y como cuestión de expedientes, la cual se presenta como un obstáculo para pensar la formación docente.

Las distintas convocatorias de PMI, realizadas por el INFoD, buscaron la mejora de gestión y de la organización institucional. La mejora, entendida como la necesidad de transformación, de cambio, en el sentido de volver a pensar el instituto (Romero, 2010), como instituto de formación docente. Este fue un proceso de reiteradas convocatorias para la presentación de proyectos en los que, los actores institucionales y en especial el Rector/a debían intervenir en la, o las problemática/s, mediante un proyecto. En aquel momento, INFoD, consideró necesario

actuar en las siguientes problemáticas, para avanzar hacia la mejora: la trayectoria formativa del estudiante, la práctica docente, la innovación en la enseñanza y la articulación entre unidades curriculares.

Por lo tanto, se puede afirmar que con esta estrategia se buscaba romper con lo instituido y gestar nuevas prácticas de intervención, es decir actuar con elementos instituyentes.

Pese a que los lineamientos promovían el trabajo de diferentes temáticas, los docentes que se involucraron en el PMI a través del diseño, implementación y evaluación de los proyectos decidieron atender el fortalecimiento de la trayectoria escolar, debido a que les preocupaba la deserción estudiantil. Esto indica que el instituto, sólo tomó en cuenta las temáticas que se referían a sus prioridades y no todas las que promovía INFoD.

Al analizar el rol de Rector/a del instituto, se encontró que en las primeras convocatorias los rectores no se involucraron en el PMI, sólo se enfocaron en tareas administrativas; la toma de decisiones y acciones que se proponían para mejorar la problemática que enfrentaba la institución, fueron delegadas a los equipos docentes. Por otra parte, se halló, que en el último PMI diseñado e implementado, hubo una participación más directa y activa del directivo, y una mejor comunicación entre los miembros del equipo. Además, éste coordinó, alentó e integró a distintos actores para la puesta en práctica del plan. Por lo que se puede decir que, éste presentó características de la modalidad de gestión profesional.

Por lo expuesto hasta acá, se puede concluir que hacia el final de la convocatoria, año 2015, la modalidad de gestión se fue modificando ya que estuvo más vinculada a la transformación esperada; se vio fortalecida por el trabajo en equipo, el apoyo de los docentes y del centro de estudiantes. Acá, también se debe tener en cuenta que hubo otras condiciones institucionales (ROM y RAM). Que hicieron al fortalecimiento. Esto quiere decir que el directivo, fue pasando por etapas que le brindaron alternativas de solución (Poggi, 2000) y de aprendizaje.

Los docentes que tuvieron a su cargo los PMI, en su mayoría eran los que tenían formación pedagógica y conocimiento en la elaboración de proyectos (Profesor en Ciencias de la Educación), eran los que siempre tenían la iniciativa. Otros docentes con menos formación pedagógica pero con una fuerte formación artística, fueron involucrándose poco a poco. Tanto unos como otros, se destacaron por coordinar acciones de manera comprometida y responsable. Por lo que, la experiencia les permitió obtener conocimiento y confianza para desarrollar los proyectos en las siguientes convocatorias.

Hubo otros docentes que, si bien no integraban el equipo de docentes responsables del PMI, colaboraron en algunas actividades y otros que, directamente no participaron. Por lo tanto, se puede afirmar que la participación no siempre fue gestionada desde el directivo sino desde algunos los docentes que coordinaban el plan. Éstos propusieron actividades que buscaban la articulación entre los campos de formación, aunque éste sigue siendo el aspecto más difícil de conseguir.

En la institución en estudio, cada campo de formación funciona como una corporación, dificultando el diálogo y afectando las relaciones interpersonales. Este aspecto indica que para continuar y avanzar en la transformación de la gestión institucional, es necesario profundizar en los procesos democráticos.

Una de las estrategias que se destacan en cada uno de los PMI, son las reuniones periódicas del equipo responsable del plan. En ellas se analizaban las problemáticas, se organizaban los talleres y se distribuían las actividades. Los encuentros también se utilizaron para acordar con los otros actores institucionales, la compra de los recursos necesarios para cada carrera. Este proceso, se vio favorecido por otra acción promovida desde INFoD, como la autoevaluación institucional. Por lo que, las reuniones posibilitaron la gestión del plan y el encuentro con el otro, aspecto muy valorado por algunos docentes.

Algunos de los logros, que se pueden atribuir a los equipos responsables del PMI, son: la iniciativa de indagar las posibles causas de la deserción, la articulación con el proyecto de investigación, la innovación en el curso de ambientación, los acuerdos en los criterios entre los docentes de primer año, la innovación de la práctica mediante talleres de reflexión, la participación en las diferentes actividades formativas, tanto para docentes como para estudiantes.

