DIPLOMATURA: COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL

MÓDULO VIII

Nos propusimos tomar como objeto de reflexión algunas cuestiones al interior de la institución educativa, lo que significa tomar la propia práctica como objeto de reflexión, es decir, construir un saber sobre ella (teoría) e ir en busca de otros aportes teóricos que nos ayuden y nos iluminen ante determinadas problemáticas, para volver a nuestra práctica con una propuesta renovada de la misma, desde un doble proceso de reflexión para la acción y de una acción reflexionada, que son las características de la investigación- acción.

Como expresa Ceballos¹, un aporte para la reflexión sobre la propia práctica desde creencias, representaciones y concepciones sería preguntarse si se entiende por gestión un conjunto de procedimientos a ser utilizados como herramientas al servicio de objetivos organizacionales, o si por gestión entendemos un proceso de interacciones con propósito de gobierno, que tienen lugar entre los actores de la escena escolar desde el ejercicio de una autonomía relativa.

Gestionar la Dimensión Organizativa Administrativa implica comprender para intervenir en la dinámica que se genera por la interrelación de los distintos aspectos (personales, interpersonales, grupales y sociales) que entran en juego para el funcionamiento de la organización- escuela. Una intervención ajustada al contexto permitirá que la dimensión organizacional sea facilitadora y no obstaculizadora de la tarea pedagógica.

Gestionar la Dimensión Pedagógico- Didáctica para la formación integral supone provocar quiebres y rupturas como punto de partida de la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, esto es, instalar la incertidumbre alrededor de algunos interrogantes como: ¿Por qué estas prácticas?, ¿Para qué?, ¿De qué otras formas?...

¹ Ceballos M. y otra *La trama de las instituciones educ. y de su gestión*. Yammal Córdoba 2005

Nuestra propuesta consiste en compartir una reflexión crítica acerca del Currículum, la Enseñanza y el Aprendizaje la vida en las aulas, el contrato didáctico docente- alumno- conocimiento; en un cruce de saberes: práctico, intuitivo y teórico- organizado, y de reconocer cuáles son los niveles de actuación para gestionar la formación integral.

[Escribir texto]

CAUSAS SELECCIONADAS:

Redactar una frase que contenga en un relato coherente todas las causas seleccionadas.

Proponer un título para ese breve escrito, que responda a la pregunta ¿sobre qué tema hemos estado trabajando?

ACTIVIDAD 6 "Nuestro viaje"

Les proponemos que escriban un relato colectivo sobre el trabajo realizado por el equipo.

Imaginemos que todo transcurrió como si hubiera sido un viaje.

Deberán encontrar aquellas analogías que mejor representen el viaje. Por ejemplo, ¿de qué naturaleza fue el viaje? "Una odisea", "una expedición", "unas vacaciones", "un descenso al infierno", son analogías usuales.

Otro ejemplo, ¿en qué medio de transporte viajaron? "En avión", "en globo", "en barco", "en una alfombra mágica", "a pie", pueden ser algunas respuestas.

Algunas preguntas que orientan el relato:

- ¿En qué medio de transporte viajaron?
- ¿Quiénes viajaron?
- ¿De dónde partieron?
- ¿Qué ruta siguieron?
- ¿Dónde se detuvieron?
- ¿Bajaron o subieron pasajeros?
- ¿Qué paisajes pudieron observar?
- ¿Qué llevaron como equipaje?
- ¿Qué dejaron durante el viaje?
- ¿Adónde querían llegar?
- ¿De qué naturaleza fue el viaje?
- ¿Dónde están ahora?

NOTAS

1. El ejercicio "Perdido en el mar" fue elaborado por David Boyd, del Poynter Institute, Florida, USA, y está fundamentado en más de 12.000 casos de naufragios analizados por la marina norteamericana. Aquí presentamos una adaptación.
2. Actividad elaborada por Claudia Romero, Ana Campelo, Fabiana Federico y Patricia Viel.
3. Adaptada de Pisano, J. C. (1997).
4. Adaptada de Pisano, J. C. (1997).

CAPÍTULO 5

LA ESCUELA COMO PROYECTO Y LOS PROYECTOS EN LA ESCUELA

"La imaginación ética necesita no sólo imaginar sino también actuar en forma alternativa."

R. Kearney, 1988:74

1. El proyecto institucional o hacer de la escuela un proyecto

La imaginación no es sólo una invitación a la fantasía, sino a la acción. Animarse a pensar y a hacer escuelas diferentes y mejores, de eso se trata cuando hablamos de proyecto institucional. Interrogarse sobre lo que sucede, generar incertidumbre sobre la forma de organizarse, imaginar alternativas a lo que se hace, poner en marcha nuevas experiencias, reflexionar sobre ellas, ampliar la participación y la comunicación, son procesos que ayudan a imaginar y a concretar otro proyecto de escuela.

Una abundante y variada bibliografía, surgida en gran parte a la luz de las últimas reformas "legisladas", ha contribuido en los últimos años a consolidar la idea de que es posible expresar la razón de ser de la escuela media, sus aspiraciones y propósitos bajo el formato de un Proyecto Institucional. Nuevas siglas, rápidamente incorporadas a la "jerga escolar", se acuñaron cobijadas en esta idea. "Tenemos que hacer la PIP" (Planificación Institucional Participativa), o "Hay que pensar el PEI" (Proyecto Educativo Institucional).

Dos consecuencias pueden extraerse de la configuración de este nuevo sentido común alrededor de la idea del Proyecto Institucional: la primera es del orden de lo fallido, la segunda es del orden de la posibilidad.

La primera consecuencia es la reabsorción de la "gramática del cambio" por la "gramática escolar", de modo que se arriba a una situación de cambio "nulo", fallido. El proyecto educativo institucional se convierte en un campo sobre el que se prescriben ítems, técnicas, formatos que básicamente están destinados a asegurar una versión escrita del proyecto, un documento. De ahí el "tenemos que o hay que hacer el proyecto", sentido como imperativo externo que hay que presentar a alguna instancia superior. En la práctica, muchas escuelas asumieron esta actividad como una rutina más, poniendo en marcha procedimientos ya conocidos para resolver este trámite, como, por ejemplo, acudir al "escri-

ba" profesional de la escuela (y a veces externo a ella), ese director, vicedirector, asesor pedagógico o profesor con la capacidad de redactar un ideario, unos objetivos institucionales, un perfil deseado de escuela y de alumno.

Muchos proyectos institucionales constituyen magníficas expresiones de deseos, yuxtaposición de proyectos de distinta índole y envergadura cuya formulación se parece más bien a un "pase mágico", una transferencia de buenos deseos hacia objetos inanimados, en este caso *el documento*. Esta primera consecuencia se visualiza entonces en la ritualización de los proyectos, su banalización, su pérdida de sentido, su atadura a la idea de eficacia.

