



Ministerio de Cultura y Educación

Subsecretaría de Programación y Gestión Educativa

INV	023309
SIG	FOOL 37.014-3
LIB	3

CONDICIONES BÁSICAS INSTITUCIONALES

Nuevos contenidos en una escuela diferente

VERSIÓN PRELIMINAR
SUJETA A REVISIÓN

Septiembre de 1996

Índice

1. Las CBI en el marco de la transformación educativa

1.1. El sistema educativo: supuestos fundantes de los modelos Institucionales

1.2. La Ley 24195: hacia la reconfiguración de la institución escolar

2. Dos conceptos clave: Organización y Gestión

2.1. La organización Institucional: ¿qué escuela queremos?

2.1.1 Los aspectos estructurantes de la organización y el desarrollo de competencias

a) El uso del espacio

b) La distribución del tiempo

c) Los agrupamientos

2.2. La gestión Integral: ¿cómo lograr la escuela que queremos?

a) El Proyecto Educativo Institucional: herramienta de la gestión

b) El Proyecto Curricular Institucional como componente curricular del PEI:

3. Conclusiones: Una escuela que se piensa a sí misma

1. LAS CBI EN EL MARCO DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

En este apartado, Ud. encontrará un desarrollo de los siguientes lemas:

- √ Los CBC en las CBI: Vinculación.
- √ Los tres niveles de especificación de la transformación curricular.
- √ La escuela como unidad de cambio (modelo periférico).
- √ Las concepciones de aprendizaje, enseñanza y currículo como estructurantes de la organización y gestión institucional.
- √ El aprendizaje interactivo en la institución escolar.

En el marco de las diferentes instituciones sociales, se espera de la escuela que sea quien ponga en contacto a las generaciones de jóvenes que necesitan aprender, con determinados saberes y capacidades expertas, a través de los expertos en la enseñanza.

Tenti Fanfani reconoce que el objetivo básico de la escuela es el de "dotar a todos los individuos de una sociedad de aquel conjunto mínimo de saberes objetivados, codificados, aptos para formar al sujeto capaz de apropiarse por sí mismo del capital cultural acumulado por una sociedad"

La institución escolar es una institución específica cuyo eje vertebrador son los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto tiene como función la distribución y enriquecimiento de los saberes personal y socialmente significativos. Por ello el currículo resulta ser el organizador de la propuesta educativa de la escuela, aquel que articula y otorga significado a las prácticas escolares. Así, al pensar en la transformación de la escuela y de su organización, resulta imprescindible considerar el Proyecto Curricular como vertebrador de la misma, enmarcado dentro del Proyecto Educativo Institucional.

Los procesos de transformación educativa tienen como objetivo reorientar la acción y la vida de la institución escolar hacia la construcción de una escuela que logre dar respuestas a las demandas sociales actuales. Una de las estrategias privilegiadas ha sido el proceso de transformación curricular.

Las vinculaciones entre organización, gestión escolar y modelo pedagógico-didáctico muestran que la futura aplicación de los **Contenidos Básicos Comunes (CBC)** requiere operar transformaciones en los componentes contextuales que condicionan y estructuran el aprendizaje.

Las **Condiciones Básicas Institucionales (CBI)** en tanto constituyen un conjunto de propuestas para la configuración de nuevos modelos institucionales, resultan ser

un reaseguro para la transformación curricular, de manera tal que separar los CBC de las CBI implicaría divorciar los contenidos de las condiciones que hacen posible su apropiación.

Las Condiciones Básicas Institucionales tenderán, así, a facilitar la apropiación de los contenidos seleccionados y a permitir la generación de competencias. Las CBI estarán al servicio de los objetivos priorizados y seleccionados por cada jurisdicción y requieren de su explicitación en los Diseños Curriculares Provinciales, ya que las decisiones que se tomen en relación al qué, cómo y cuándo enseñar, se encuentran íntimamente vinculadas con la función que se le asigna a la escuela y con el estilo de organización y gestión que allí se genere. En este sentido, es preciso tener en cuenta que el propio ambiente escolar es en sí mismo un elemento mediatizador u obstaculizador de los aprendizajes. "Frente a la mentalidad didáctica que restringe el aprendizaje agotándolo en las materias o áreas es necesario mantener una visión más ecológica del ambiente escolar como fuente de adquisiciones"². Esto remite directamente a la reformulación del concepto de contenido sostenido en el marco de la transformación.³

Ahora bien, la instrumentación de un proceso de cambio no implica desecharlo lo que se está haciendo o lo hecho hasta ahora, sino, por el contrario, revisarlo para recuperar lo que se considera valioso y resignificarlo en función de un modelo pedagógico didáctico que haga más viable el logro de la calidad y equidad educativas. Se trata, entonces, de indagar sobre aquello que se tiene, sobre lo que se está haciendo, de reflexionar acerca de la historia, de lo que se es y de lo que se quiere ser, y de aquello que se quiere construir. No todo lo "viejo" es malo, ni todo lo "nuevo" es mejor.

En la medida en que la práctica de los diferentes actores institucionales se desarrolla en forma más o menos aislada, los esfuerzos se dispersan y a menudo pierden continuidad. La escuela debe ser recuperada como espacio de encuentro de diferentes actores, y en este sentido necesita ser reconstituida por ellos como un espacio propio. En este marco es posible plantear la gestión escolar como espacio de acción colectivo, que garantice la convergencia de esfuerzos y acciones.

De hecho, numerosos docentes, escuelas y jurisdicciones están transitando este camino de búsqueda e innovación; lo que se propone es superar la sumatoria de intentos aislados e individuales y pensar en un proceso de transformación que comprometa al conjunto de los actores, de manera que estos esfuerzos se integren fortaleciendo al conjunto del sistema.

Los sucesivos intentos de reforma del sistema educativo que atendieron básicamente los aspectos del contenido y de la metodología de la enseñanza, avanzaron notablemente en la toma de conciencia acerca de la importancia de poner a la educación a la altura de los tiempos. Sin embargo, la falta de efectividad de dichas reformas resulta de su escasa incidencia en la transformación del funcionamiento y de la estructura del sistema escolar. El énfasis puesto en los aspectos curriculares y metodológicos, el hincapié hecho en el aula, descuidaron los ámbitos que traban o facilitan las innovaciones. Descuidaron a la institución escolar como unidad operativa, como unidad de servicio en la que se juega en gran medida la suerte de las transformaciones pedagógicas.

² SACRISTÁN, Gimeno, *El currículum; una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid 1991.

³ Se entiende, en este contexto, como contenido, al conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación se considera esencial para el desarrollo de competencias.

La construcción de un sistema educativo de cara al siglo XXI requiere entonces nuevos contenidos, nuevas metodologías, pero también nuevas instituciones, que garanticen su posibilidad de apropiación, que den cabida a nuevas formas de trabajo, de enseñanza y aprendizaje.

No se trata de tomar exclusivamente este aspecto, sino de no desconocerlos, y de acordar cuáles son las *condiciones básicas* que una institución requiere para garantizar una nueva educación. No sólo hay que cambiar lo que se enseña y cómo se lo enseña. Hay que crear una escuela que permita enseñar lo nuevo. Una escuela para el futuro.

Tradicionalmente se dio por sentado que transformar implicaba tomar decisiones en el nivel central, e instrumentar medidas desde dicho nivel. Desde la perspectiva que aquí se propone, la institución escolar en combinación con los organismos de conducción educativa, sumando otras instituciones y actores, se constituye en el eje de la transformación.

Este proceso de transformación requiere de la acción coordinada de las diferentes instancias que confluyen en la tarea de enseñar. En este sentido, en el campo de la organización y gestión escolar se considera necesario trabajar conjuntamente en tres escenarios complementarios: el aula, la institución escolar y la supervisión.

Sólo una escuela abierta y transformada, sin pretensiones de monopolio del saber, que interactúe con un alumno activo y protagónico, y que desarrolle una gestión descentralizada pero no fragmentada que permita variadas propuestas de organización del trabajo grupal en distintas instancias, podrá constituirse en la escuela de las competencias que hoy se requiere para garantizar la calidad y la equidad educativa. Para ello es imprescindible generar las *condiciones básicas institucionales* pertinentes.

A continuación se presentan algunos de los ejes fundantes de la escuela en el sistema educativo argentino y las nuevas funciones asignadas a la educación contenidas en la ley 24.195.

1. LA ESCUELA DE LA LEY 24.195: HACIA LA RECONFIGURACIÓN DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.

En este apartado, Ud. encontrará el desarrollo de los siguientes temas:

- √ El sistema educativo: supuestos fundantes.
- √ Nuevas funciones asignadas a la educación: apropiación de contenidos para la generación de competencias (saber, saber hacer, saber ser) y aprendizaje interactivo.
- √ Necesidad de generar nuevas condiciones institucionales básicas.

Las "estructuras escolares o sistemas educativos son consecuencia de los sistemas políticos, sociales y económicos. Por ser consecuencia, en ellos subyacen, como substratos, las concepciones filosóficas y las escalas axiológicas a las que ha adherido, en función de la cultura de cada sociedad"⁴

La concepción de sociedad, de ciencia, conocimiento y de aprendizaje-, el papel de docente en la enseñanza, el estilo de convivencia requerido para la socialización de los alumnos, definen y han definido un **modelo de escuela**.

Cuando se hace referencia a un modelo de escuela se alude, en primer lugar, a un tipo determinado de organización y a un modo de funcionamiento de la institución escolar: su estructura, sus rutinas, la concepción del conocimiento que ha de ser transmitido, la distribución del espacio, del tiempo y de los sujetos que en ella participan. En segundo lugar, se entiende que los diferentes modelos institucionales son construcciones sociales de carácter histórico, es decir, consistentes con los proyectos sociales que los incluyen y dan sentido.

En la Argentina, la Ley Nº 1420 de Educación Común abre lo que podría denominarse la "etapa fundacional del sistema educativo", tal como lo conocemos hoy. El proyecto educativo de ese momento integraba las necesidades del modelo de país en marcha, orientado a la integración del inmigrante a la vida social y productiva vinculada a la exportación de materias primas y al desarrollo político de la Nación. Esto requería de la homogeneización en determinados valores, y de la formación de los habitantes del país como ciudadanos respetuosos del orden social y político vigente. La consolidación de este proyecto tuvo en la filosofía positivista un aliado fundamental a través de las nociones de "orden y progreso", de latinización de la enseñanza y de organización de un sistema de instrucción pública fuertemente centralizado y de amplia cobertura. Los establecimientos escolares, como último eslabón de la cadena de conducción del sistema educativo se

⁴ VAN GELDEREN, Alfredo M. "Del intento normativo a los hechos normativo a los hechos configurativos. Reflexiones y Cuestiones." En, Ideas y Propuestas para la Educación Argentina, Academia de Educación, Buenos Aires, 1989.

adecuaron a la normativa: instituciones homogéneas para homogeneizar a la población. En este marco, la formación docente representó un instrumento privilegiado, que dio origen a la tradición normalista.

Este proyecto cumplió un papel fundamental en la generalización de la escolaridad básica y la extensión de la cobertura del nivel medio de enseñanza. Sin embargo, aunque las demandas del contexto hacia el sistema se han modificado, aún subsisten las características del modelo institucional forjado en aquellos días.

La sociedad ha cambiado velozmente en las últimas décadas. La cultura, la ciencia, el trabajo, las formas de vivir también lo han hecho. Por tanto, las demandas y necesidades del mundo social hacia la educación son otras.

Hoy se entiende a la *sociedad* no ya como un conjunto indiferenciado y homogéneo de individuos, sino como una instancia en la cual la comunidad aparece como mediadora entre la escala de lo social y los sujetos particulares y que, por su proximidad con la dimensión personal, es capaz de generar acciones colectivas y solidarias. Es decir, aparece la dimensión de lo local como un espacio de constitución de identidades y como soporte de la participación social.

El *trabajo* asume nuevas formas de organización que responden a las exigencias de las nuevas tecnologías y a las nuevas formas de organizar la producción. Los puestos de trabajo cambian, desaparecen y aparecen otros nuevos. Se requiere de los trabajadores competencias diferentes a las de los modelos anteriores: trabajar con autonomía y responsabilidad, integrar equipos y conocer los procesos de producción en su conjunto.