Por lo expresado hasta acá, se puede concluir que los equipos docentes que tuvieron a su cargo los distintos PMI, se acercaron más a la modalidad de gestión profesional. Ellos no perdieron de vista el proyecto durante la gestión, intentaron articular los de diferentes campos de formación, realizaron procesos de consulta y difusión de acciones; todas fueron acciones que consideraban sustantivas, no sólo para los estudiantes sino para los docentes.

En cuanto a la evaluación, los proyectos debían realizar una propuesta de evaluación como un componente más del proyecto y debían implementarla. Lo llamativo, es que la gran mayoría de los entrevistados no recuerda que esto se haya realizado. Tampoco recuerdan las autoevaluación implementadas, siendo la más reciente en el 2014, salvo algunos docentes del primero y del tercer PMI, que recuerdan una evaluación diagnóstica.

Es de destacar que el INFoD y la DGES, llevaron a cabo orientaciones para la evaluación, aunque pusieron más énfasis en la evaluación ex ante, que en la ex post; lo cual pudo estar relacionado a la necesidad de la selección de proyectos y su posterior financiamiento. Otro aspecto sobresaliente, es que por primera vez los institutos realizaron autoevaluaciones institucionales, una antes de cada convocatoria, para lo cual recibían orientaciones y les servía de insumo, para analizar las problemáticas y diseñar el proyecto siguiente.

Por lo tanto, se puede concluir que los actores institucionales no tienen instituida la evaluación, aun cuando ésta es un componente central del proyecto y de la gestión institucional. Asimismo se puede afirmar, que no participaron del proceso de elaboración de dichos instrumentos, por

lo cual no la recuerdan. La evaluación posibilita reflexionar acerca de la mejora alcanzada o de lo que aún falta realizar, de ahí su importancia por lo que sería conveniente dar continuidad a estos procesos para su institucionalización, con la debida participación de los involucrados.

En cuanto a la articulación entre los lineamientos Nacionales, Jurisdiccionales e institucionales, se puede afirmar que la Nación y la DGES acordaron ejes para lograr el fortalecimiento de la Formación Docente, tal que, en la provincia los lineamientos eran los acordados en la Mesa Federal y transmitidos al instituto. A partir del año 2010, la Nación solicitó a la Jurisdicción un mayor involucramiento en las actividades de mejora que se realizaban en el instituto, pero ésta tomó sus propias decisiones respecto de la modalidad de gestión de los PMI. Tuvo instancias en las que logró sostener la participación y el trabajo conjunto, para fortalecer la gestión institucional. Primero buscó la participación de directivos, docentes, estudiantes y equipos de docentes y técnicos de la DGES en las reuniones regionales, donde se planteaban las necesidades y juntos, proponían acciones para desarrollar el PMI, había una mirada de la totalidad de los institutos; por lo que se puede afirmar, que se orientó más hacia una modalidad de gestión profesional. En segundo lugar, hubo otras instancias en las que no se trabajaba en conjunto, la comunicación con los referentes se vio interrumpida y se dio mayor protagonismo a los supervisores, aun cuando éstos no se encontraban preparados para orientar en la elaboración de los planes, se trabajaba de manera fragmentada y no se conocía las necesidades de los institutos. Por estas características, se puede afirmar que en dicha instancia se destacó más la modalidad de gestión tecnocrática.

En este caso, también es necesario tener en cuenta que hubo una serie de factores y circunstancias que incidieron en cada momento, como ser el cambio de autoridades en la DGES, con distintas formas de concebir la gestión de los PMI, el incremento de líneas de acción desde el INFD y de institutos en la provincia de Salta. Para continuar con el fortalecimiento, era

necesario otra modalidad de gestión (profesional) y disponer de mayores recursos financieros y humanos.

Al mismo tiempo se halló, que si bien la Jurisdicción participaba de las Reuniones Federales y allí se aprobaba la estrategia de fortalecimiento de la formación docente, a su vez se imponía un formato a los actores institucionales y no se los integraba en la toma de decisiones, ni en la planificación. Lo expuesto, indica que estos procesos continuaron con una lógica fuertemente arraigada en la toma de decisiones, llamada “centralista” y tecnocrática. Para que esto cambie, sería importante poner en práctica procesos de planificación verdaderamente participativos, de tal modo que se fortalezca el modelo de gestión profesional.