La otra consecuencia es la de haber legitimado un margen de definición de lo escolar que pertenece a cada escuela, abriendo la posibilidad de que las escuelas, cada escuela, asuma la función de pensarse a sí misma, proyectarse, rediseñarse y volver a contratar su vínculo con la comunidad.

El proyecto es, desde su origen, una propuesta de matriz de aprendizaje institucional, una representación simbólica de la cultura escolar y un contenido.

Los modos en que se "inventa" el proyecto, en que se lo define, se lo pule, se lo concreta cotidianamente, se lo transforma y se lo evalúa constituyen contenidos de la institución educativa y, como tales, son una práctica enseñante.

¿Cómo llegar al proyecto? Desde un pre-texto, el de construir un conocimiento sobre la institución.

Frigerio y Poggi, 1996:24.

Nos interesa el carácter de posibilidad del proyecto institucional, porque abre nuevos caminos, entre ellos el de aventurarse en la transformación a través del conocimiento.

En efecto, la tarea de *hacer de la escuela un proyecto* implica, necesariamente, volver a pensar en las opciones éticas, políticas y pedagógicas que la escuela realiza, volver a pensarse y a conocerse. De allí que las preguntas acerca de *¿qué escuela deseamos?, ¿qué escuela tenemos?, ¿qué escuela podemos construir?* cobran un nuevo sentido. La conversión de la escuela en un proyecto no puede ser concebida como un asunto meramente técnico, heterodirigido y formal; creemos que es,

en lo profundo, una conversión de y por el conocimiento. Conocimiento es, aquí, descubrimiento, encuentro, diálogo y discusión de sentidos, saberes, experiencias; conocimiento donde el tiempo se entretiene en memoria, actualidad y porvenir y donde los sujetos se reconocen en un lugar común, en una comunidad.

En la construcción del proyecto educativo institucional es necesario resistir a la tentación de un conocimiento que procede según las reglas de la *invención*, porque de lo que se trata, y lo que aparece como posible, es de poner en juego un conocimiento que procede por *reconstrucción*. Y esto no sólo porque una escuela que decide hacerse proyecto ya existe previamente, sino porque las historias personales y profesionales de los actores, la idea misma de escuela es siempre preexistente, y es a partir de ese saber (conocimiento tácito, teoría implícita) donde comienza la espiral de conocimiento capaz de transformar.

Desde esta perspectiva, construir el proyecto educativo institucional implica, como ya ha sido señalado por diversos autores, partir de una *revisión* de distintos aspectos con el fin de ser reconstruidos. Siguiendo a Frigerio y Poggi (1996), estos aspectos son: la historia institucional, el contexto, los espacios, los tiempos, los actores y la cultura institucional.

También ha sido suficientemente señalada cierta organización del proceso de construcción del proyecto institucional que procede según distintas fases que no se desarrollan en forma lineal, sino que implican marchas, contramarchas. Las fases señaladas por la literatura son:

- a) Planificación: en la que se explicitan las características de la institución (historia, identidad, organización) y se elaboran objetivos institucionales.
- b) Implementación: destinada a priorizar problemas, elaborar líneas de acción y proyectos específicos para desarrollarlos. Estos proyectos, a su vez, describen fases de iniciación, desarrollo e institucionalización de cambios o mejoras, que serán analizados más adelante.
- c) Difusión: fase de diseño e implementación de estrategias de difusión interna y externa del proyecto para su publicidad.
- d) Evaluación: fase en la que se explicitan los criterios de evaluación y se diseñan e implementan estrategias de seguimiento y evaluación de los proyectos.

Los aspectos a revisar y las fases para construir el proyecto son las dos cuestiones sobre las que se ha centrado la producción bibliográfica sobre el tema en los 90. Se conocen, además, desarrollos interesantes acerca de los modos en que han de plantearse la *revisión* y el proceso, como por ejemplo la perspectiva del *análisis de las instituciones educa-*

tivas (Frigerio y Poggi, 1996) o la metodología que procede según el elocuente principio de "hacer visible lo cotidiano" (Santos, 1990). Se asume que el proceso de revisión y construcción del proyecto institucional implica establecer un doble movimiento de distanciamiento, de objetivación de la institución para, desde allí, reconocerla y transformarla. Distancia de lo cotidiano, de la propia práctica, del sentido común institucional, para mirar la escuela en perspectiva.

[...] debe volverse extranjera la propia institución, en tanto un objetivo de conocimiento; también deben volverse extranjeros los conocimientos (en una institución del conocimiento) y los saberes (teóricos y prácticos) de quienes la gestionan y organizan y de quienes enseñan y aprenden. Se trata, en consecuencia, de revisar saberes, de analizarlos, de cuestionarlos, de sostener algunos y transformar otros.

Frigerio y Poggi, 1996:35.

Sin embargo, una cuestión menos trabajada ha sido el lugar desde donde se mira, la piedra de toque, el punto de apoyo para producir la transformación. Podría pensarse que esto queda limitado a una cuestión idiosincrásica de cada institución, al derecho a realizar las opciones éticas y políticas que considere adecuadas. En ese caso, en nombre de la diversidad, del derecho a la autorregulación e incluso en nombre de la calidad y la eficacia, se hace primar un relativismo que podría justificar opciones aberrantes.

La primera parte de este libro ha sido un intento por explicitar lo que, en el contexto de la sociedad del conocimiento y considerando las demandas a la escolaridad, podría significar una opción valiosa, una visión, desde y hacia la cual construir proyectos institucionales. Nos referimos a la idea de comunidad democrática de conocimiento y aprendizaje que plantea a la gestión escolar el desafío de la democratización y de la transformación.

Concretamente, en el nivel de la educación media, y retomando sus principales características y problemas, la transformación que los proyectos institucionales encarnan necesita apoyarse en la visión de escuela media inclusiva, capaz de responder a las demandas por la calidad y la equidad de los aprendizajes y de compensar las desigualdades, gene-

rando estructuras organizativas y curriculares flexibles y articuladas, y una cultura de colaboración, trabajo en equipo y generación de conocimiento. Aunque esta visión expresa en sentido amplio la direccionalidad de la transformación, vale decir que el centro de gravedad de los proyectos educativos institucionales, el foco y preocupación central, ha de estar en la dimensión pedagógica, ya que los cambios en el nivel organizativo pueden resultar periféricos o superficiales cuando no logran conectar con el núcleo duro de la escuela, esto es, los procesos de enseñanza y aprendizaje que efectivamente se desarrollan. En todo caso, y como cuestión que apunta a un criterio valorativo de las decisiones que se toman en un proyecto institucional, valdría preguntarse: *¿de qué manera inciden estas opciones en el logro de más y mejores aprendizajes de todos los alumnos?*

El Proyecto Educativo Institucional, en tanto representa la definición de una visión, el establecimiento de acuerdos institucionales acerca de las prioridades y la formulación de líneas de acción, es un proyecto a mediano y largo plazo. Debido a que el Proyecto Educativo Institucional incluye una dimensión operativa definida en los proyectos específicos de corto plazo, sobre la cual nos referiremos más adelante, suele atribuirse la cualidad "cortoplacista" al Proyecto Educativo Institucional. Esto se evidencia en la práctica extendida de "tener que hacer el PEI todos los años". Aunque suele asociarse esta dinámica a una supuesta flexibilidad y apertura al cambio que permite dar vueltas de timón cada año, en el fondo responde a una lógica tecnoburocrática de la gestión escolar al banalizarse la dimensión ético-política del proyecto institucional. Cambiar la visión institucional al comenzar cada ciclo lectivo es lo mismo que no tenerla. Por eso, en términos generales, un Proyecto Educativo Institucional debería formularse teniendo una perspectiva de al menos tres a cinco años.