Desde el punto de vista *cultural*, la tradición intelectual heredada que sostiene la marcha lineal hacia el progreso y el futuro como algo que puede predecirse si se cuenta con conocimientos suficientes, dejó de ser fuente de estabilidad.

La *ciencia* ha privilegiado la función explicativa de los fenómenos naturales y sociales, ha delineado campos insospechados hace un siglo, ha diversificado sus métodos de indagación y ha multiplicado enormemente el conocimiento acumulado.

La *psicología* ha encontrado hace ya mucho tiempo en el concepto de personalidad una síntesis superadora de la vieja concepción de las facultades. Diversas corrientes como el psicoanálisis y la psicología genética, por mencionar sólo las más conocidas, han cambiado radicalmente nuestro conocimiento del hombre.

También la *pedagogía* ha generado nuevos conocimientos y concepciones, de la mano de las transformaciones a las se está haciendo referencia. La práctica pedagógica, es un proceso interactivo conformado por tres vértices: docente, alumno y objeto/s de conocimiento. Así, la práctica educativa es entendida como "una situación de interacción entre un sujeto experto, o más experimentado en un dominio, y otro novato, o menos experto, en la que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto... La idea de andamiaje se refiere, por tanto a que la actividad se resuelve 'colaborativamente' teniendo en el inicio un control mayor o casi total de ella el sujeto experto, pero delegándolo gradualmente sobre el novato"⁵. A partir de aquí, la función de enseñar es entendida como una práctica social, de mediación entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento a aprender.

⁵ BAQUERO, Ricardo. Vigotsky y el aprendizaje escolar. Aique, Argentina, 1996.

En un modelo de escuela acorde a lo que hoy se sabe acerca de los procesos pedagógicos, podríamos decir que:

- El aprendizaje es entendido como *construcción de significados*, que implica la puesta en relación de lo conocido con lo nuevo por conocer. Este proceso supone el intercambio del sujeto con su entorno. El *aprendizaje* entendido como un *proceso interactivo* requiere de la confrontación de hipótesis y puntos de vista, que generen conflictos sociocognitivos capaces de movilizar la reestructuración intelectual⁶. Los aspectos *productivos*- y no meramente *receptivos* - del aprendizaje son hoy fuertemente resaltados.
- El conocimiento dejó de ser tomado como un conjunto de datos. Se privilegia la contrastación de hipótesis, mostrando el papel del error en la construcción del conocimiento, así como la necesidad de incorporar diferentes áreas del conocimiento en la explicación de fenómenos complejos. Se requiere, además de generar teoría, el compromiso del saber científico con la resolución de problemas de la humanidad
- El aprendizaje dejó de ser patrimonio exclusivo del alumno. Ya nadie discute que el docente también es un sujeto en permanente formación, y que, en la medida en que el conocimiento se complejiza debe diversificar las estrategias que facilitan el acceso al mismo por parte de los alumnos y propiciar la construcción de ese conocimiento en interacción con los pares. Asimismo, los saberes que el alumno aporta al proceso -conocimientos previos- son el punto de partida ineludible para la construcción de nuevos aprendizajes.
- La vieja concepción disciplinaria basada en la vigilancia y el castigo dejan paso, a un estilo de *convivencia* basado en la responsabilidad por la tarea, en el marco de la autonomía y el consenso.

Todos estos cambios generan demandas nuevas a la educación. En este contexto, se requiere que el sistema educativo encuadre su función de distribución de conocimientos en la formación de competencias, vinculando los contenidos con las prácticas sociales.

En primer lugar, hoy se ha redefinido la idea de contenido como un conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para la formación de competencias. La escuela enseña, además de conocimientos científicos, valoraciones, actitudes, habilidades, métodos, procedimientos, tanto implícita como explícitamente.

En segundo lugar, aparece un nuevo compromiso de la escuela: la formación de las competencias. Las *competencias* pueden definirse "como la articulación entre la enseñanza de los conocimientos y la enseñanza de los procedimientos cognitivos para operar sobre él (solución de problemas, metacognición, creatividad)".⁷ Con ello queremos decir que no basta que un alumno "sepa" sino que se requiere, además, un "saber hacer con saber y con conciencia". Constituyen una capacidad que se manifiesta en el modo de

⁶ COLL SALVADOR, César, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Paidós Educador, México, 1993.

⁷ DUSCHATZKY, Silvia, *El instrumentalismo y el pragmatismo dos opciones para pensar la educación*. En, *Serie de Documentos e Informes de Investigación*, FLACSO, Buenos Aires, Diciembre, 1994.

operar sobre la realidad, en el que se encuentran implícitos una serie de esquemas que se expresan en proyectos de acción. La información, es necesaria pero no suficiente, en tanto que "las personas no son registros de información sino constructores de estructuras de conocimiento. Saber algo no es sencillamente haber recibido información sino también haberla interpretado y haberla relacionado con otros conocimientos. Ser experto no es sólo saber cómo desempeñar una acción sino también saber cuando desempeñarla y adaptar el desempeño a las diversas circunstancias⁸".

La velocidad del desarrollo científico y su caducidad obliga a la necesidad de aprender, más allá de sus conceptos relevantes, los métodos de investigación y las técnicas para seguir aprendiendo. La dispersión del saber exige la apropiación de instrumentos para integrar el conocimiento aprendido en la comprensión del mundo.

Constituyen un conocimiento en acción, que resulta de un saber, un saber hacer, y un saber explicitar lo que se hace. Es decir, un saber hacer con saber y con conciencia. "Se trataría entonces de explotar la capacidad interpretativa, no meramente reproductiva, es decir, el saber desde el saber interpretar, y situar los conocimientos en el campo de las perspectivas y el saber hacer desde el despliegue de divergentes habilidades del pensamiento."⁹

En relación con la sociedad, las competencias implican el nivel de aptitud que los ciudadanos necesitan para desenvolverse en ella, como participantes autónomos de los procesos sociales, comprendiendo la complejidad de los procesos para influir en ellos.

En relación con el trabajo, las competencias suponen la amplitud y la flexibilidad. Ya no se trata de formar para un puesto de trabajo sino de formar para el trabajo, con los conocimientos necesarios y las actitudes y valores que permitan inserciones y desempeños efectivos en el mismo: el trabajo en grupo, la resolución de problemas, la capacidad de abstraer, de aprender; en síntesis, de comprender las relaciones entre los hechos y actuar en consecuencia.

En relación con la cultura, las competencias significan la capacidad de aprender sus elementos en forma plural, para actuar en, e interactuar con, una multiplicidad de códigos.

En relación con la vida social y personal, las competencias hablan de la aplicación de los conocimientos en la resolución de las diversas situaciones que ésta presenta, y del comportamiento cotidiano tendiente a mejorar la salud, el medio ambiente y la convivencia, tanto desde el ángulo personal como social.

En relación con la ciencia y el conocimiento, las competencias consisten en la puesta en juego de la creatividad, en una actitud de pregunta, de elaboración de hipótesis y de aprovechamiento de los sucesos y la información.

El aprendizaje de competencias agrega al saber el saber hacer. Por esto, requiere modelos de enseñanza distintos de los tradicionales. Son muchas y muy importantes las cosas que han cambiado, y sin embargo, la estructura organizativa de la escuela que perdura aún hoy en nuestro sistema educativo es la de hace más de 100 años, cuando la sociedad, la escuela, el conocimiento, el papel del docente y el aprendizaje eran entendidos de modo radicalmente diferente al actual. El contenido a enseñar y a aprender requiere una organización diferente del aula y de la escuela porque el aprendizaje es

⁸ RESNICK, L. y KLOPFER, L. *Curriculum y cognición*. Aique, Argentina, 1996.

⁹ DUSCHATZKY, S. *op. cit.*

concebido de manera activa e interactiva. El aprendizaje interactivo se vuelve doblemente importante: por un lado, porque el individuo obtiene información de su entorno, la organiza en hipótesis propias que verifica permanentemente para lograr esquemas conceptuales cada vez más amplios e inclusivos. La interacción con los otros y con diversos medios permite esta posibilidad interna. Por otro lado, porque si se concibe al contenido, ya no sólo como conceptos, sino también como procedimientos y actitudes, se requiere trabajar con otros, con responsabilidad individual.

Son los elementos hasta aquí presentados los que llevan a la necesidad de replantear las características que ha asumido y asume la organización y gestión institucional de cara de a la configuración de un nuevo modelo que permita dar respuesta a las demandas de la sociedad actual.

2. DOS CONCEPTOS CLAVE: ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN

2.1. LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL ¿QUÉ ESCUELA QUEREMOS?

En este apartado, Ud. encontrará el desarrollo de los siguientes temas:

- ✓ Institución y organización
- ✓ Concepto de organización
- ✓ El papel de la organización en las prácticas pedagógicas.
- ✓ La organización institucional y la generación de competencias

En primer lugar conviene distinguir el concepto de organización del concepto de institución. La noción de institución asume distintas acepciones, se recupera aquí la perspectiva propuesta por Bertoni, Poggi y Teobaldo¹⁰, quienes afirman que "se entiende por institución tanto las formas sociales establecidas que remiten a lo instituido, lo reglado, lo normado, como los procesos por los cuales las sociedades y los individuos se organizan, con lo que el concepto nos remite en esta acepción a los procesos de cambio, de transformación de lo instituido, es decir, a lo Instituyente".

Ahora bien, la organización constituye una dimensión de la institución escolar; comprende aquellos aspectos que estructuran, moldean y facilitan o dificultan las prácticas pedagógicas. En este sentido, las relaciones sociales del aula y de la escuela, las formas que asume el trabajo escolar, los intercambios comunicativos en la institución escolar, la modalidad que asume la experiencia cotidiana en la escuela, configuran de modo particular las prácticas de la enseñanza y por tanto los procesos de construcción de significados que tienen lugar en la institución.

En otras palabras, el campo organizacional en la institución escolar, es en cierto sentido el continente y a la vez contenido de la institución. Al respecto tal como lo señala Frigerio "...no siempre están atados organización y currículo. Se atribuyó a la primera el carácter de continente, olvidando su valor de contenido institucional... a su vez, no siempre se tuvo en cuenta que los contenidos requerían formas organizacionales."¹¹

En tanto se está considerando a una organización específica, la escuela, lo que dota de sentido a los aspectos organizacionales es el modelo pedagógico didáctico, es decir, el modo en que se define el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza. Más aún, podría decirse que, los diferentes estilos organizacionales son, de algún modo, *expresión* de distintos *modelos pedagógico-didácticos*. Tal como se expresó anteriormente, el ejemplo clásico en este sentido es el de la disposición tradicional del salón de clases, donde la

¹⁰ BERTONI, Alicia, POGGI, Margarita y TEOBALDO, Marta, Evaluación Nuevos significados para una práctica compleja, Kapeluz, Buenos Aires, 1996.

¹¹ FRIGERIO, Graciela, Cara a Cara en, De aquí y de allá, textos sobre la institución escolar, Kapeluz, Buenos Aires, 1995.

ubicación de los niños de frente hacia el maestro y sin comunicación entre ellos daba cuenta de una concepción en la que el aprendizaje se identificaba con recepción y ejercitación individual.

Asimismo, se entiende que la reconstrucción de conocimientos, actitudes y modos de actuación de los alumnos no se consigue sólo por medio de la transmisión de ideas sino que la experiencia y vivencia de las relaciones sociales en la escuela y en el aula constituyen una fuente importantísima de los aprendizajes de los alumnos. "El régimen de trabajo regulado en el nivel institucional define posiciones subjetivas y condiciones específicas para los diversos aspectos del trabajo docente y del alumno"¹².

Aldo Schlemenson define a la organización como "un sistema socio técnico integrado, deliberadamente constituido para la realización de un proyecto concreto, tendiente a la satisfacción de necesidades de sus miembros y de una población o audiencia externa, que le otorga sentido. Está inserta en un contexto socioeconómico y político con el cual guarda relaciones de intercambio y de mutua determinación"¹³.