Un aspecto a tener en cuenta en este tipo de estrategias es que, sea cual sea la transformación que se quiere lograr, implica acciones de acompañamiento y financiamiento, sostenidas en el tiempo. Puesto que la transformación que se propone implica procesos de largo alcance.

Lo destacable en esta estrategia de fortalecimiento, es que se sostuvo durante nueve años, intercalada con procesos de autoevaluación institucional y que, además se realizaron modificaciones como sucedió a partir del 2014, debido a que los diagnósticos y resultados de convocatorias anteriores, fueron develando algunos obstáculos para avanzar en la transformación y mejora de la formación docente, entre los que se encuentra la cultura institucional. Por lo que, es conveniente tener en cuenta las condiciones internas del instituto (Bolívar, 1998) y buscar que éste, construya el camino hacia la mejora basado en algunas prioridades.

Un componente que incidió en la aceptación de los lineamientos dados por INFoD, fue el financiamiento de los recursos. Del tratamiento de una problemática y la consecuente puesta en acción de un proyecto, era la llave para recibir el financiamiento de los recursos. Esto permitió que el instituto tuviera elementos, de otra manera era muy difícil y costoso de obtener. Por este motivo, este fue un aspecto muy importante en el fortalecimiento de la Educación Superior, a

partir del 2007; la compra de recursos sirvió como estímulo para desarrollar los PMI, pero también significó el reconocimiento de la formación docente como parte integrante del sistema educativo y de la política educativa nacional.

Otro factor que contribuyó a la participación de los estudiantes sobre todo en la última convocatoria, fue la sanción de la Ley 26.877/13 que aprobó la creación de los Centros de Estudiantes y la Disposición N°182/14 de la DGES, que aprueba el estatuto tipo para la organización y funcionamiento de dichos centros. En el caso estudiado, la creación del Centro de Estudiantes fue muy bien valorada, ya que permitió atender las necesidades planteadas por sus pares, que antes no eran atendidas por nadie.

Estas y otras normativas, que conforman los Sistemas Organizacionales, también favorecieron la mejora paulatina de la Educación Superior, ya que hacen a la gestión del nivel y del instituto, como por ejemplo, la Resolución 5389/14 que aprueba el Reglamento Orgánico Marco (ROM) y la Resolución 2484/13 que aprueba el Reglamento Académico Marco (RAM).

Por lo tanto, se puede afirmar que los PMI implementados en el instituto, lograron mejorar gracias a las intervenciones realizadas aunque sea en algunas problemáticas de la dimensión institucional; mejoraron la provisión de recursos, las condiciones en que se brindaba el curso de ambientación, la trayectoria de los estudiantes, la conformación de equipos de trabajo; los equipos docentes realizaron un aprendizaje en cuanto a la elaboración y gestión de los proyectos.

En cuanto al fortalecimiento en la gestión institucional, si bien la planificación para la gestión no se encuentra instituida, se logró movilizar a los docentes que participaron directamente en las distintas convocatorias, más que a los directivos. Por ello, es importante continuar generando procesos de autoevaluación y acción, en la que el/la Rector/a esté formando parte del equipo gestor.

Durante todo el desarrollo de los PMI, se avanzó paulatinamente en el fortalecimiento de la Formación Docente. En el instituto hubo distintas modalidades de gestión, aunque prevalecen las modalidades de gestión, casera y tecnocrática; las que sumadas a la cultura institucional como cuestión de familia y de expedientes obstaculizan los procesos de mejora en la gestión institucional.

En la DGES, hubo instancias en las que la modalidad de gestión fue coherente con los lineamientos Nacionales, y otras instancias, en las que no. En este caso, también hubo algunos factores que contribuyeron al cambio de modalidad, el más importante y que incidió negativamente para avanzar con la transformación, fue la decisión de comenzar un trabajo individualizado en lugar de continuar con el trabajo en equipo. Y un segundo factor que, aunque fue producto de una decisión del nivel jerárquico superior (Ministerio de Educación de la provincia) pero incidió negativamente, como la de fundar nuevos institutos en distintas partes del territorio provincial. Esta decisión, sin prever el acompañamiento tal como lo requerían los lineamientos Nacionales, favoreció a los jóvenes en el acceso a los estudios superiores pero implicó que los institutos nuevos, tuvieran que desarrollar los PMI sin el asesoramiento y seguimiento correspondiente.

En el instituto estudiado, se puede afirmar que respetaron los lineamientos dados, salvo algunos que el/la Rector/a, no los consideró y tampoco están instituidos en la cultura institucional; como por ejemplo: la participación, los acuerdos y el involucramiento del colectivo docente, esto hubiera orientado más hacia una modalidad de gestión profesional. En cuanto a las temáticas, tomaron algunas de las propuestas por INFD, sólo las que se relacionaban con sus intereses y prioridades.