La transición de la actual escuela media hacia una organización transformada y transformadora que se pretende universalizar requiere atender algunos aspectos importantes expresados por Poggi (2003), que compartimos:

- El reconocimiento de la historia y la tradición del nivel medio para redefinir una nueva forma escolar. Esto implica atender a la tensión entre estabilidad y cambio por un lado y a la revisión de las finalidades definidas para la escuela secundaria, sobre todo en atención a la heterogeneidad que caracteriza a sus alumnos.
- La generación de un contexto de confianza que implique reconocer los temores que pueden surgir, como por ejemplo "el descenso del nivel educativo" o el sentimiento de amenaza de la identidad profesional de aquellos que deben resignificar fuertemente su rol.

- c) La atención a la temporalidad. Un modelo institucional y pedagógico de escuela media que tiene más de un siglo no puede cambiarse en unos pocos años. Al mismo tiempo, sería un error plantear tiempos homogéneos para diversas circunstancias geográficas, históricas, culturales e institucionales.
- d) La modificación de determinadas condiciones "objetivas", a sabidas de que son necesarias pero no suficientes, como punto de partida. Se refiere fundamentalmente a asegurar ciertas condiciones laborales para los docentes, como la contratación por cargo y la existencia de tiempos que no se agoten en el trabajo frente a alumnos en la clase, sino que posibiliten otro tipo de trabajos con los alumnos, como la orientación y la tutoría y el trabajo institucional entre colegas.
- e) El conocimiento con profundidad de las concepciones y representaciones sobre el cambio de los distintos actores para intervenir en la dirección de las transformaciones.
- f) Una propuesta curricular integrada como punto de llegada y no como punto de partida. La reformulación curricular en la escuela media implica fuertes procesos de redefinición de los roles y las capacidades de los equipos docentes y directivos; al plantearla como punto de partida y no de llegada la identidad profesional de los docentes se vería amenazada. Al mismo tiempo, una propuesta de currículo integrado apuesta a la presencia de contenidos curriculares "densos", cuya cualidad de densidad cultural está dada por su significatividad social (que arraiga en las circunstancias históricas, sociales e institucionales) y subjetiva (la experiencia y las condiciones del sujeto que aprende).

Atendiendo a estas cuestiones, es posible advertir que la gestión del proyecto educativo institucional no debe entenderse como una cuestión cuya responsabilidad es exclusiva de la escuela, de cada escuela. El fortalecimiento de los proyectos institucionales es un modo también de fortalecer la capacidad de las escuelas como comunidades para incidir en la definición de políticas educativas en el nivel del Estado, destinadas a impulsar y sostener en las escuelas secundarias ciertas capacidades que, en términos de Filmus y Moragues (2003), se enuncian como: capacidad de compensar las desigualdades; capacidad de modificar los contenidos y los modelos institucionales; capacidad de articulación con el conjunto del sistema educativo y capacidad de articulación con las demandas de la comunidad y las necesidades del mundo del trabajo; a las que agregaríamos la capacidad de mejorar las condiciones de trabajo de

sus docentes; la capacidad de aumentar los niveles de profesionalización de los agentes atendiendo adecuadamente a la formación inicial y continua; la capacidad de incentivar innovaciones pedagógicas y la capacidad de desarrollar una evaluación orientada a la mejora que impida el aumento de las desigualdades.

2. La gestión por proyectos

Desde la perspectiva del planeamiento estratégico situacional, que hemos sintetizado en el capítulo 4, el proyecto educativo institucional representa la concreción de los momentos explicativo, normativo y estratégico, mientras que el momento táctico-operacional está representado en la formulación de proyectos específicos que operativizan las opciones realizadas en los momentos anteriores. Es sobre este aspecto al que vamos a referirnos en este punto.

Los proyectos específicos, que son de corto plazo, constituyen un elemento central para la gestión escolar porque representan el desafío de desarrollar acciones coherentes y consistentes respecto de las opciones de mediano y largo plazo realizadas por la institución. La gestión por proyectos pone a la gestión escolar ante otro desafío: ya no se trata de marcar intencionalidades y direcciones, se trata de concretarlas.

Las características y los procesos de formulación de los proyectos específicos o planes de mejora como dispositivos para la gestión escolar como gestión del conocimiento serán abordados al final de este capítulo, ahora sólo vamos a destacar las capacidades que se ponen en juego para su formulación.

La gestión escolar necesita desarrollar dos capacidades centrales para gestionar proyectos específicos o planes de mejora: la primera es el análisis de los problemas y la segunda es la tematización de los problemas.

Analizar un problema, en tanto tarea prioritaria de un equipo de gestión, es de algún modo comenzar a resolverlo. El análisis de problemas requiere atender a la complejidad de sus causas, leer sus efectos actuales y potenciales, identificar responsabilidades para el cambio. La generación de información específica y relevante es indispensable en este punto.

Tematizar los problemas es el proceso que caracteriza al proceso de conversión de conocimiento que describimos como *combinación* en el capítulo 4. Se trata en este punto de hacer del problema, ya analizado y

sustentado en información, un problema para el conocimiento y la acción. Se requiere aquí acudir no sólo al conocimiento generado internamente por la institución, sino acceder al conocimiento disponible fuera de ella. Las instancias de formación y asesoramiento resultan cruciales para enriquecer la acción.

RELATO DE UN CASO: "DEL MALESTAR AL PROYECTO"

En una institución se ha identificado la existencia de un problema vinculado con la convivencia institucional en 4º año, precisamente en 4º A. *"Se ponen insoportables", "no se puede trabajar",* dicen los profesores. *"La escuela no me interesa", "estamos todos peleados entre los chicos", "no podemos hacer más trabajo en grupo, nadie se quiere reunir",* dicen los alumnos. Hay malestar. Los alumnos acumulan "llamados de atención" y sanciones, incluso aquellos que hasta ese momento nunca habían cometido faltas graves. Los profesores se sienten tensos antes de entrar a ese curso. La rotura de un vidrio a causa de una pelea entre dos alumnos durante la hora de matemática determinó la decisión de "atacar el problema".