Pensar a la escuela como organización implica pensarla como una estructura atravesada tanto por una lógica vinculada con lo pedagógico-didáctico (lo técnico) como por relaciones vinculadas con la distribución del poder (lo social). La distribución del conocimiento es la tarea central que, en palabras de Schlemenson, le otorga sentido. Sólo que, en la medida en que se resguarda la especificidad de la institución escolar, no es posible considerar a los destinatarios de esa acción central -los alumnos- como una "población o audiencia externa", ya que en la perspectiva educativa los alumnos y sus familias son considerados actores fundamentales en el espacio escolar. No obstante, como lo plantea Schlemenson, la dimensión organizacional exige tener en cuenta las necesidades de los otros miembros de la organización (por ejemplo, las necesidades de capacitación de los docentes). Finalmente, resulta de fundamental importancia recordar que la escuela no constituye un sistema aislado sino que configura y es a la vez configurada por el contexto socioeconómico y político, con el que "guarda relaciones de intercambio".

En síntesis, pensar en la distribución de las aulas, en la distribución de los bancos en las aulas, en el uso dado a las bibliotecas, a las aulas de usos múltiples, a la organización de las materias en la plantilla horaria, a las horas libres, pensar en los grados o en las actividades por ciclo, en los equipos de alumnos para determinadas tareas, en los equipos de trabajo docente, etc., es pensar en la organización de la escuela.

¿Por qué abordar la organización institucional?

La construcción del conocimiento se produce a través de múltiples experiencias de aprendizaje. Los diferentes contextos escolares contribuyen -sin que necesariamente medie una intencionalidad educativa explícita- a generar situaciones de aprendizaje de diferentes tipos de contenidos. En este sentido, la construcción de significados en la escuela rebasa ampliamente las fronteras del aula. Es por eso que los aspectos que estructuran los contextos escolares cobran una importancia crucial que conduce a potenciar el papel de la escuela como institución de enseñanza. Un contexto caracterizado por la rigidez y la

¹² BAQUERO, R., op. cit.

¹³ SCHLEMONSON, Aldo, Análisis organizacional y empresa unipersonal, Crisis y conflicto en contextos turbulentos, Paidós, Bs. As., 1995.

escisión contribuye a generar una relación también escindida entre los sujetos escolares y el conocimiento. En efecto, V. Edwards¹⁴ sostiene que el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose una síntesis, un nuevo contenido. Así, es posible distinguir en la relación entre sujeto y objeto dos formas: por un lado, una **relación de exterioridad** en la que el conocimiento se presenta como algo acabado, por el otro, una **relación de interioridad** en donde el conocimiento producto de la acción del sujeto sufre transformaciones a la vez que es construido por él. En este sentido, la autora identifica tres formas de conocimiento en la enseñanza:

- **conocimiento tópicos:** en esta forma los contenidos se presentan en un ordenamiento abstracto, en el que prevalece la forma por sobre el contenido. Lo paradójico de esta forma de conocimiento es que, bajo la presunción de dar cuenta del todo se fragmenta la realidad, que se reduce a un conjunto de datos que los alumnos deben incorporar, reproduciendo sus características originales. Se establece así una relación de exterioridad entre sujeto y conocimiento.
- **conocimiento como operación:** esta forma está orientada hacia la manipulación y aplicación de reglas abstractas a casos concretos. Lo importante aquí es la manipulación adecuada de las reglas y mecanismos. En la medida en que los sujetos no tienen posibilidad de reconstruir los principios que los regulan, las reglas pierden significatividad, ya que sólo deben ser reproducidas en cada contexto particular. El conocimiento se reduce así a una operación a ser aplicada. La relación de los sujetos con el conocimiento es aquí también de exterioridad.
- **conocimiento situacional:** Esta forma se estructura en torno al interés de conocer una situación (una realidad que se crea en torno al sujeto). El conocimiento incluye por definición el sujeto para quien significa. Se presenta en función de una historia común, que permite transitar desde lo conceptual a lo personal y viceversa. Es desde esta historia compartida que la realidad es re-significada como perteneciendo al mundo de los sujetos. Aquí el conocimiento resulta de un proceso de construcción y resignificación. Es por eso que esta forma de conocimiento supone el establecimiento de relaciones de interioridad entre sujeto y contenido.

La flexibilización de la organización escolar permite la construcción de relaciones de interioridad con el conocimiento. Los contextos sociales actuales plantean hoy el desafío de formar sujetos creativos, que requieran habilidades múltiples (**competencias**) capaces de ser aplicadas en situaciones diversas, que permitan la adaptación a un contexto social en cambio permanente. Más que un conjunto de datos aislados entre sí "se enfatiza hoy la importancia del pensamiento conceptual (...) como fundamento de la ampliación de las posibilidades de percepción y de razonamiento, de manipulación mental de modelos, de comprensión de tendencias y de procesos globales y de adquisición de competencias a largo plazo"¹⁵. Esto cuenta no sólo para los requerimientos específicos del mundo del trabajo, sino también para las demandas crecientemente complejas de la vida social y cotidiana. Paiva menciona, en relación a la elevación del nivel de complejidad de las

¹⁴ Edwards, Verónica, Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico, Tesis DIE N° 4, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, 1992.

¹⁵ PAIVA, V. Competências para a modernidade e o ensino médio, 1996 (mimeo) (Traducción propia del portugués).

actividades sociales, fenómenos como la densificación de la comunicación, la cooperación mediatizada por el sistema informatizado, el crecimiento de las actividades que requieren de una toma de decisión personal y la compactación del tiempo o densificación de la estructura temporal. En síntesis, la creciente complejidad de la vida social requiere cada vez menos de la memorización y cada vez más de la capacidad de abstracción, concentración, capacidad de comunicación verbal, oral y visual.

2.1.1. Los Aspectos Estructurantes de la Organización y el desarrollo de competencias

En este apartado, Ud. encontrará el desarrollo de los siguientes temas: ^m

- ✓ Los aspectos estructurantes de la organización escolar: los agrupamientos; el espacio; el tiempo.
- ✓ La reconfiguración de los aspectos estructurantes de la organización como sustento organizativo de la generación de competencias.

En el marco de la complejización de la vida social, el ambiente en el que se produce el aprendizaje escolar necesita ser reconsiderado: se trata de multiplicar las situaciones, los interlocutores, las fuentes del conocimiento y las formas de vincularse con él. La transición de un modelo de organización escolar caracterizado por la rigidez y la rutinización de tareas hacia otro caracterizado por la flexibilidad y variabilidad se torna entonces imprescindible.

El abordaje de la dimensión organizacional de la Institución escolar plantea, por otra parte, la necesidad de determinar cuáles son los aspectos que definen lo que aquí se entiende como el campo organizacional de la institución escolar. En este sentido, se afirma que existen ciertos aspectos que moldean con más fuerza la compleja trama de procesos que se desarrollan en la escuela -por eso se los denomina **aspectos estructurantes-** y conforman lo que se denomina *campo organizacional* de la institución, o más simplemente **organización escolar**. Estos aspectos son **el tiempo, el espacio y los agrupamientos**.

Aunque en los capítulos siguientes se tratarán específicamente estos temas, podría decirse que es el espacio el que proporciona un lugar para el encuentro de las personas, y su organización define poderosamente los modos de interacción. Igualmente, la forma en que se administra el recurso tiempo marca la duración de esos encuentros, la importancia asignada a las diferentes actividades de la vida escolar, etc. El espacio, demarcando el límite, y el tiempo, delineando la duración, constituyen instancias que moldean poderosamente la actividad escolar, y cuya distribución expresa asimismo los modelos pedagógico-didácticos que se ponen en juego. Por ejemplo, el reconocimiento de las diferencias en los ritmos individuales de aprendizaje de los alumnos es poco compatible con una asignación de tiempo uniforme. Es, entonces, la propia concepción del aprendizaje la que afecta profundamente la planificación del tiempo institucional. Finalmente, las formas en que se reúnen/dividen docentes y alumnos (y también los demás actores institucionales) para la tarea, define del mismo modo la vida institucional: Por ejemplo, al entender que el aprendizaje tiene una dimensión profundamente social y que la confrontación de hipótesis y experiencias cumplen un papel fundamental, los agrupamientos se modifican: el trabajo en pequeños grupos adquiere gran importancia y la interacción con grupos diferentes al del grado o curso se toma indispensable.

La configuración usual de la organización escolar tiende a favorecer la identificación unívoca de roles, tareas, espacio y tiempos, delimitados de manera relativamente clara. esto es: cada rol tiene tareas asignadas en forma más o menos fija, que se desarrollan en

espacios de uso más o menos exclusiva, en tiempos distribuidos regularmente. La clásica plantilla horaria, que distribuye de modo uniforme el ritmo de aprendizaje durante el curso, que reconoce en la hora-clase la unidad exclusiva para la distribución del tiempo en la escuela, que asigna unidades fijas de tiempo a contenidos no vinculados entre sí (asignaturas, disciplinas, áreas, etc.). Esa estructuración de tiempos es continente de tareas relativamente fijas asignadas a diferentes sujetos. Por ejemplo, la planificación áulica está naturalmente asignada al docente, la institucional se vincula con el equipo directivo. Cada docente enseña su disciplina, y para el alumno la hora de historia plantea una configuración independiente de la de geografía, etc. Del mismo modo, el espacio escolar reconoce usuarios fijos: hay un lugar para hacer, un lugar para pensar, etc. Hay lugares que "son" del un curso determinado, del turno mañana, de la escuela que funciona durante el día (y compartir el espacio acarrea conflictos ampliamente conocidos).

La complejización de la vida social y laboral a la que se alude más arriba requiere franquear esta configuración. De este modo, una escuela orientada a la generación de competencias se define, no ya por escisión y la demarcación, sino por el uso flexible del tiempo, que permita generar situaciones de aprendizaje diversificadas, usar el tiempo de manera autónoma, decidiendo cuál es la forma más conveniente de distribuirlo en función de la tarea y las necesidades de los sujetos. Al mismo tiempo, el aprendizaje de competencias requiere de espacios donde sea posible pensar y hacer, así como de escenarios variables para la tarea escolar (las competencias implican la aplicación del conocimiento a diferentes situaciones). También aprender a trabajar en equipo, a comunicarse eficazmente, a integrar puntos de vista a tomar decisiones conjuntas requiere replantear, como se dijo más arriba, las formas en que se reúnen/dividen los actores escolares para la tarea.

Como puede verse, los tres aspectos mencionados están íntimamente ligados entre sí. Redefinir cuestiones respecto del tiempo lleva inevitablemente a reconsiderar el espacio; la diversificación de los agrupamientos tiene como consecuencia inmediata el replanteo de los tiempos y los espacios, etc.

En síntesis, espacio, tiempos y agrupamientos flexibles constituyen el sustento organizativo para la generación de competencias en la escuela.

a) El uso del espacio

En este apartado, Ud. encontrará el desarrollo de los siguientes temas:

- ✓ El uso del espacio vinculado con las concepciones de aprendizaje, enseñanza y currículo.
- ✓ El espacio abstracción y el espacio materialización.
- ✓ Dos principios para organizar el espacio escolar: El aula flexible en función de las necesidades de aprendizaje. El aula como centro de recursos para el aprendizaje.
- ✓ El uso de espacios escolares por parte de distintos usuarios.
- ✓ Alternativas para la redefinición del uso de los espacios escolares: el aula área, el taller de integración, las áreas diferenciadas de actividad en el aula (rincónes), el uso de espacios externos, el uso de espacios abiertos, etc.

Analizar los espacios que utiliza una institución lleva a explicitar las prácticas cotidianas, las concepciones que circulan -tanto individuales como institucionales (la historia, los mandatos, el estilo, en síntesis, la cultura escolar)- así como los modelos pedagógicos propuestos.