De lo expuesto, se puede afirmar que tanto la Jurisdicción como el instituto aplicaron los lineamientos dados por INFoD, salvo las modalidades de gestión. Estas fueron distintas a las previstas, en especial lo que se refiere a mecanismos de participación y acuerdos. Si se tiene

en cuenta que los PMI debían aprobar la instancia de evaluación para recibir el financiamiento, es comprensible que en el proyecto escrito se mencionen los componentes. El financiamiento fue muy importante, de otro modo, ni el instituto ni la jurisdicción hubieran podido adquirir los recursos y mejorar sus condiciones institucionales.

Por último, se puede afirmar que la búsqueda del fortalecimiento de la formación docente y de la gestión institucional con los Planes de Mejora Institucional, no sólo estuvo condicionada por la modalidad de gestión que implementaron los actores institucionales sino también, por la cultura institucional y por decisiones que se tomaron en la jurisdicción y a nivel ministerial. Con este estudio se espera haber aportado a la comprensión de cuáles fueron los aspectos institucionales y no institucionales, que incidieron en la búsqueda de la mejora de la gestión institucional.

Bibliografía

- AGUERRONDO, I. (1996) La escuela como organización inteligente. Bs. As. Editorial Troquel. 1ra Edición.
- AGUERRONDO, I., Lugo, M. y ROSSI, M. (1999). La gestión de la escuela y el diseño de proyectos institucionales. Quilmes, Argentina: Universidad Nacional.
- ANDER-EGG, E. (1990). Técnicas de Investigación Social. Bs. As.: Humanitas.
- BOLIVAR, A. (1996) Cultura escolar y cambio curricular. Colombia. Artículo publicado en Bordón. Revista de Pedagogía. Nro.2. Vol. 48, p.p 169-177.
- BLEJMAR, Bernardo. (2009). Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Buenos Aires. Edit. Noveduc.
- CHILE. OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO. para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO (2006). *Modelos innovadores en la Formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: Robalino Campos, M., Körner, A. (Coord.). Murillo Torrecilla, F. J. (Coord. Académico).
- DIODATO, J. L., MARTÍNEZ DEL SEL, V. (2013) *La formación docente como cuestión de Estado: Una perspectiva comparada. Argentina, Cuba y Brasil*. (La formación histórico-pedagógica en Ciencias de la Educación. El caso del Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González y la Universidad de Buenos Aires. Proyecto UBACYT FL 62. IICE - UBA) Bs. As., Argentina: UBA, Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación.
- ELOLA, N., ZANELLI, N., Olica, Ana y TORANZOS, L. (2000) Evaluación Educativa. Aique Grupo Editor. Bs. As.
- FERNÁNDEZ, L. (1994). Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires. Paidós.
- FERNÁNDEZ, L. (1998). El análisis de lo institucionales en la escuela. Un aporte a la formación autogestionada para el uso de los enfoques institucionales. Buenos Aires. Paidós.
- FRIGERIO, Graciela. POGGI, Margarita. TIRAMONTI, Guillermina (1992) Las instituciones educativas. Cara y ceca. Edit. Troquel. Buenos. Aires.
- GARAY, L. (1994). El análisis institucional de la educación y sus organizaciones. Cuadernillo del curso de postgrado. Córdoba. La Luna.
- GARAY, L. (1996). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En I. BUTELMAN. (Comp.), A. Corvalan de Mezzano, M. Souto, M. Pensando

- las instituciones. Bs. As. Paidós.
- GVIRTZ, S. ABREGÚ, V. GRIMBERG, S. (2012). La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía. Buenos Aires: Aique.
 - GVIRTZ, S. y PODESTÁ. M. (comps) mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza. Bs. As. Granica.
 - GVIRTZ, S., ABREGÚ, V. (2010). ¿Es posible mejorar la escuela? En S. Gvirtz, Silvina. Aguerrondo, Inés. Podestá, María Eugenia G. T. de (2007) Mejorar la Gestión Directiva en la Escuela. Buenos Aires: Ediciones Garnica. Centro de publicaciones educativas y material didáctico. Bs. As. 3° Ed.
 - ITKIN, Silvia. Entrevista a Graciela Frigerio: De la “gestión” al “gobierno de lo escolar”, Novedades educativas, Nro. 159, Marzo 2004.
 - POZNER, P. (2000) - Módulo 2 - "Gestión Educativa Estratégica" - IIPE- Bs. As. - UNESCO- y Ministerio de Educación de la Nación.
 - POZNER, P. (1995) El directivo como gestor de los aprendizajes escolares. Buenos Aires. Aique Grupo Editor. 1ª Ed.
 - ROMERO, C. (2010). Hacer de una escuela una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar. Bs. As. AIQUE.
 - SANTOS GUERRA, M. A. (1993). “La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora”. Investigaciones en la Escuela (Nº 20) pp. 23-35.
 - STAKE, R. (1998) Investigación con estudio de caso. Madrid: Morata.
 - TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Barcelona. Bs. As. México:
 - YUNI, J. A., URBANO, C. A. (2014) Técnicas para Investigar Volumen 2. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación. Córdoba. Ed. Brujas.