Un equipo conformado por la vicedirectora, el preceptor del curso y dos profesores analizan el problema. Estudian las causas de las innumerables sanciones, no sólo de ese ciclo lectivo, sino de los anteriores grupos que en 4º año habían presentado problemas de conducta.

El problema entonces no estaba circunscripto a un grupo determinado, sino a un agrupamiento determinado. Se analizó luego el vínculo con los profesores y su historia en la escuela: además de haber sido profesores de esos alumnos en años anteriores sin haber tenido problemas para trabajar, tampoco tenían dificultades con otros grupos. Los profesores manifestaron que en ellos nada había cambiado, que no habían modificado sus formas de enseñar. Lo sorprendente para ellos era que los alumnos hubieran cambiado tanto.

Se entrevistó a los alumnos, a aquellos que tenían sanciones, pero también a aquellos que no las tenían, para conocer su opinión respecto del problema. También se entrevistó a algunos alumnos de 5º año que el año anterior habían pasado por igual situación. Por fin se analizó la causa referida a la conformación del agrupamiento 4º año. Ese curso se conformaba por la unión de dos terceros años. Si

bien eso había sido siempre así, en los últimos años, los terceros habían sido muy numerosos, de modo que el grupo de 4º año se conformaba con una gran cantidad de alumnos. Se priorizó esta causa y se redefinió el problema en dos temas a abordar: "la integración grupal" y "estrategias de enseñanza para grupos numerosos". A partir de allí se elaboró un proyecto que incluía diversas actividades vinculadas con la realización de actividades conjuntas entre los alumnos de ambos terceros años e instancias de formación para los profesores de 4º año para desarrollar estrategias didácticas más adecuadas, porque en este contexto, y a diferencia de lo que los profesores creían al principio, el mantenimiento de las mismas estrategias de enseñanza para un grupo que doblaba en cantidad a otros podía ser una causa del problema. Estas nuevas estrategias sirvieron también para trabajar con los quintos años que también eran grupos numerosos.

En el proceso seguido, el malestar inicial sufrió una doble transformación, primero se convirtió en un problema a ser analizado y luego el problema se constituyó en temas que dieron origen a los proyectos. En virtud de la tematización del problema, el trabajo institucional pudo expandirse a otros destinatarios profesores y alumnos.

Una tercera capacidad interna para la gestión de proyectos es la capacidad de monitorear en forma permanente el desarrollo de las acciones. Para eso vale decir que tanto las causas priorizadas como los temas/problemas deben ser considerados como hipótesis susceptibles de ser mejoradas o descartadas. El establecimiento de objetivos rígidos que deben ser cumplidos por el proyecto no hace sino entorpecer la evaluación, al reducirla a un chequeo casi automático de qué se cumplió y qué no se cumplió. Las hipótesis, en cambio, describen una actitud diferente que vincula al proyecto con una experiencia de investigación-acción (perspectiva desarrollada en el capítulo 4 en vez de una experiencia de ejecución).

La gestión de proyectos como política de reforma

Cuando la gestión por proyectos se asume como política centralizada de reforma, se producen algunos fenómenos que complican a la gestión escolar en dinámicas competitivas por unos recursos siempre escasos. En los últimos años ha comenzado a implementarse la gestión por pro-

yectos como estrategia de reforma. Se espera que las escuelas formulen proyectos acerca de temas/problemas priorizados externamente, que escriban sus proyectos de acuerdo con unos parámetros preestablecidos y así accedan a financiamiento y asistencia técnica para su desarrollo.

En esta situación se visualizan al menos tres problemas. El primero es la "escrituración" del proyecto. Al respecto dice Terigi (1999:146): "*Si 'escribir el proyecto' es condición para 'estar adentro' de una política específica, incurrimos en el error de identificar la capacidad de escrituración con la capacidad de operación en el terreno de las prácticas educativas, y corremos el riesgo de privar a las escuelas que más los necesitan de los recursos a los que legítimamente podrían aspirar*".

El segundo problema es la existencia de una financiación coyuntural. Generalmente los proyectos premiados, seleccionados o aprobados por la administración central reciben un financiamiento por el término del proyecto, lo que dificulta su posibilidad de expansión. Un equipo docente embarcado en el esfuerzo de concretar un proyecto de cambio o mejora puede paradójicamente resultar desmotivado por los incentivos económicos precarios que aporta un financiamiento que hoy está, pero mañana puede que no. Esta situación se mantiene aun cuando las escuelas no deban competir y se asegure un mínimo de recursos para todas.

El tercer problema surge al considerar que las capacidades para construir proyectos son capacidades ya instaladas en las escuelas.

Cabe preguntarse si este modo de entender la reforma no invierte los términos en que se debe pensar el asunto. En efecto, se espera que las escuelas se organicen internamente de modo tal que puedan definir proyectos curriculares institucionales, cuando en realidad un objetivo de la reforma educativa debería ser fortalecer a las instituciones educativas a tal punto que en el curso de algunos años puedan alcanzar un nivel de autonomía y de capacitación interna de su personal que les permita producir una definición curricular autónoma dentro de ciertos marcos... lo que hoy es una condición, debería ser un objetivo.

Terigi, 1999:147.

La "gestión por proyectos" asume la nueva forma de impulsar el cambio que viene a reemplazar las estrategias de los 90. Según sea el sen-

tido que se asigne a la visión de la escuela como unidad de cambio, se significa la gestión de proyectos. O bien se trata de promover una planificación evolutiva y flexible del cambio en la que se definen metas, se establecen prioridades y se elaboran líneas de acción (dando lugar a un proyecto) que requieren del aprendizaje docente y de su participación en la toma de decisiones. O bien se trata de implantar una nueva tecnología escolar (la formulación y gestión de proyectos) como un proceso de intervención y de cambio planificado en el que las prioridades se definen de manera externa y general y donde la escuela es un objeto que cambiar en vez de un centro del cambio.

3. La participación, también para los alumnos

La participación es una de las condiciones consideradas como necesarias para la construcción y desarrollo de la escuela como proyecto y de la gestión de los proyectos en la escuela. Sin embargo, en organizaciones altamente fragmentadas, como es el caso de las escuelas secundarias, hay que partir de la base de que la participación es algo a construir. Nos referimos a esa construcción al tratar sobre el trabajo en equipo, y hemos considerado que la estructura y la cultura organizacional de las escuelas medias promueve el individualismo y obstaculiza la participación. De modo que una visión de la gestión, que tiende a la comunidad, a la definición de equipos, a la generación colectiva de conocimiento, necesita considerar que la participación no es un a-priori sino justamente una capacidad a desarrollar.