Como elemento de la organización, es posible afirmar que el espacio es un demarcador de límites, un continente en el cual se desarrolla la tarea institucional, y, como tal se debe ir adecuando a los procesos que allí se desenvuelven. En el espacio escolar las personas se relacionan con estructuras materiales como el mobiliario utilizado, los objetos, las instalaciones, etc. y en él se desarrollan los vínculos personales, que, determinándose mutuamente, generan relaciones afectivas, de poder, de cooperación, de comunicación.

Ocupar un espacio no es igual que habitarlo: habitar un lugar es apropiarse de él, dejar "huellas", dejar los rastros que toman a un lugar identificable en función de las personas que lo habitan, es decir que lo viven.

En el plano de la organización escolar, el espacio puede ser entendido en dos sentidos: **espacio-materialización** y **espacio-abstracción**¹⁶.

Como *espacio material*, el edificio y sus instalaciones conforman un conjunto de condiciones que afectan en forma mediatizada la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Pueden generar comportamientos y sensaciones de comodidad o incomodidad, seguridad o peligro, potencialidad o carencia en la medida en que facilitan o bloquean el movimiento, la exploración, el intercambio. Esto cobra una importancia crucial cuando se comprende que la calidad y diversificación de las

¹⁶SCHVARSTEIN, Leonardo. "El espacio organizacional". En, Psicología Social de las organizaciones. Paidós, 1992.

Instalaciones y equipamientos didácticos afectan directamente el tipo y complejidad de las experiencias curriculares en las que participan docentes y alumnos.

En el nivel simbólico, el edificio y sus instalaciones pueden funcionar como:

a) *Continente*, es decir límite, protección, cobijo de un conjunto de grupos humanos que a lo largo de una historia van configurando una identidad institucional respecto de la cual el edificio funciona como cuerpo. Como tal se carga de significados y se convierte en un objeto de vinculación afectiva de gran importancia.

b) *Expresión de comportamientos y de relaciones entre los actores de la comunidad educativa*. Frecuentemente las roturas, carteles, inscripciones son expresión de estas relaciones. El uso dado a los espacios también expresa jerarquías, importancia asignada a las funciones que se desempeñan en los diferentes lugares, etc.

c) *Expresión de un modelo pedagógico* que condiciona el comportamiento de los individuos en la medida que obstaculiza o facilita los procesos de aprendizaje.

Referirse a la estructuración del espacio y las diferentes formas que éste asume en el contexto de la institución, implica considerar que a través de ellas puede entreverse el modelo didáctico que la escuela sustenta. Las formas en que se utilizan los espacios libres, la ubicación del mobiliario en el aula, los espacios que se asignan para cada actividad y la forma en que se los equipa, el tipo de espacio asignado al trabajo de los docentes en forma individual, en equipo, con los alumnos; los espacios abiertos y su destino, la articulación entre los espacios abiertos y cerrados, etc., hablan del modelo pedagógico asumido en forma implícita o explícita por la institución.

En este sentido, Isuani y Senén González proponen que "el espacio puede organizarse y transformarse en función de cada actividad, y en el caso, no frecuente, de que se tengan que hacer pequeñas transformaciones diarias para su mejor aprovechamiento, la experiencia nos demuestra que los propios alumnos participan de la reorganización. Plantearse la organización del espacio supondría, asimismo, introducir cambios en la estructuración que nos brinda el modelo tradicional; porque éste está conformado para unos fines que tan sólo son válidos dentro de él, pero que por el contrario, para nosotros no lo eran. Así, tendríamos que conformarnos con la estructuración ya dada, o bien, proceder a crear una nueva, que a su vez, fuese el resultado de la construcción realizada por el grupo de clase."¹⁷

Lidia Fernández realiza una interesante descripción del espacio escolar, que permite esbozar la toma de decisiones en relación al uso del espacio en la escuela, dentro y fuera de sus límites, así como reflexionar acerca de las concepciones que las sustentan.

- En el nivel del aula, es posible analizar cuál es el lugar que ocupa el docente, cuál es el espacio de y para los alumnos, así como cuáles son las posibilidades de intercambio entre ellos. Asimismo, es posible hipotetizar sobre el lugar que ocupa el conocimiento, y de qué manera el espacio permite y facilita su apropiación y circulación.

¹⁷ ISUANI, Fernando y SENÉN GONZÁLEZ, Silvia. Experiencias de gobierno educativo, organización y gestión escolar. Algunas características de sistemas educativos en diversos países. Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI, Buenos Aires, Diciembre de 1995 (mimeo).

¹⁸ FERNÁNDEZ, Lidia. op. cit..

- En el nivel de la relación con el entorno es necesario definir cuál es la forma en que se utiliza y aprovecha ese entorno como insumo de conocimiento, de práctica, de legitimación del conocimiento impartido y de participación en la cultura y sus diversas manifestaciones.

El uso del espacio empieza a ser replanteado cuando la institución centra su interés en los aprendizajes de los alumnos: por ejemplo, la necesidad de elaboración personal del conocimiento conlleva la necesidad de facilitar la actividad del alumno mediante acciones que no se limiten a escuchar, copiar, memorizar, sino que se prioriza el diálogo, el debate, la experimentación. Todas estas actividades toman imprescindible la necesidad de disponer de espacios que lo favorezcan.

En el nivel del aula, "es preciso plantearse todas las soluciones que puede aportar un espacio dado y valorar las posibilidades y alternativas del entorno material concreto que nos ha tocado compartir con nuestros alumnos, a fin de mejorar tanto a nivel didáctico, como a nivel comunicativo y vivencial"¹⁹. El aula es un espacio con límites claramente identificables, en el que se desarrollan la mayor parte de las actividades escolares. Es el contexto (integrado por las relaciones personales y las estructuras materiales) en el que convive cada alumno y cada docente.

La estructuración del espacio del aula en función de lo pedagógico supone mantener la coherencia entre el tipo de actividad que se va a desarrollar y los aprendizajes que se quieren propiciar. En este sentido, es preciso tener en cuenta las disciplinas que se quieren abordar. El contexto no es igual para matemática que para ciencias sociales. Cada asignatura necesitará un tiempo y un entorno particular para ser tratada y aprendida por los alumnos.

En este sentido, es posible plantear dos principios que orientan la estructuración de los espacios escolares: El **espacio institucional flexible** en función de las necesidades de aprendizaje y la **Institución como centro de recursos para el aprendizaje**.

En relación al primero, se plantea que el medio ambiente escolar ha de ser diverso, debiendo trascender la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula. Deberá ofrecer escenarios distintos dependiendo de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos. El medio-aula es un lugar que cambia conforme lo hace el grupo. A esto alude el concepto de **espacio institucional flexible**, es decir, a la necesidad de que la distribución del espacio y el equipamiento del aula y de las diferentes dependencias vinculadas al trabajo académico sean lo suficientemente funcionales como para que la propia configuración del espacio varíe según lo requieran las actividades planteadas. Esto permite que, en particular en que hace al aula, los niños tengan la posibilidad de participar en la organización de los ambientes escolares, dando cabida a la expresión de sus ideas e iniciativas y a la oportunidad de compartirlas y / o negociarlas dentro del grupo. Cuando el alumno y el docente disponen de un entorno en el que se pueden mover con mayor libertad, cuando pueden proponer distintas alternativas de agrupamientos, disponer de diferentes objetos para interactuar y de otros espacios en los que se puede trabajar (exteriores, talleres, laboratorio, otras aulas, etc.), tienen mayores posibilidades de adquirir y poner a prueba estrategias, compararlas y confrontarlas. En definitiva, se convierten en protagonistas de su propio hacer.

¹⁹ ISUANI, F., SENÉN GONZÁLEZ, C., op. cit.

La posibilidad de estructurar la Institución como centro de recursos para el aprendizaje permite, a su vez, presentar a los alumnos diferentes posibilidades de trabajo. Este principio se basa en la concepción de aprendizaje interactivo. Se aprende cuando se logra establecer relaciones sustantivas y con sentido entre los conocimientos previos y los nuevos por conocer. El contacto con diversas fuentes de información coloca al sujeto frente a la necesidad de implementar distintas estrategias de acceso a ellas: observación, experimentación, análisis, síntesis, comparación, descripción, etc. Por eso el aula debe constituirse en un ámbito que contenga un amplio abanico de estímulos para permitir a todos el contacto con diversos materiales y actividades capaces de favorecer aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales. De esta manera,

- El salón de clase tendrá una organización flexible
- Se deberá garantizar la utilización del aula por distintos usuarios, de la misma institución o de otras.
- Se promoverán instancias en que los alumnos de diferentes cursos o secciones trabajen con agrupamientos de diferentes edades, en actividades planificadas institucionalmente. Estas actividades pueden ocupar franjas horarias variables en diferentes periodos del año, según los contenidos a trabajar.
- Acordar con instituciones próximas, del mismo o de otro nivel educativo, actividades conjuntas de alumnos, cursos, que pueden ser paralelos o diferentes, planificadas interinstitucionalmente.

Ahora bien, resulta importante señalar que no hay una única forma de organizar el espacio. Será la propuesta pedagógica que se quiera implementar, la que indicará los criterios de estructuración del espacio, como así también tener en cuenta los lugares y recursos disponibles que tiene cada escuela, el número de docentes, de alumnos y el nivel educativo del que se trate .

Tomando la tipología de contenidos, si lo que se quiere lograr es la apropiación de contenidos procedimentales se hace necesario revisar el tratamiento que se le da al espacio. En este sentido, es importante la atención a la diversidad individual en el tratamiento de cada acción , lo que comporta la organización de agrupamientos de diferente naturaleza y por lo tanto disponer de espacios que posibiliten el trabajo de cada grupo. Se podrá tratar de espacios fijos en clase, donde se encuentren elementos y materiales. Puede optarse por rincones o por otros espacios habilitados fuera del aula o concebidos para tal actividad (talleres, laboratorios, bibliotecas, huerta escolar, etc.). Aquí puede resultar útil la posibilidad de que haya aulas área, así como, ampliar el espacio físico de la institución, introduciendo la utilización de servicios que ofrece la comunidad: bibliotecas, asociaciones, empresas para la realización de pasantías en áreas técnicas, etc.

En el caso de los contenidos actitudinales, su relación con el espacio tiene que ver con las manifestaciones que indirectamente conforman la manera de entender los valores por parte de la escuela. En las escuelas existen espacios que son de todos o existen otros que están destinados a grupos determinados, cuyo uso es exclusivo para ese colectivo. Que la escuela, por ejemplo destine espacios para diferentes usuarios, personas de la comunidad, otras instituciones, etc. nos habla del lugar dado a los contenidos actitudinales en esa institución.

Si desde el Proyecto Institucional de la escuela se propicia la participación, la democratización, la escuela debería considerar que otros colectivos del barrio o de la comunidad puedan utilizar las instalaciones de la escuela. Determinados valores de inserción y actuación social sólo se pueden defender si se convierten en modelos de participación y compromiso real. La biblioteca, el salón de actos, los espacios verdes y las aulas deberán estar al servicio de la comunidad a la que pertenecen, de acuerdo con la propuesta sostenida en el Proyecto Institucional.

b) La distribución del tiempo

En este apartado, Ud. encontrará el desarrollo de los siguientes temas: "

- ✓ La distribución del tiempo vinculada a las concepciones de aprendizaje, enseñanza y currículo.
- ✓ El tiempo objetivo y el tiempo subjetivo.
- ✓ La organización del tiempo: las unidades horarias diferenciadas. Criterios de organización horaria.
- ✓ Alternativas para la redefinición del uso del tiempo: los módulos, las jornadas, la carga horaria diferenciada en el calendario anual, etc.

Como elemento estructurante de la organización, el tiempo se constituye en un recurso posible de ser administrado en función de las características de la oferta educativa que la institución escolar proyecte. La transformación de lo organizativo en un sentido educativo implica analizar este elemento de la organización teniendo en cuenta el proyecto curricular.

El tiempo puede ser tomado como algo y por tanto que no es posible modificar, o bien considerarlo como un recurso factible de ser utilizado en función de las necesidades de la institución, de las actividades emprendidas y de las personas que allí interactúan. Generalmente se da por sentado que su organización y redistribución es inmodificable: ocurre muy a menudo con aquellas rutinas que se viven a diario. En el caso del tiempo, éste se estructura, marca, contiene y limita los procesos vividos en la institución.