Documentos

- Ley Nacional de Educación N° 26206/06.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Res. CFE N° 23/07 – Plan Nacional de Formación Docente 2007/2010
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Res. CFE N° 30/07 – Institucionalidad y Funciones de la F. Docente. Planificación y articulación del Sistema Formador. – Anexo I: “Hacia una institucionalidad del sistema de F. Docente en la Argentina” – Anexo II: “Lineamientos Nacionales para la F. Docente y el Desarrollo Profesional”.

- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Res. CFE N° 72/08 – Organización y gobierno del Sistema Formador en los niveles Federal y Jurisdiccional – Anexo I: Reglamento Orgánico Marco – Anexo II: Régimen Académico Marco – Anexo III: Concursos.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Res. CFE N° 140/11 – Lineamientos federales para el planeamiento y organización institucional del sistema formador.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Res. CFE N° 167/12 – “Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015”.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Res. 201/13. Programa Nacional de Formación Permanente. (PNFP).
- PNFP. (2014) Orientaciones para Directivos. Jornadas. Bloque II.
- PNFP. (2014) Clase II “Evaluación Institucional, formativa y participativa”.
- PNFP. (2015) Itinerario para equipos de trabajo institucional. Aportes: conceptos y herramientas para el trabajo institucional. Tema II – Hacia la construcción del Plan de Trabajo Institucional.

Páginas consultadas:

- ARGENTINA. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), (2014) *“La implementación de los Planes de Mejora Institucional. Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la Educación Secundaria”* (Proyecto de Investigación. Seri 9): Montesinos, M. P. y Schoo, S. <http://minisitios.educ.ar/direccion-de-planeamiento-de-la-politica-educativa-investigacion-y-estadistica/documentos/94/informes-de-investigacion>
- ARGENTINA. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Memoria de Gestión del Instituto Nacional de Formación Docente 2007-2015.- <http://portales.educacion.gov.ar/infed/noticias/memoria-de-gestion-del-instituto-nacional-de-formacion-docente-2007-2015/>
- ARGENTINA. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. *Desarrollo Institucional. En Memoria de Gestión del Instituto Nacional de Formación Docente 2007-2015.* http://infed.educativa.com/sitio/upload/Memoria_Desarrollo_Institucional_2007-2015.pdf
- AVACA, P., LEÓN MADRID, E. D. (2011) *Planes de Mejora Institucionales: ¿se constituyen en verdaderos desafíos para las escuelas secundarias? Un abordaje evaluativo.* San Luis. Argentina: Universidad Nacional de San Luis. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gJ_Dc6b2mMcJ:iice.institutos.fil

- o.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/12Pol%25C3%25ADticas%2520educativas_0.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ar
- BARBER, M., MOURSHED, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Mc Kinsey Company. Santiago de Chile. <http://orton.catie.ac.cr/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=EARTH.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=003423>
 - BIRGIN, A. 2014. Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la Formación Docente del MERCOSUR. (Disponible en: https://books.google.com.ar/books?id=IUOqBAAAQBAJ&pg=PA82&lpg=PA82&dq=res+cfe+223/04&source=bl&ots=oAK1OqSZO3&sig=wuPrIHbo0B7Er_7uTpLtxwED5Tc&hl=es&sa=X#v=onepage&q=res%20cfe%20223%2F04&f=fals)
 - GAIRIN, J. (2000) Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. Educar N° 27, pp. 31-85. En <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20734/20574>
 - MOLLIS, M. (2007). La Educación Superior en Argentina: balance de una década. En Revista de la Educación Superior. Vol. XXXVI (2), No. 142, 2007, Abril a Junio, pp. 69-85. ISSN: 0185-2760. Disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista142_S2A1ES.pdf
 - TÉLLEZ INFANTE, A (2007) La investigación antropológica. Editorial Club Universitario. San Vicente (Alicante) Disponible en: <https://www.editorial-club-universitario.es/pdf/2633.pdf>

Anexo