La participación, como ha señalado Fernández Enguita (1993), no puede decretarse, ni queda garantizada al crear nuevas estructuras, como comisiones, equipos, consejos, etcétera. La participación es básicamente una práctica. Las regulaciones acerca de esa práctica no son neutras y constituyen discursos que incluyen y excluyen; limitan y expanden; agobian y liberan.

Decenios (por no decir siglos) de organización jerárquica y autoritaria de la educación en un contexto de ausencia de libertades generaron en todos los sectores implicados en la marcha del sistema educativo una demanda de estructuras participativas que les permitieran tener una voz sobre los objetivos y el proceso de su trabajo (los enseñantes), las condiciones de escolarización de sus hijos (los padres) y los procesos de aprendizaje y la vida en las aulas (los alumnos).

Fernández Enguita, 1993:164

Difícilmente las escuelas puedan abstraerse de la crisis de participación y de representación democrática que existe en la sociedad. Sin embargo, en tanto se asuma el desafío de la democratización, la gestión de las instituciones escolares establece el compromiso de promover la práctica participativa entre los miembros de una comunidad.

Las prácticas de participación deben ser problematizadas y tematizadas teniendo en cuenta el lugar diferenciado que ocupan los distintos actores: directivos, profesores, padres, otros miembros de la comunidad local, alumnos. Aquí vamos a referirnos especialmente a los alumnos y su participación en el proyecto escolar; los alumnos, esos "convidados de piedra" como los llamó F. Enguita (1993).

Los alumnos de las escuelas secundarias, hacia los últimos años, participan en su condición de ciudadanos de las elecciones del país, sin embargo, normalmente la escuela no ofrece oportunidad para desarrollar ni la capacidad de participar, ni la de elegir prácticamente sobre ningún asunto. La condición de minoridad, cuando no de discapacidad, a la que suele reducirse a los alumnos, contrasta con la emergencia de los "niños competentes" y "los adolescentes mundanos" en la sociedad posmoderna y con las demandas que ésta les realiza.

ESCENAS DE LA VIDA ESCOLAR

"El Centro de Estudiantes es una ficción, nadie va a las reuniones, los representantes no representan a nadie, ellos hablan desde su propia opinión" (alumno de 5° año).

"Llegaron a quinto año y no pueden ponerse de acuerdo ni para organizar la fiesta de egresados" (directora).

"¿Participación de los alumnos? ¿Sobre qué? ¿Acaso ellos van a decidir lo que yo tengo que enseñar?" (profesora).

"Cuando tuvieron oportunidad de participar en la organización de los actos escolares, los alumnos no lo hicieron, ahora los actos los organizan los profesores" (vicedirector).

Práctica resistida, desaprovechada, temida, la participación se ausenta de la experiencia cotidiana de los alumnos en la escuela.

Como se sabe, ser alumno es un oficio que se aprende. Al ingresar a la escuela media, los jóvenes han aprendido bastante acerca de ese oficio. Pero esa transición presenta nuevos aprendizajes: una nueva institución, un nuevo juego de normas y códigos, otras expectativas, la fragmentación de las asignaturas y de las relaciones. Sin embargo, y aun cuando los alumnos experimenten el "ser parte" de una nueva comunidad, la sensación de que nadie espera decisiones importantes de parte de ellos suele permanecer inalterable.

Aunque "ya son grandes", aunque algunas adolescentes ya tengan hijos, aunque trabajen, aunque cuiden a sus hermanos, aunque elijan presidentes, existe una inhabilitación implícita acerca de su capacidad para participar en cuestiones sustanciales de la vida escolar y de su propio aprendizaje. Las opciones de participación habitualmente se reducen a un código binario de respuestas a proposiciones definidas externamente. Las versiones escritas de los proyectos en la escuela suelen tener un ítem reservado para los "destinatarios", allí casi siempre se escribe "alumnos", en cambio, prácticamente nunca se los define como "responsables". De este modo, los alumnos se entrenan como consumidores de proyectos, como audiencia, como invitados a la función y no como actores.

La participación de los jóvenes: "aprender a vivir juntos" y "aprender a emprender"

Existen experiencias recientes en distintos países que se inscriben en la línea de promover la participación de los jóvenes en proyectos de investigación, de intervención comunitaria o de producción que responden a las necesidades de "aprender a vivir juntos" y "aprender a emprender", que de eso se trata cuando se plantea la necesidad de "aprender a participar" (OIE, IIPE, UNESCO, 1999).

so y que orientará al conjunto de la institución.

- El desarrollo de **Equipos de Trabajo**.

I- EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

La noción de "proyecto" tiene diferentes acepciones.

En su fundamento, el proyecto es de naturaleza filosófica y política y, posteriormente, es programático. Esto significa que, a partir de la traducción estratégica de los fines e intencionalidades en objetivos y medios, en realidad se construye una fuerza coherente de acción o programa organizacional.²³³

De acuerdo con lo afirmado por Moacir Gadotti²³⁴, frecuentemente se confunde el proyecto con el "plan".

En realidad el plan, como conjunto de objetivos, metas y procedimientos, forma parte del proyecto de la institución, pero no es todo el proyecto.

Compartimos con este autor la idea de que objetivos, metas y procedimientos son necesarios, pero no son suficientes, pues en general el plan se queda en el campo de lo *instituido*, mientras que un proyecto siempre necesita revisar lo instituido para, a partir de esto, instituir algo más, es decir, volverse *instituyente*.

Gadotti considera que no se construye un proyecto sin una dirección política, un rumbo y que, por ello, el proyecto de la escuela es también político, y lo define

²³³ Pozner, P.: Ob. cit., pág. 75.

²³⁴ Gadotti M.: *Perspectivas Actuales de la Educación*. Siglo Veintiuno Editores, 1995, pág. 42.

como un proyecto inconcluso, "*una etapa en dirección a una finalidad que permanece como horizonte de la escuela*".²³⁵

Este modelo de proyecto político-pedagógico requiere de una gestión democrática en la que se observe un cambio de mentalidad de todos los miembros de la comunidad escolar, un cambio que implica entender que la escuela pública no es solamente un aparato burocrático del Estado, sino también una conquista de la comunidad. Y ello implica que ésta y los usuarios de la escuela sean sus dirigentes y gestores, y no sólo sus fiscalizadores o receptores de los servicios educativos. Padres, alumnos, profesores y trabajadores deberían asumir su parte de responsabilidad en el proyecto de la escuela.

El sentido de Proyecto, al que aludimos en esta investigación, supone la idea de *impulsar hacia delante y/o construir nuevos significados compartidos*. Desde esta perspectiva, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) es una intención y una práctica compartida que busca la transformación de la realidad, pero que la toma en consideración y parte de ella para darle sentido y orientación a la acción. Es decir que contempla lo que la escuela es y hace, no para descartarlo sino para resignificarlo.