Tal como lo propone Aniko Husti²⁰, "la fórmula de planificación del tiempo que se utiliza todavía hoy en la enseñanza no ha sido nunca cuestionada desde el siglo XIX. El pensamiento sobre el tiempo escolar se ha detenido ante la cuadrículada plantilla de la planificación del tiempo, convertida en el estereotipo del trabajo escolar... La organización del tiempo escolar ha permanecido anclada en un estadio arcaico y en su configuración monolítica hasta nuestros días, en medio de una mutación particularmente rápida del mundo, de la tecnología de los modos de vida, y en consecuencia de la población escolar y de las expectativas de la sociedad en relación con la escuela. Estos cambios han actuado, natural y lógicamente sobre todos los ámbitos de la enseñanza y, por ello, los contenidos, los métodos, los exámenes, los sistemas de evaluación se han ido modificando sin cesar, al igual que las relaciones, la autoridad o el clima escolar..."

²⁰ HUSTI, Aniko, Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo, en Revista de Educación N° 298, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1992.

La forma en que cada institución administra el tiempo y la forma que éste adquiere, constituirá uno de los elementos que conforman las "rutinas" de la escuela. Como rutina formará parte de aquello que es obvio, que está implícito, y que resulta difícil cuestionar. Asimismo, la forma en que el tiempo se administra en la institución es producto de un proceso en el cual las prácticas operan como instancia de legitimación. Así, el factor tiempo parece ser un factor intocable. La duración de la hora didáctica determina qué y cómo se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje y no a la inversa.

La modalidad que asume el uso y la distribución del tiempo en la escuela podría caracterizarse de la siguiente manera: suena el timbre, una clase termina, todas las puertas se abren. Algunos minutos más tarde el timbre vuelve a sonar, comienza otra clase y todas las puertas se cierran. Esta es la imagen estereotipada del funcionamiento escolar, tan mecánica como la del reloj: los alumnos cambian de asignatura y los profesores cambian de aula; todas las horas, de idéntica manera, a lo largo de todo el curso²¹.

La distribución horaria en fracciones homogéneas ejerce una fuerte presión sobre las posibilidades de actuación en el aula. La ampliación de los contenidos, esto es, la consideración de contenidos actitudinales, procedimentales y sus implicancias pedagógicas, exigen reconsiderar estos modelos rígidos de distribución del tiempo. Su necesaria transformación incorporará aspectos que pondrán en cuestión la inercia y la rutina microorganizativa.

En directa relación, la estructuración rígida y rutinizada del tiempo se encuentra íntimamente vinculada con las características que asumen los aprendizajes en especial ligados al desarrollo de las competencias en el contexto escolar. Retomando lo propuesto por Paiva, un nuevo ritmo se viene imponiendo en la vida cotidiana en general y en la vida laboral en particular, construyéndose así una nueva dinámica de organización y administración del tiempo. Surgen como nuevas características de la vida social la necesidad organización de las tareas no ya de acuerdo a patrones fijos de tiempo, sino que se trata en la actualidad de concebir y estructurar el tiempo de modo tal que se logre dar respuesta a las situaciones cambiantes, disímiles y en algunos casos impredecibles que se plantean en la vida social contemporánea. De este modo, aprender a usar el tiempo de modo responsable y autónomo, a distribuirlo en función de las demandas de la actividad así como concebirlo de manera flexible y por tanto plausible de ser modificado constituyen en la actualidad elementos centrales para el desarrollo de las competencias. Asimismo, concebir y organizar el tiempo escolar de modo flexible en función de las necesidades del aprendizaje de los alumnos resulta

El tiempo de la institución escolar puede ser mirado desde dos perspectivas: el tiempo objetivo y el tiempo subjetivo:

Por tiempo **objetivo**, se entiende la forma concreta y particular en que cada institución administra el tiempo. La expresión de esa administración se puede observar en la forma en que se estructura la plantilla horaria.

Por tiempo **subjetivo**, se comprende aquellas representaciones que los sujetos poseen sobre la distribución del tiempo y la relación que mantienen con ésta.

²¹ HUSTI, Aniko, op.cit.

Entre el tiempo objetivo y el tiempo subjetivo pueden presentarse contradicciones. En ocasiones, se piensa el tiempo subjetivo desde la lógica del tiempo cronológico. Por ejemplo, el tiempo de adquisición de los contenidos por parte del alumnos supone, entre otras cosas, un tiempo individual de apropiación, que muchas veces no coincide con la estructuración física del horario escolar.

¿Qué supone cambiar el tiempo?, ¿Es sólo un cambio de estructura? ¿Afecta sólo a la organización de la escuela? Un enfoque dinámico nos lleva a poner la mirada sobre las representaciones de los sujetos que se cristalizan en las prácticas. Desde este enfoque podemos considerar:

a) un tiempo general (tiempo institucional) que enmarca los distintos tiempos particulares. El tiempo institucional es aquel en el que se desarrollan las actividades de alumnos y docentes en relación a la propia escuela, más allá de los límites del aula

b) tiempos particulares, tales como el tiempo de los proyectos, el tiempo de las personas, el tiempo de los equipos, el tiempo curricular, etc.

Cada uno de ellos tiene dinámicas específicas en cuanto a la proyección, a la especificación y a la realización. El tiempo general no constituiría la sumatoria de estos tiempos particulares, sino que en él se entrama esta diversidad temporal.

Cada uno de estos tiempos tiene su dinámica particular; pero a pesar de ello, pueden convivir en una misma institución, y de hecho lo hacen. Por ejemplo: el tiempo de las personas tiene un tratamiento más inmediato. El tiempo de los proyectos, en cambio, es más mediato y puede verse atravesado, por ejemplo, por el tiempo de los equipos. Estos procesos se llevan adelante en el contexto del tiempo institucional que tiene límites preestablecidos.

El tiempo subjetivo y el tiempo objetivo se manifiestan en cada uno de los tiempos particulares y en el general.

Retomando lo planteado por Husti, una estructura temporal como la existente, contradictoria con sus objetivos, debería ceder su lugar a una organización de las enseñanzas basada en principios como:

- * la variabilidad de la duración de las secuencias de enseñanza, sustituyendo la duración única de la hora de clase.

- * la diversidad en los ritmos de progresión de las disciplinas, para evitar la atomización sistemática de las materias estudiadas y para crear una coherencia entre las diferentes disciplinas que el alumno aprende de forma paralela.

No existe una **manera de distribuir el tiempo escolar**, esta decisión se encuentra íntimamente ligada los objetivos pedagógicos didácticos. Se propone, así, organizar el tiempo escolar tomando en cuenta los siguientes elementos:

- La organización de la enseñanza basada en **secuencias de enseñanza móviles**. Esto implica superar la duración fija de la hora de clases. Muchas veces el alumno aprende contenidos que son interdisciplinarios, separados en el tiempo. La falta de articulación propicia aprendizajes mecánicos y dificulta la puesta en relación de los

conocimientos. Se trata, de convertir la organización rígida y fija del tiempo escolar en **unidades de tiempo didáctico variables**.

- Este tipo de secuencia puede instrumentarse mediante módulos de mayor carga horaria, permitiendo intensificar el ritmo de aprendizaje en una de las disciplinas y disminuir en otras. Esto se puede realizar durante un período y según las necesidades de los alumnos en relación con el trabajo con los contenidos. Se trata de convertir el tiempo estanco y dividido con parámetros fijos en **tiempo acentuado y tiempo atenuado** en función de las necesidades del aprendizaje y los objetivos de la enseñanza.
- La distribución del tiempo escolar considerando dos dimensiones del mismo: **el tiempo áulico y el tiempo Institucional**. Es posible pensar aquí, la organización de tareas en donde los criterios para la elaboración de las mismas

Distintos ritmos de progresión de las disciplinas, evitarían la atomización sistemática de las materias, y contribuirían a imprimir al funcionamiento de la institución un nuevo **ritmo del tiempo** escolar, junto con la variabilidad de las unidades de tiempo tales como la hora- clase.

La modificación de la planificación del tiempo escolar está en estrecha vinculación con los restantes aspectos estructurantes de la organización tales como el espacio y los agrupamientos. En relación con el primero, reemplazar la distribución del espacio del tipo 'a cada grupo un aula' por una del tipo 'a cada docente un aula' también podría modificar la organización del tiempo por hora de clase y llevaría a buscar otras unidades de medida como módulos o jornadas" ²². En relación con el segundo, por ejemplo, pensar el tiempo como un recurso permite también organizar el tiempo institucional docente. Esto permite desarrollar instancias de capacitación en servicio, planificación conjunta por área o por ciclo, clases compartidas entre docentes del mismo ciclo o área, etc.

²²Programa Nueva Escuela para el Siglo XXI. Documento de Base para el Seminario Nacional: "La escuela, centro de recursos de aprendizaje para alumnos y docentes" .pág . 9 - 10, 1995

c) Los Agrupamientos

En este apartado, Ud. encontrará el desarrollo de los siguientes temas:

- ✓ La conformación de equipos de trabajo.
- ✓ Grupos y equipos de trabajo.
- ✓ El trabajo institucional de docentes y alumnos.
- ✓ Los agrupamientos flexibles para el aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.

Las relaciones sociales del aula y de la escuela constituyen un elemento central en la construcción de los aprendizajes de alumnos docentes. Por esto vamos a detenemos aquí en el análisis de la relación que existe entre la adquisición de competencias y las formas de agrupamiento en la escuela.

Se propone analizar el papel de los agrupamientos en el logro de determinados aprendizajes, entendiendo que el modo en que las personas se relacionan entre sí, se encuentra íntimamente ligado con el logro de diferentes tipos de aprendizaje.

El concepto de agrupamiento en la escuela supone reflexionar acerca de los agrupamientos destinados especialmente al aprendizaje y la enseñanza (alumnos-docentes) por un lado y de los equipos de trabajo (trabajo Institucional de docentes y alumnos) por el otro. Resulta importante señalar que esta clasificación es sólo a los efectos de la reflexión y la estructuración de la práctica cotidiana de la escuela, pero en ambos casos se trata de repensar y facilitar formas de agrupamiento que vehiculicen aprendizajes significativos.

La incorporación de modalidades de agrupamiento diverso tanto de alumnos como de docentes permite pensar en la ampliación y diversificación de los interlocutores del proceso de aprendizaje, en donde en algunos casos puede ser la relación docente-alumno y en otros el vínculo alumno-alumno. Aún así, conviene señalar como propuesta, no una visión reduccionista de la comunicación que vincula a la relación docente - alumno con una función de control sino también con una función productora tendiente a alcanzar los objetivos pedagógicos.

Es posible reconocer en principio dos razones que llevan a pensar en la flexibilización de los agrupamientos:

- a) Porque los contenidos a trabajar son heterogéneos, poseen especificidad propia y por tanto demandan de distintas actividades para poder abordarlos
- b) Porque el trabajo en grupo y la interacción con otros facilitan la construcción intersubjetiva de conocimientos y de significados.

Se define el trabajo en diversos agrupamientos como un medio para fomentar la socialización y la cooperación, para atender los diferentes niveles y ritmos de aprendizaje,

para resolver problemas de dinámica grupal, para hacer posible el aprendizaje de los alumnos con necesidades especiales, etc.

Modificar la estructura de los agrupamientos didácticos, tiene consecuencias importantes en la organización del trabajo escolar en general y del trabajo de los docentes en particular. De esta manera, cambiar la forma en que se agrupan los alumnos implica introducir modificaciones en la forma en que se agrupan los docentes.

A continuación se hará referencia a algunos de los supuestos teóricos que fundamentan el tema que aquí se está desarrollando.

- **Aprendizaje e Interacción comunicativa**

Es a través de la interacción entre docentes y alumnos y entre alumnos entre sí, que se produce el aprendizaje. Distintas teorías del aprendizaje señalan que la comunicación que se establece entre quienes participan en la realización de una tarea resulta central en su resolución. El debate, la búsqueda de alternativas, la consideración de perspectivas diferentes resultan ser medios adecuados para la construcción de significados y para la comprensión y resolución de problemas.