Es indudable que el PEI es la herramienta de la gestión escolar que define la opción por determinados valores, intenciones, objetivos y medios en el contexto de cada escuela y de acuerdo con los objetivos propuestos a nivel nacional.

El PEI admite un acercamiento a la institución como totalidad, en la medida que apunta a identificar, explicitar, comprender y transformar los diferentes ámbitos y pro-

²³⁵ Idem.

cesos de la vida institucional. Es un instrumento para que las prácticas pedagógicas sean el resultado de una acción deliberada y conscientemente planificada por los actores institucionales, en el marco de las líneas políticas nacionales y jurisdiccionales.

En este sentido consideramos que el Proyecto Curricular Institucional no constituye un proyecto específico más, sino que es el organizador de la propuesta educativa de la escuela, el que le otorga especificidad a la planificación y "proyección" institucional.

Por lo tanto, no se trata de dos proyectos separados sino que, en realidad, el PCI contenido en el PEI organiza a la institución, mientras que el PEI articula e integra la propuesta educativa de la escuela, y por lo tanto contiene al PCI. Es decir que podrían ser considerados, desde el punto de vista de la formalización escrita, como un documento único, conteniendo diferentes componentes.

Mientras el Proyecto Educativo Institucional (PEI) define los rasgos de identidad de la escuela, formula los objetivos de carácter más general que se persiguen y expresa la estructura organizativa de la institución, el Proyecto Curricular Institucional (PCI) es el instrumento que permite a los docentes insertar sus prácticas pedagógico-didácticas dentro de un conjunto más amplio, facilitando que la tarea individual en el aula se articule coherentemente en un marco más general, de cuya definición ha sido protagonista el PEI.

Es importante destacar que las relaciones entre el modelo antropológico, teleológico y metodológico, se evidencian cuando se analizan los supuestos que subyacen en cualquiera de los modelos de intervención propuestos y usados en una institución educativa. Cuando consideramos que la educación debe potenciar la capacidad crítica y proporcionar conocimientos, en realidad

esta afirmación sólo tiene sentido cuando se piensa en un modelo de persona libre.

Por ello coincidimos con lo expresado por Gairín²³⁶ respecto a que la educación debe facilitar los procesos de colaboración, aunque esta consideración es válida si se busca la formación de personas solidarias. Ahora bien, una característica fundamental de la educación es su intención de modificar la realidad y, en este sentido, pretende descender a la práctica. Y concretar en acciones determinados principios pedagógicos.

Así, efectivamente se llega a delimitar experiencias que persiguen la realización de los valores y actitudes asumidos por el modelo pedagógico. Y la forma en que esas experiencias se organizan en cada escuela constituye el Proyecto Curricular Institucional.

I-1 El proceso de Elaboración del Proyecto Educativo Institucional

El PEI es un proceso de construcción de significados e imágenes colectivas, de reflexión del "ser" y el "querer ser" de la institución, que no reconoce un momento de culminación definitivo, dado que trata, según lo expresado por Cháves²³⁷, de *"prolongar, a través de él, la vida de la institución que, a partir de la identidad construye conti-*

²³⁶ Gairín Sallán, J.: *La Organización Escolar*. Universitas, Barcelona 1993.

²³⁷ Cháves, P.: *Gestión para Instituciones Educativas: Un Enfoque Estratégico para el Desarrollo de Proyectos Educativos Escolares*. Mimeo, 1996.

nuamente su visión institucional”.

Cuando afirmamos que la visión institucional se construye continuamente a partir de la identidad, nos referimos a que una gestión escolar como la propuesta no busca desechar o desvalorizar lo que se está haciendo. Por el contrario, transformar supone un proceso constante en el que se piensa y se parte de lo que se tiene para seguir construyendo aquello que se desea.

Indudablemente, el modelo de gestión escolar con base en el PEI es un proceso abierto, participativo y flexible que compromete al conjunto de los actores en la articulación de los objetivos, las prácticas y proyectos de la institución escolar, con la política educativa nacional y jurisdiccional.

Por procesos institucionales entendemos las múltiples relaciones e interacciones que se establecen en la escuela y entre ésta y la comunidad. Es decir, entre los distintos actores y entre éstos y el contexto escolar, con miras a la realización de fines educativos.

Por lo tanto el PEI, como práctica institucional, es un proceso que contempla la estructuración de momentos específicos para su abordaje.

Cháves²³⁸ se refiere a seis momentos: identidad institucional, visión institucional, análisis de situación, compromisos de acción, viabilidad de la propuesta, evaluación; que no se conforman como etapas y por lo tanto no implican una sucesión de pasos lineales, sino que cada comunidad educativa debe decidir, de acuerdo con su propia historia y realidad institucional, el camino y los procedimientos a seguir.

La noción de “identidad” institucional es una noción colectiva respecto del “ser” de la escuela, recoge los

²³⁸ Idem.

consensos de las cualidades de ésta y las características que la hacen especial y diferente de otras. No es un diagnóstico de la situación; es la construcción, a partir de valoraciones, de una imagen colectiva de la escuela. Con este propósito se toma en consideración su historia, el contexto en el que está inmersa, los diferentes grupos de actores institucionales y el marco político y normativo de la misma.

La *visión* es la definición de “la escuela que queremos”, el norte orientador, la imagen-objetivo de las prácticas y de gestión escolar para la praxis. Mientras la identidad se pregunta por el ser, la visión se pregunta por el “querer ser” de la institución en un plazo determinado, es decir, es una imagen proyectada al futuro.

La construcción de la identidad y la visión institucional no pueden ser consideradas como pasos que se suceden en el tiempo, ya que ambas se conforman en una relación dialéctica, en un movimiento entre las fuerzas de lo instituido y lo instituyente. De este modo, lejos de considerar lo instituido como aquello a “destituir” y lo instituyente únicamente como lo positivo y deseable -lo que implica ver ambas instancias como opuestas, descartando la posibilidad de concebir una síntesis superadora- importa tener en cuenta que la posibilidad de realización de un proyecto se asienta en las prácticas instituidas resignificadas por los fines de la transformación educativa.

Si el PEI se constituye en un movimiento espiralado, como un proceso en curso y no como un producto acabado, la identidad y la visión, las fuerzas de lo instituido y lo instituyente no pueden ser consideradas como compartimentos estancos definibles de una vez y para siempre, sino que requieren de un proceso de construcción y reconstrucción, de significación y resignificación.

Seguidamente, para avanzar en la producción de la escuela deseada, es necesario jerarquizar y relacionar los problemas en función de la imagen- objetivo. Es decir, se trata de realizar un análisis situacional que permita identificar y explicar colectivamente los problemas y fortalezas presentes en la institución. La noción de problema refiere a una característica o situación que vive la escuela, con la cual la comunidad educativa se encuentra disconforme, y que requiere de una solución integral.

La posibilidad de abordar y operar para la modificación de una situación problemática exige el establecimiento de compromisos de acción por parte de los actores escolares. Se trata así de asumir responsabilidades reales en forma participativa para alcanzar el logro de los resultados deseados.

De esta manera, el compromiso de una gestión escolar para la praxis supone también el compromiso con los resultados y un seguimiento de los procesos en curso, para que se puedan ajustar y reajustar las acciones que se llevan a cabo en función de la imagen construida.

Por todo lo expuesto, y de acuerdo con lo expresado por Pozner²³⁹, creemos que el PEI es la herramienta intelectual que permite enfrentar las diversas dimensiones de la institución, regenerando en ella los signos vitales de una organización que intenta abrirse al aprendizaje.

Nos interesa destacar que, en el modelo de gestión escolar que proponemos, el PEI:

- Favorece el desarrollo de un conocimiento más objetivo de la realidad institucional, sus procesos y sus resultados.

²³⁹ Pozner, P.: Ob. cit., pág. 80.

- Ayuda a centrar la unidad educativa en los aprendizajes de los jóvenes.
- Clarifica y focaliza la acción de la gestión escolar.
- Aumenta las capacidades del equipo directivo para la previsión, el diagnóstico, la intervención, el seguimiento, la regulación y la evaluación.
- Propicia una gestión escolar participativa de acuerdo a finalidades, permitiendo a los distintos miembros identificar su compromiso y responsabilidades, incitándolos a desarrollar su iniciativa, la capacidad de reflexión y sus aportes a la auto-evaluación.
- Potencia el desarrollo de una gestión escolar de manera razonada y razonable y no sólo controladora, facilitando los procesos de delegación de tareas en el interior de la institución.
- Posibilita los procesos de negociación con el entorno: los padres, los docentes, los niños, los jóvenes y la comunidad en su conjunto.

I-2 Construyendo Equipos de Trabajo

El término "equipo" deriva del vocablo escandinavo *skip*, que alude a la acción de *equipar un barco*.

De alguna forma, el concepto evoca al conjunto de personas que realizan una tarea o cumplen una misión; su uso supone también la existencia de un grupo de personas que se necesitan entre sí y que se "embarcan" en una tarea común. A partir de este origen etimológico, y por extensión, puede decirse que trabajar en equipo implica la existencia de una serie de características

expresadas por Pozner²⁴⁰ y que compartimos:

- una meta común, un objetivo, una finalidad;
- un grupo de personas comprometidas con ese objetivo;
- un grupo de personas con vocación para trabajar colaborativamente;
- una convocatoria explícita generadora de intereses movilizadores y de motivaciones aglutinantes;
- la construcción de un espacio definido por un saber hacer colectivo, es decir, un espacio donde se pueden identificar situaciones problemáticas, juzgar oportunidades, decidir acciones, concretarlas y evaluarlas;
- una comunicación fluida entre los miembros del equipo y su entorno;
- una instancia efectiva para la toma de decisiones;
- un espacio de trabajo dotado de las capacidades para dar cuenta de lo actuado.

Es importante destacar que el trabajo en equipo valora la interacción, la colaboración y la solidaridad entre sus miembros, así como la negociación para llegar a acuerdos y hacer frente a los posibles conflictos. En cambio, otros modelos de trabajo sólo dan prioridad al logro individual y, por lo tanto, la competencia, la jerarquía y la división del trabajo en tareas tan minúsculas que pierden muchas veces el sentido, desmotivan a las personas y no siempre resultan eficientes.

²⁴⁰ Idem.

Un equipo está constituido por un conjunto de personas que deben alcanzar un objetivo común mediante acciones realizadas en colaboración. Sin embargo, debemos advertir que no necesariamente un equipo de trabajo supone trabajo en equipo. Con ello estamos afirmando que no todos los equipos de trabajo operan efectivamente en equipo. Es decir que, aunque se actúe en el mismo espacio geográfico, se trabaje para el mismo programa o departamento o coincidiendo en el mismo tiempo, esto no alcanza para afirmar que se está trabajando en equipo.

Porque trabajar en equipo, en realidad, implica a un grupo humano, a un conjunto de *personas* que están comprometidas con una finalidad común o proyecto que sólo puede lograrse con un trabajo complementario o interdependiente de sus miembros.

Por otra parte, es preciso considerar que los equipos están integrados por individuos con sus propias características. Es decir que no todos tienen las mismas competencias, niveles de compromiso, intereses, proyección, etc. Deben esperarse, entonces, aportes distintos de los diferentes miembros. Es necesario señalar que un equipo de trabajo no adquiere un buen desempeño por la calidad de sus integrantes, sino más bien porque éstos, en conjunto, logran desarrollar una modalidad de vinculación que genera una red de interacciones capaz de desplegar una dinámica colectiva que supera los aportes individuales.

Los diferentes equipos de trabajo pueden llegar a conformar una red que, por sus características de flexibilidad y agilidad, se convierta en una alternativa a la organización burocrática y vertical.

Esto es así porque el conjunto de equipos de trabajo permite reorganizar el flujo de poder y de acción con mayor interacción y comunicación, removiendo las

prácticas y hábitos rutinarios poco eficaces.

La participación es una de las condiciones establecidas como necesarias para la construcción y desarrollo de una escuela que cuenta con gestión escolar para la praxis. Sin embargo, en organizaciones altamente fragmentadas, como es el caso de las escuelas de nivel medio, hay que partir de la base de que la participación es algo a construir.

Compartimos lo expresado por Fernández Enguita²⁴¹ acerca de que la participación no puede decretarse, ni queda garantizada al crear nuevas estructuras como comisiones, equipos, consejos, etc. La participación es básicamente una práctica, y las regulaciones acerca de esa práctica no son neutras y constituyen discursos que incluyen y excluyen, limitan y expanden, agobian y liberan.

“Decenios (por no decir siglos) de organización jerárquica y autoritaria de la educación en un contexto de ausencia de libertades generaron en todos los sectores implicados en la marcha del sistema educativo una demanda de estructuras participativas que les permitieran tener una voz sobre los objetivos y el proceso de su trabajo (los enseñantes), las condiciones de escolarización de sus hijos (los padres) y los procesos de aprendizaje y la vida de las aulas (los alumnos).”²⁴²

Difícilmente las escuelas puedan abstraerse de la crisis de participación y de representación democrática que existe en la sociedad. Sin embargo creemos que, en tanto se asuma el desafío de la democratización, la gestión escolar para la praxis establece el compromiso de promover la práctica participativa entre los miembros de una comunidad.