De modo que, la interacción que vehiculizan las distintas actividades, puede constituirse como facilitadora de procesos de intercambio, cooperación y debate y por tanto se encuentran íntimamente ligadas a la calidad de los aprendizajes así como a la significatividad que éstos pueden asumir. En este sentido, "los alumnos pueden construir un andamiaje, de desempeños complicados. Uno hace parte de la tarea y, trabajando cooperativamente, todos pueden llegar a soluciones que un alumno no podría solo. Además la crítica mutua durante el trabajo compartido puede ayudar a refinar los conocimientos o habilidades individuales"²³.

Así, se trata de generar en el aula un espacio de conocimiento compartido, de negociación de significados ligados no sólo a la transmisión de información sino más bien a facilitar el proceso de reconstrucción de sentidos, potenciar el desarrollo de la capacidad de comprensión y de reorganización significativa de la información, etc.

Tal como lo señala Pérez Gómez²⁴, si se pretende que los conocimientos se incorporen como herramientas mentales y no sólo para resolver con éxito las demandas del aula, el aprendizaje debe desarrollarse en un proceso de negociación de significados. Así, el aula debe convertirse en un foro abierto de debate y negociación de concepciones y representaciones de la realidad.

Desde cierta dimensión, se puede pensar la enseñanza como la creación de ambientes, entornos para el aprendizaje, si es así, existen muchos y diferentes buenos ambientes, sus "bondades" dependerán de los contenidos y los fines que persiga la enseñanza. "El desafío consiste entonces en generar entornos que ayuden a los chicos a apropiarse del conocimiento, que brinden reales oportunidades de aprendizaje"²⁵.

²³ RESNICK y KLOPFER, op. cit.

²⁴ PÉREZ GÓMEZ, Ángel y SACRISTÁN J. Gimeno. Comprender y transformar la enseñanza. Morata, Madrid, 1994.

²⁵ MALAMUD, Isabel. Criterios para la selección y diseño de actividades de enseñanza, Programa Unesco para el diseño de materiales educativos/Programa Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI, Buenos Aires, 1995.

No existe una receta para garantizar la utilidad y pertinencia de las actividades. Así, no hay un modo de agrupamiento único aplicable a todas las situaciones. En algunos casos la exposición docente y el trabajo individual puede favorecer la apropiación de determinados tipos de conocimientos, en otras situaciones es recomendable el trabajo en grupo y el intercambio entre los alumnos. Como resulta obvio, esto no vale sólo para los agrupamientos de los actores escolares, sino también para las cuestiones vinculadas a la distribución del tiempo y los espacios.

Se parte de la consideración del aprendizaje como un proceso activo de construcción de significados que implica al alumno en su totalidad. Así, "el sentido que los alumnos atribuyen a una tarea escolar y en consecuencia los significados que pueden construir al respecto, no están determinados únicamente por sus conocimientos, habilidades o experiencias previas, sino también por la compleja dinámica de intercambios comunicacionales que se establecen a múltiples niveles entre los participantes, entre los propios alumnos y entre el profesor y los alumnos. Mediante el juego de las representaciones mutuas, de las expectativas que se generan, de los comportamientos a que éstas dan lugar... se va definiendo progresiva y conjuntamente el contexto en cuyo marco el alumno atribuye significados, es decir realiza unos aprendizajes con un determinado grado de significatividad"²⁶.

- **De los agrupamientos rígidos a los agrupamientos flexibles**

La forma que históricamente ha asumido la tarea escolar: un docente para cada grupo escolar, que explicaba o presentaba un tema en forma expositiva al grupo total, en donde generalmente a esta presentación le seguía una ejercitación de tipo individual y escrita y una evaluación ("corrección") por parte de dicho docente, ha estado vinculada con el aprendizaje de información y tareas rutinarias.

En este tipo de organización de alumnos y docentes, el grado o sección actúa como un todo, como una suma de personas seleccionadas previamente según unos criterios uniformadores: sexo, nivel, capacidades. Esta estructura permite una rápida solución de los problemas de orden y disciplina. Este estilo de agrupamiento facilita que los alumnos incorporen determinados conocimientos referidos generalmente a hechos a través de la repetición y la ejercitación.

En este marco, el aprendizaje es vivido como una actividad individual y aislada, ligada con la incorporación de información. Se configura así un sujeto escolar pasivo que a través del aislamiento y el trabajo individual impone los patrones de una cultura uniforme vinculadas con un pensar y actuar homogéneos que desconoce la discrepancia y la disidencia renunciando a las alternativas críticas y problematizadoras. En directa relación, esta organización individualista y aislada del trabajo escolar favorece la vivencia de un ambiente escolar altamente competitivo, poco propicio para la colaboración y el aprendizaje cooperativo.

Así, la organización de las relaciones sociales del aula y de los intercambios que se favorecen por medio de la práctica de la enseñanza resultan ser elementos estructurantes del trabajo y del aprendizaje escolar.

La organización de la tarea centrada en el trabajo activo, que promueve distintas formas de agrupamiento e intercambios entre diferentes alumnos, entre diferentes alumnos

²⁶ COLL SALVADOR, César. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Paidós, Argentina, 1993.

y docentes, puede ser potenciadora de aprendizajes significativos y de la construcción crítica del conocimiento.

Las modalidades que pueden asumir los intercambios, la interacción, la comunicación alumno-docente y alumno-alumno y la organización del trabajo escolar, se encuentra íntimamente vinculados con la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje subyacentes a la propuesta didáctico-pedagógica.

• Los equipos de trabajo

Se hace referencia a los equipos de trabajo en relación con el trabajo institucional de docentes y alumnos, es decir con la participación de los diferentes actores institucionales en la planificación y realización de los proyectos de la escuela y de las actividades en ella involucradas.

El trabajo en equipo supone un proceso colectivo en donde diferentes personas se reúnen para formar un grupo en el que cada uno aporta su experiencia, conocimiento y habilidad personal con vistas al logro de determinados objetivos comunes. Trabajar en equipo no es sumar individualidades, sino más bien, implica la construcción de una estrategia común, el sentimiento de pertenencia al grupo y la responsabilidad compartida respecto de las tareas que se emprenden.

Las nociones de consenso y conflicto son una de las ideas fuerza que sustentan al trabajo en equipo. En el momento que un conjunto de personas se encuentra a trabajar surgen disensos y divergencias; sin embargo no se trata de anularlos sino de trabajar a partir de ellos para lograr la efectiva consecución de los objetivos propuestos. Es a partir del disenso que surgen nuevas ideas, formas alternativas de abordar problemas, de modo que el consenso institucionalmente construido supone un esfuerzo coordinado hacia una tarea común.

Para esto es necesario crear un terreno compartido centrado en los objetivos del proyecto, ampliar y generar zonas de acuerdo creando espacios para el debate e intercambio constructivo de ideas y reunir información sobre los aspectos en discusión con el objeto de construir tareas comunes a través del esfuerzo coordinado.

En el trabajo en equipo se favorecen intercambios comunicativos diferentes, se facilita y permite la negociación y articulación de argumentos en donde el aprendizaje deja de ser la incorporación del conocimiento como una "cosa" cerrada, y que debe ser incorporada pasivamente, para convertirse en proceso de construcción.

A continuación nos detendremos en la presentación de distintas formas y criterios para el agrupamiento de los actores escolares.

Distintos Tipos de Agrupamiento

Si se busca el logro de competencias diversas a partir de trabajar con diversidad de contenidos es necesario plantear criterios de agrupamientos que posibiliten escoger la forma de agrupamiento más adecuada de acuerdo a las intenciones educativas. Tal como

se dijo, la discusión acerca de cómo agruparse se encuentra en función de los contenidos y los objetivos pedagógicos que se persiguen.

Las diferencias más características de los distintos tipos de agrupamiento se encuentran en función del **ámbito de intervención** en el cual se habrá de desarrollar una actividad. Estos pueden ser: el grupo aula, el grupo institución, el grupo área, el grupo ciclo, etc. Este criterio de agrupamiento supone la consideración de todos los actores institucionales, conformándose entonces, grupos de docentes por ciclo, grupos de alumnos por área, grupos de alumnos y de docentes para el desarrollo de tareas institucionales, etc.²⁷.

En cada uno de éstos podemos diferenciar si lo realiza todo el grupo o si se conforman **equipos móviles** o **fijos**: por ejemplo grupo por área, por ciclo, por tarea, etc. Estos grupos, a su vez, pueden ser homogéneos o heterogéneos de acuerdo a criterios de edad, género, nivel de conocimiento, nivel de desarrollo, etc.

El **grupo escuela** tiene una forma y estructura determinada. Se encuentran aquí actividades como: asambleas, actividades deportivas, culturales, etc. En este ámbito se pueden organizar distintos tipos de agrupamientos: el gran grupo de actividades globales de la escuela, el grupo/clase que puede suponer criterios de agrupamientos fijos (por ejemplo: edad) o móviles para el trabajo en talleres, actividades optativas, etc.

El ámbito del **grupo clase**, generalmente implica criterios fijos de agrupamiento, aunque en algunos casos pueden ser móviles según la actividad a desarrollar, el área o la materia: talleres, actividades optativas, etc. En este ámbito encontramos *actividades de gran grupo*; exposiciones, debates, etc.; actividades organizadas en *equipos fijos*: organizativas, de convivencia, de trabajo, etc.; actividades en *equipos móviles* de dos o más alumnos: investigaciones, diálogos, rincones, observaciones, etc.; *actividades individuales* de ejercitación, aplicación, estudio, evaluación, etc.

De modo que, se trata de pasar de relaciones comunicativas verticales en donde hay alguien que posee el control acerca de lo que se dice y quien lo dice, hacia la estructuración de una comunicación pedagógica más horizontal dando lugar a que las distintas "voces" sean escuchadas. De este modo, favorecer intercambios entre alumnos intragrado e intergrado con el objetivo de desarrollar tareas comunes, la interacción de los alumnos con diferentes docentes y el trabajo institucional docente permite pensar en diferentes formas en que la enseñanza y el aprendizaje se hacen posibles, ampliando el horizonte de la enseñanza tradicional restringida al aula-grado.

²⁷ ZABALA VIDIELLA, Antoni. La práctica educativa. Cómo enseñar? Colección El Lápiz, Graó, Barcelona, 1996.

2.1. LA GESTIÓN INTEGRAL: ¿CÓMO LOGRAR LA ESCUELA QUE QUEREMOS?

En este apartado, Ud. encontrará el desarrollo de los siguientes temas:

- ✓ El concepto de gestión como dinamizador de la organización institucional.
- ✓ El Proyecto Educativo Institucional y la gestión por resultados como aspectos estructurantes de una gestión transformadora.
- ✓ La gestión participativa.
- ✓ El Proyecto Educativo Institucional. El Proyecto Curricular en el Proyecto Institucional.
- ✓ El compromiso con la calidad de la oferta educativa.
- ✓ Una capacitación "a la medida de la escuela".

La escuela constituye un todo integrado y no una sumatoria de partes que funcionan de modo autosuficiente. La noción de gestión integral implica partir de esta consideración para abordar y operar en la escuela, en su complejidad y totalidad. Se trata de acercarse a la escuela, desde múltiples perspectivas -lo institucional, lo curricular, lo administrativo- que, sin descuidar el todo y la mirada globalizante, permitan operar en los diferentes niveles de la institución.

Referirse a la gestión institucional, curricular y administrativa, sin perder de vista su íntima vinculación e interrelación, permite asumir y dar cuenta de las distintas dimensiones que dan forma a la complejidad de la vida institucional. En otras palabras, se trata de enriquecer la mirada y no de compartimentarla.

La gestión integral constituye una gestión transformadora que busca operar en los distintos niveles que componen la trama institucional con vistas a facilitar y promover los cambios que permitan construir y reconstruir instancias superadoras en la institución escolar. La **gestión institucional** como ámbito ligado con las relaciones sociales que se establecen en la escuela, que involucra procesos como la distribución del poder, la comunicación, los vínculos interpersonales, lo comunitario y la dimensión organizativa; la **gestión curricular** como el conjunto de procesos requeridos para cumplir con los objetivos específicos de la institución en relación con el enseñar y el aprender y la **gestión administrativa** como el espacio de producción, procesamiento y circulación de la información necesaria para el desarrollo de la tarea educativa. Estas tres dimensiones no pueden constituir espacios cerrados en sí mismos. Se trata de abordar desde diversas y múltiples perspectivas la complejidad de la institución escolar, pero en un encuadre en el que la totalidad resulta ser el eje sobre el cual se opera y se decide.

De este modo, hacer referencia a la historia de la escuela, a los procesos vividos en ella, a los proyectos explícitos o implícitos que sustenta la institución, a las estrategias puestas en juego para realizar esos proyectos es pensar en la **gestión** de la institución.

Así, si **organización** se identifica con *estructura*, gestión se identifica con *proceso* y comprende el aspecto más dinámico de la vida institucional.

Por otra parte, no se trata de aspectos aislados, ya que la gestión es en gran medida la administración de los aspectos *estructurantes* de la escuela: el tiempo, el espacio, los agrupamientos. Y, en la medida en que la gestión opera sobre ellos, corresponde marcar una diferencia con los autores que identifican a la organización con *lo dado*, lo que no puede modificarse: si esto es cierto para lo que podríamos denominar el modelo tradicional de escuela, no lo es para *cualquier* modelo escolar.

Se entiende la gestión educativa como el conjunto de procesos, de toma de decisiones y ejecución de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas. Puede asumir diferentes modalidades: centralizada o participativa, conservadora o transformadora, etc.

La gestión transformadora no busca administrar lo dado, sino más bien como una actividad que busca a través de sus acciones y proyectos **generar procesos de transformación de la realidad**. Desde esta perspectiva, la gestión institucional se constituye como un proceso integral, amplio y participativo que orienta hacia la transformación incremental de las instituciones educativas, es decir, gradual y sostenida en el tiempo. Este proceso que se plasma en la elaboración de Proyectos Educativos Institucionales.

Cuando se plantea la necesidad del crecimiento de la autonomía escolar en función de la identidad de cada institución, se concibe a la gestión como una *gestión transformadora*. ¿Pero, transformadora de qué? Centralmente de los modelos pedagógico-didácticos.

El campo de la gestión es aquel que se ocupa de resguardar y poner en práctica el cumplimiento de los mecanismos y prácticas necesarias para alcanzar las metas deseadas en las que confluyen las aspiraciones de los actores de la comunidad educativa sobre las características que debe tener la escuela. La gestión se vincula con "gobierno", "dirección hacia", es decir, aquel conjunto de acciones que cada institución emprende en dirección a la "imagen-objetivo" o "la escuela deseada", donde gobierno y dirección no son entendidos como mecanismos de reproducción de una situación preexistente sino como estrategias tendientes a "generar procesos de transformación de la realidad"²⁸.

Además del cambio de gestión, la transformación institucional supone un cambio organizacional. Es así como un nuevo estilo de gestión -aún la más profesional, innovadora o eficiente- no basta para transformar la institución, porque la *organización* vigente fue creada para producir unos y determinados resultados. Difícilmente puede esperarse que produzca resultados diferentes de aquellos para los cuales la organización fue creada. De este modo gestión y organización se constituyen en dos conceptos clave para la concreción de un proyecto educativo transformador.

²⁸ CHAVES, Patricio, Gestión para instituciones educativas: una propuesta para la construcción de proyectos educativos institucionales con un enfoque estratégico y participativo, en Programa en Formación en Gerencia Educativa, Módulo VII, 1995.

a) El Proyecto Educativo Institucional: herramienta de la gestión

En este apartado Ud. encontrará el desarrollo de los siguientes temas:

- ✓ Las ideas-clave del PEI
- ✓ Los ámbitos de decisión del PEI (la organización, lo comunitario, lo administrativo, etc.).
- ✓ Los momentos del PEI: de la identidad a la evaluación.
- ✓ El impacto sobre la organización institucional.
- ✓ El Proyecto Educativo y los actores de la escuela: docentes, alumnos, padres.
- ✓ Los roles de conducción en la facilitación, seguimiento y evaluación de proyectos. Estrategias de intervención: observación, devolución, monitoreo, asesoramiento, mediación.

Desde la perspectiva que aquí se propone el Proyecto Educativo Institucional (PEI), es la herramienta de la gestión de las Instituciones educativas.

La noción de Proyecto tiene diferentes acepciones; el sentido al que aquí se alude supone **impulsar iniciativas sustentadas en la construcción de nuevos significados compartidos**. Desde esta perspectiva, el 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. Así, el Proyecto contempla lo que se es y se hace, no para descartarlo sino para resignificarlo.

El proyecto educativo institucional es la herramienta esencial de la gestión, en la medida en que permite 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 provinciales. Permite, así, el acercamiento a la institución como totalidad, en la medida que apunta a identificar, explicitar, comprender y transformar los diferentes ámbitos y procesos de la vida institucional. En síntesis, es posible considerar, como rasgos centrales del PEI los siguientes:

- a) Es un espacio para el **hacer Institucional**, ya que permite canalizar acciones concretas y direccionadas hacia un objetivo compartido.
- b) Es un espacio para **pensar en la Institución**, en la medida en que transforma la gestión a partir del emergente en una gestión planificada.
- c) Como proceso, es una **práctica institucional cotidiana**, que implica a todos los actores escolares en diferentes grados.
- d) Como resultado, es la oferta cultural y educativa de la escuela hacia la comunidad.

Asimismo, el Proyecto Educativo de la Institución es el instrumento básico de la gestión institucional, ya que reconstruye la identidad de la institución, formula los objetivos que se propone, y la estructura organizativa necesaria, a la vez que pone en marcha las acciones para lograr los objetivos y revisa los resultados. Su elaboración requiere que se compartan criterios, condición para que la acción que se desarrolla en la escuela sea coordinada y coherente. Los criterios compartidos y los acuerdos sirven de guías de acción para todos los miembros de la institución.

Es posible pensar al proyecto institucional puede pensarse como un recorrido, como el camino que expresa la distancia entre la escuela que tenemos y la escuela que queremos.

Chaves se refiere así a seis momentos (Identidad Institucional, visión Institucional, análisis de situación, compromisos de acción, viabilidad de la propuesta, evaluación de gestión) que no se conforman como etapas y por tanto no implican una sucesión de pasos lineales, sino que será cada comunidad educativa quien decida, de acuerdo con su propia historia y realidad institucional, el camino y los procedimientos a seguir.

Es necesario partir de la construcción de una imagen compartida de la escuela que tenemos para lo cual es necesario atravesar una etapa de intercambio de ideas y opiniones acerca de su realidad. Así, surge la necesidad de hacer preguntas, de responderlas, fundamentarlas y llegar a acuerdos en torno a cómo está la escuela, cuáles son sus fortalezas y debilidades, cuáles son los aspectos sobre los que se puede actuar para producir los cambios que acerquen a la escuela que queremos.

Ningún proceso institucional comienza "desde cero". Se parte de un conjunto de experiencias realizadas, de un camino recorrido. Una parte del esfuerzo tendrá que centrarse en recuperar aquellos factores que le confieren a la escuela sus características actuales: la historia de la institución, el marco normativo, las prácticas habituales, los proyectos ya realizados, las acciones vinculadas con la comunidad, etc. Este momento cobra particular pertinencia si se tiene en cuenta, tal como se afirmó anteriormente, la necesidad de revisar lo realizado con el objeto de resignificarlo para recuperar lo que se considera valioso. Así, los actores involucrados enuncian hipótesis acerca de por qué su escuela es como es, y cómo ha llegado a ser así. De este modo se construye la definición de la Identidad de la Institución.

La Identidad Institucional es una noción colectiva acerca de qué es la escuela hoy, y recoge tanto los consensos como las características que la hacen especial y diferente de otras escuelas. Por otra parte, para tener una perspectiva clara acerca de la escuela que tenemos, es preciso profundizar en el análisis de la institución. El análisis de la situación institucional tiene por objeto determinar cuáles son las fortalezas y cuáles las debilidades que se encuentran en la escuela.

El momento de la Visión apunta a la definición y explicitación de la escuela que queremos. La visión Institucional cobra sentido si es construida y compartida por el conjunto de actores que forman parte de la institución. Para poder construirla es necesario establecer acuerdos entre los distintos actores, acercar posiciones y debatir concepciones y prácticas para lograr un "consenso real". La idea de "consenso real" se contrapone a la de "falsos consensos". Se entiende por Falsos Consensos a los acuerdos sustentados en enunciados de gran nivel generalidad, que resultan indiscutibles para todos, pero que ocultan significados muy diferentes para distintos sujetos (por ejemplo, calidad educativa). Por el contrario, se trata de explicitar las divergencias para construir consensos reales, que se irán resignificando en el proceso mismo.

La visión permite visualizar la distancia a recorrer: desde la realidad presente hacia la imagen deseada.

Ahora bien, la construcción de la Identidad y la visión institucional no pueden ser considerados como pasos que se suceden en el tiempo, ya que ambos conforman y se construyen en una relación dialéctica, en un movimiento entre las fuerzas de lo instituido y de lo instituyente. De este modo, lejos de considerar a lo instituido como aquello a "destituir", y a lo instituyente como lo positivo y deseable, -lo que implica ver a ambas instancias como opuestas, y descarta 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.

De esta manera, 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.

El camino a recorrer entre la Identidad y la Visión comienza a ser transitado a partir de replantear los puntos de partida para la concreción del Proyecto: las **debilidades** como problemas a ser resueltos y las **fortalezas** como puntos de apoyo. Definir una **debilidad** como *un problema* lo operativiza, lo transforma de una queja en un instrumento para la acción. Definir los problemas implica una actividad colectiva y participativa en la que los integrantes de la institución, en sucesivas aproximaciones, van seleccionando aquellos aspectos críticos que consideran prioritarios para la acción. Las fortalezas detectadas operan como instrumentos facilitadores para encarar las acciones que se deriven del proceso emprendido. En la medida en que este proceso se encara en forma colectiva es que se puede hablar de este momento metodológico como el de la **Escuela Concertada**.

Todos los integrantes de una institución podrían elaborar una larga lista de problemas o situaciones a transformar, pero aquí se trata de avanzar un poco más: agregarle a los aspectos descriptivos, aquellos que permitan explicar, conceptualizar, precisar y seleccionar los problemas mas relevantes, y encontrar los aspectos prioritarios que requieren intervención, dando lugar a los **proyectos específicos**, al tiempo que se establecen los **compromisos de acción** para abordarlos.

Los actores involucrados en el proyecto son los maestros, los alumnos, los directivos, el personal administrativo, los padres, los representantes de organizaciones de la sociedad civil: vecinos, empresarios, trabajadores, gremios, Universidad, y otros que a juicio de la escuela fueran necesarios.

En la escuela se aprende mucho más que los conocimientos que se transmiten en el aula. El conjunto de relaciones que se "viven" en la escuela constituyen una fuente de aprendizaje. El estilo de dirección, la forma de tomar decisiones, la participación que cada uno puede experimentar son ejemplos de aquellas prácticas y vivencias que son también contenidos pedagógicos.

Cada escuela es única y diferente. Si se encorsetase a cada una de ellas en un modelo único de planificación, con objetivos, contenidos y prácticas iguales para todas, el sentido mismo de ofrecer a las instituciones un espacio para generar sus propios proyectos perdería sentido.

Por el contrario, se trata de aprovechar la heterogeneidad como fuente de experiencias educativas. A través del PEI cada escuela construye su propio modelo organizativo y de gestión a partir de sus necesidades, su realidad, y las personas que la integran.

El concepto de **participación** que se propone aquí, comprende no sólo la mera información acerca de los proyectos o sus resultados. La participación de cada uno de los actores es un elemento constitutivo desde el inicio del proceso de construcción del proyecto, aunque no todos participen del mismo modo. Participar significa que cada uno de los miembros de la comunidad educativa opine, decida, ejecute y evalúe la gestión educativa, de acuerdo con los saberes profesionales y con los lugares que se ocupan en la Institución.