²⁴¹ Fernández Enguita, M.: *La Profesión Docente y la Comunidad Escolar: Crónica de un Desencuentro*. Madrid, Morata/Fundación Paideia, 1993.

²⁴² Idem, pág. 164.

Es importante destacar el aporte realizado por Blake, Nouton y Allen²⁴³, quienes examinan las actividades y pautas cotidianas que constituyen un determinado estilo de trabajo en equipo, identificando las cuestiones que favorecen la participación según se presenten en cada ámbito organizacional: las consignas de trabajo, los espacios de reunión, la capacidad de asumir y de resolver los conflictos, la claridad de objetivos, el concepto de innovación que se maneja, las prácticas de delegación que rigen, las aspiraciones de calidad, la realización de evaluaciones del desempeño, el espíritu de equipo, el grado de compromiso.

Por lo tanto, se promueve un mejor desempeño en equipo y el logro de los resultados que se proponen, en aquellas instituciones educativas en que:

- hay claridad en la *misión* institucional;
- se organiza el trabajo con una lógica de *proyectos*;
- hay conciencia de lo medular que resulta para una organización cuidar al máximo las *reuniones de trabajo*. Éstas se centran en las cuestiones medulares de los proyectos sin descuidar o menospreciar las necesidades de los procesos individuales y organizacionales;
- hay capacidad institucional para encarar los *conflictos* como oportunidades. Los intereses en conflicto se explicitan y son enfocados hacia el logro de consensos y acuerdos de trabajo;
- los *problemas* son encarados como oportunidades para aprender y dar respuesta a nuevas demandas;

²⁴³ Blake, R. y otros: *Cómo Trabajar en Equipo*. Bs. As., Kapelusz, 1971.

- se valoran la *experimentación* y la *creatividad*;
- la organización trabaja por aumentar su capacidad de *comunicación* y el *liderazgo*;
- se promueven altos grados de *autonomía* y *responsabilidad*;
- se establecen procesos de *monitoreo* y *seguimiento* de los proyectos en marcha;
- los *criterios de evaluación* del desempeño individual e institucional son de conocimiento de todos los miembros;
- los miembros de los equipos tienen la posibilidad de *participar en los proyectos* desde la explicitación de los objetivos en los que están involucrados, y no solo como simples ejecutores;
- hay conciencia de que la *formación*, la *capacitación* permanente y, especialmente, el conocimiento compartido, el apoyo de carácter reflexivo, constituyen una potente motivación de mayor profesionalidad y responsabilidad;
- se destinan partidas presupuestarias para generar una política de recursos humanos y de formación que contribuya a convocar a los mejores profesionales, dar continuidad al desarrollo profesional y mantener a los talentosos.

En el siguiente cuadro presentamos una síntesis de los factores determinantes en los modelos de gestión que hemos desarrollado:

Cuadro N° 13: Elementos que caracterizan los modelos de gestión escolar

ELEMENTOS	GESTIÓN ESCOLAR PARA UNA EDUCACIÓN COMO POIESIS	GESTIÓN ESCOLAR PARA LA PRAXIS
Liderazgo	Administrativo-burocrático	Político-pedagógico y democrático-transformador
Cultura	Individualista y balcanizada	Colaborativa
Formación	Perfeccionamiento individual descontextualizado	Desarrollo profesional docente centrado en la escuela y el profesionalismo interactivo
Cambio e innovación	Cambios "espasmódicos"	Cambios planificados, contextualizados que modifican el pensamiento y la acción con efectos positivos y mejora sostenida: innovaciones
Autonomía	Heteronomía "dependiente"	Autonomía de gestión

Fuente: elaboración propia.

Indudablemente la construcción de una Gestión Escolar para la Praxis requiere la intervención de todos los educadores en el ámbito de una escuela democrática y comprometida con la ciudadanía.

Creemos que esta propuesta supone el desafío de contar con una política educativa que rejerarquice la calidad y la relevancia de los aspectos directamente vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje, a la vez que atienda al desarrollo de una "cultura del discurso crítico"²⁴⁴. Es decir, que facilite una participación argumentativa de la totalidad de la población y que contribuya a la formación de consensos capaces de ser traducidos en acción.

Por ello, el reto pedagógico actual implica:

- Que la transformación educativa se concrete en las unidades escolares, afectando desde los aspectos curriculares y pedagógicos hasta la organización y la gestión de las instituciones.
- Encontrar modelos organizacionales y de gestión escolar, en los que pueda hacerse realidad una escuela distinta.

²⁴⁴ Peirano, C.; Baez, M. V. y otros: Ob. cit., pág. 4.

En Argentina y en Misiones, los niveles de escolarización han sido crecientes, la inversión educativa se ha incrementado y el sistema está en plena implementación de la Reforma Educativa en el marco de la nueva Ley Nacional de Educación. Sin embargo, aún habrá que redoblar esfuerzos para que la principal protagonista, la escuela, recupere su especificidad, su razón de ser.

ACTIVIDAD

Describir y valorar un proyecto de cuya implementación haya participado, en la institución escolar en la que desempeña su función docente.

NOMBRE DEL PROYECTO:

OBJETIVOS:

RESPONSABLES/ PARTICIPANTES:

DESTINATARIOS:

RECURSOS:

DURACIÓN DEL PROYECTO:

SITUACIÓN INICIAL O PROBLEMA QUE ORIGINÓ EL PROYECTO:

➤ ¿En qué aspectos se han registrado mejoras como consecuencia del desarrollo del Proyecto?

- ESCUELA
 - En la cultura de la escuela (valores, modos de sentir y de actuar).
 - En la capacidad organizativa para responder a necesidades de enseñanza aprendizaje.

- DOCENTES
 - En el conocimiento e ideas de los docentes.
 - En la coordinación del trabajo entre los docentes.
 - En la capacidad para trabajar en equipo.
 - En las prácticas de los docentes en el aula.

- ALUMNOS
 - En las actitudes de los alumnos.
 - En el aprendizaje de los alumnos.
 - En el rendimiento de los alumnos.
 - En la inclusión/ permanencia de los alumnos en la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Marchesi Álvaro y Martín Elena: "calidad de la enseñanza en tiempos de cambio" Alianza Ed. 1998
- Blejmar B. "Gestionar es hacer que las cosas sucedan".Ed
- Gallart M. A. "La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional". Ed. La Crujía Bs As 2006.
- López de Tur G.: "*Gestión escolar para la praxis*" Ed. UCSF 2012.
- Llavador Francisco Beltrán. "*Hacer pública la escuela*" Ed. LOM Santiago de Chile 2000.
- Zabalza Miguel y otra: "Innovación y cambio en las instituciones educativas" Ed Homo Sapiens Santa Fe 2012
- Romero C. :"*La escuela media en la sociedad del conocimiento*" Ed. Novedades Educativas Bs As 2004