La constitución de **equipos de trabajo** permite llevar adelante la elaboración y concreción de los proyectos específicos. En el presente encuadre, la elaboración del PEI es necesariamente colectiva, y requiere del trabajo en equipo.

La construcción del proyecto es una de las actividades de más alto contenido pedagógico. Implica una transformación de las formas de hacer las cosas en la institución que supone dos tipos de aprendizaje: los contenidos del proyecto, sus aspectos sociales, institucionales y pedagógicos; y la metodología para su elaboración. Se trata de un instrumento realista y operativo y no de un documento formal.

El Proyecto Educativo Institucional es, como se dijo más arriba, el instrumento que permite transitar la distancia entre la Identidad y la Visión. No se trata de una tarea más que se agrega a las múltiples tareas existentes. Es una posibilidad de transformar la dinámica de esas tareas. Significa abrir un proceso donde se aprenda a participar, participando; se creen espacios de intercambio para reconocer al otro y valorar sus opiniones y aportes; se incorporen nuevos actores a la gestión institucional que enriquezcan la vida escolar; se estimule la reflexión sobre la práctica y en la práctica en los docentes, alumnos y padres; se aprenda a trabajar en equipo.

El proyecto educativo institucional permite que cada institución asuma un papel protagónico como mediadora entre las líneas políticas concebidas en la escala del sistema educativo y la realidad concreta de cada lugar. Cada institución puede elaborar las respuestas que necesita para abordar los problemas específicos de su contexto. En este sentido el PEI es singular y propio de cada escuela y se toma marco de referencia para la resolución de la vida institucional. En él deberían poder justificarse las decisiones que toma permanentemente la escuela, o más bien podría decirse que estas decisiones conforman al propio Proyecto Institucional. Como instrumento, el PEI adquiere una dinámica que hace de su elaboración un proceso permanente. En el marco del PEI se despliega el proyecto curricular y los proyectos específicos.

En síntesis, podría decirse que *el Proyecto Educativo Institucional es más que un instrumento de la gestión, en la medida que su desarrollo es la gestión en acción, capaz de transformar aspectos de la organización.*

Acercas de los roles de conducción en el marco de la gestión institucional

Históricamente los roles de conducción educativa, en especial las funciones de supervisión y directivas, han asumido un carácter fuertemente administrativo y burocrático, que, en la práctica, han terminado por orientarse a resolver los emergentes y problemas urgentes surgidos "sobre la hora". En este contexto resulta difícil planificar cursos de acción que permitan diseñar proyectos que respondan a las necesidades de la comunidad educativa en el mediano y largo plazo.

Una gestión por proyectos como la que aquí se propone implica, necesariamente, la construcción de un nuevo modelo de conducción educativa que articule las diferentes dimensiones, condiciones y sujetos (docentes, alumnos) involucrados en la práctica educativa, con el objetivo de abarcar la complejidad de las situaciones y componentes que caracterizan la vida institucional.

Ahora bien, en relación al rol del supervisor, resulta importante construir -para superar la identidad que este rol ha asumido hasta la actualidad- este espacio de conducción como un ámbito de coordinación e intermediación entre los niveles centrales de gestión educativa y las instituciones escolares. En este sentido, es posible proponer cuatro instancias de desempeño del supervisor: las unidades escolares, la zona de supervisión, el equipo de supervisores y el nivel político.

Así, en el nivel de la institución escolar, analiza y observa las prácticas escolares; interviene en la toma de decisiones de modo tal de destrabar conflictos, impulsar iniciativas, orientar la búsqueda de recursos y estrategias técnico-pedagógicas, fortalecer el desarrollo de los Proyectos Institucionales y evaluar con el objetivo de construir juicios valorativos tendientes a la orientación de las decisiones y el logro de las metas educativas.

En el nivel de la *zona de supervisión*, es posible reconocer las siguientes tareas: coordinación de los proyectos institucionales, promoción e impulso de proyectos en red, animación, dinamización de los intercambios y orientación en la toma de decisiones.

La construcción de *equipos de supervisión* tiene por finalidad la conformación de espacios de trabajo compartido, con una mirada que abarque al sistema en su conjunto, de modo tal que se planifiquen y elaboren colectiva y articuladamente los objetivos de la gestión. La unidad regional constituida por el equipo de supervisores permite el análisis de las necesidades y tendencias de la región.

En la *instancia política*, el rol del supervisor consiste en informar y asesorar a los organismos de conducción, brindando insumos para la toma de decisiones.

Es desde esta perspectiva que se propone la formulación del Proyecto Educativo de la Supervisión (PES) como herramienta de una gestión centrada en la planificación de acciones y estrategias orientadas hacia el logro de las metas e intenciones educativas; es decir, se trata de transformar la supervisión en una práctica planificada y compartida. El P.E.S. se constituye así, por un lado, como un espacio de trabajo colectivo a nivel del equipo de supervisores y por el otro, como una instancia de trabajo individual en el que se adecuan las estrategias y objetivos planteados por el equipo, a las particularidades de cada zona e institución. El PES resulta ser una herramienta importante para el fortalecimiento de las redes interinstitucionales.

Asimismo, el rol del directivo escolar presenta una problemática específica, ya que asume un papel central en la coordinación de los procesos de construcción y realización de los proyectos escolares. En este sentido, es necesario superar la imagen del director como controlador y administrador de rutinas de una organización escolar estática, definida desde criterios jerárquicos, para asumir un liderazgo que dinamice la institución y garantice el logro de los objetivos.

Desde la perspectiva de la función directiva, es posible reconocer en principio dos ámbitos de intervención: por un lado, la institución escolar y, por otro, el trabajo con el grupo de pares.

Respecto de éste, se propone la conformación de equipos de trabajo que se constituyan en instancias de reflexión y construcción de acciones y estrategias, así como de análisis y debate sobre problemas comunes a las instituciones que forman parte de la zona de supervisión. Este espacio resulta ser un lugar privilegiado para el desarrollo profesional ya que favorece la formación permanente en servicio a partir de la discusión y reflexión acerca de la propia práctica.

El intercambio fortalece los lazos interinstitucionales tendientes a la planificación y ejecución de actividades, experiencias e innovaciones que enriquecen la propuesta pedagógica de las escuelas. De este modo, por ejemplo, es posible pensar en la realización de proyectos de capacitación en servicio que articulen demandas compartidas de los distintos grupos docentes, el intercambio de experiencias entre los diferentes actores institucionales, etc.

Se trata de construir la función del directivo, no ya desde un modelo centrado en la administración, que opera con y a partir de lo emergente, sino de otro que movilice, oriente, planifique y coordine los procesos y prácticas escolares, así como la articulación de intereses, necesidades y demandas de los diferentes actores institucionales.

De esta manera, es posible pensar en el director como aquel que opera en y a partir de la complejidad de la institución escolar con una mirada abarcadora. En este sentido, "ser directivo escolar es pilotear el cúmulo de situaciones que se presentan en una Unidad Educativa. Pilotear una escuela es guiar y conducir simultáneamente sus desafíos educativos y pedagógicos. El directivo es un educador que se enfrenta al desafío de centrar la institución alrededor de los aprendizajes escolares, y de alcanzarlos con éxito por toda la población estudiantil."²⁹

En síntesis, hay tres tareas primordiales en la función directiva: a) centrar a la institución en su misión educativo-pedagógica de propiciar aprendizajes significativos de calidad, b) estimular y sostener la participación de los docentes en equipos de trabajo con la comunidad, alrededor del proyecto educativo que los nuclea y c) el trabajo con los directores y el supervisor de la escuelas de su zona.

Entre las competencias del rol directivo es posible reconocer, en tanto se encuentra comprometido en la gestión integral de la institución, las tareas de asesoramiento, mediación, facilitación de la autonomía institucional y coordinación de los equipos de trabajo en una "acción permanente de síntesis entre dimensiones funcionales de la institución, entre elementos heterogéneos sobre los que hay que operar para que no se vuelvan antagónicos"³⁰.

De este modo, animar y estimular la construcción de equipos de trabajo, velar que los compromisos de acción se sostengan y reflejen en el trabajo cotidiano en la escuela; comunicar

²⁹ POZNER de WEINBERG, Pilar, El directivo como gestor de aprendizajes escolares, Aique, 1996.

³⁰ POZNER, op. cit.

y transmitir la información pertinente al conjunto de la comunidad, se constituyen en algunas de las competencias para el desarrollo del rol de conducción comprometido con la calidad y la equidad.

Así, la coordinación de los procesos de confección, desarrollo y evaluación del PEI, desde la perspectiva de la dirección, se constituye por un lado en una función primordial de su rol pero principalmente debe ser entendida como el *resultado de su gestión*.

b) El Proyecto Curricular Institucional como componente curricular del PEI

En este apartado, Ud. encontrará el desarrollo de los siguientes temas:

- ✓ El PCI: organizador de la Gestión Educativa
- ✓ Componentes (qué, cuándo, cómo, dónde se enseña; qué, cuándo, cómo, dónde se evalúa).
- ✓ El PCI como instancia de formación permanente.
- ✓ Los momentos del PCI: de la identidad a la evaluación.
- ✓ El impacto sobre la organización institucional
- ✓ Los ámbitos de decisión del PCI.

Retomando el concepto de Gestión Integral, se apunta a considerar al proceso educativo como uno solo, global e integrado, en el cual la gestión expresa la oferta educativa que la escuela desarrolla. La Gestión Curricular focaliza los aspectos pedagógicos y didácticos, que se expresan en el Proyecto Curricular de la escuela. Es decir, aquellos aspectos que caracterizan a la institución escolar, los que le confieren especificidad.

Afirmar que la gestión curricular centra su mirada en la dimensión de la enseñanza y el aprendizaje, es afirmar su referencia a las tareas sustantivas de la escuela en relación con la promoción de los aprendizajes que allí ocurren. Pero es importante tener en cuenta que estos aprendizajes no sólo involucran a los alumnos -si bien es aquí donde la escuela encuentra su tarea principal- sino también a los docentes y al conjunto de los actores escolares. Se trata de redimensionar a la escuela como una institución que aprende y que al hacerlo posibilita que sus miembros puedan reflexionar sobre sus prácticas, sobre sus fortalezas y sus debilidades y puedan modificarlas en función de los objetivos trazados.

Si se pone la mirada en el nivel institucional, en relación al currículo, es necesario centrarse en el tercer nivel de especificación curricular, enriqueciendo los anteriores y enmarcando los proyectos de aula. En él se concretan los diseños curriculares provinciales (DCP) en propuestas de intervención adecuadas a un contexto específico y a los acuerdos realizados por el CFC y E (C.B.C).

El Proyecto Curricular Institucional (PCI) es el proceso de toma de decisiones articuladas y compartidas por el equipo docente a partir del análisis del contexto de la institución, tendiente a dotar de mayor coherencia a su práctica.

Cabe aclarar que, cuando hacemos referencia a los equipos docentes entendemos a éstos como el conjunto de maestros y/o profesores coordinados por el equipo de conducción del establecimiento. Esto hace posible que los docentes comiencen a tomar decisiones

pedagógicas, que no son decisiones individuales sino posturas llamadas a integrar un conjunto articulado y coherente, y que de una manera progresiva y estructurada contemplen cada uno de los pasos a seguir.

De este modo se amplía el margen de decisión a los docentes para que aborden oportunamente las opciones curriculares atendiendo a la diversidad de los alumnos, las características del contexto, las experiencias previas de aprendizaje, etc. La competencia y responsabilidad frente al currículo en el establecimiento no estaría, entonces, reservada exclusivamente al nivel nacional o jurisdiccional. Si así fuera, esto implicaría relegar a los docentes al papel de simples ejecutores de un plan generado independientemente de sus condiciones de realización, reduciendo su capacidad de autonomía y de iniciativa personal.

En un modelo centralista, la institución educativa es tenida en cuenta desde parámetros burocráticos, ya que si el currículo se reduce a lo prescripto, y al docente sólo le cabe aplicarlo, la dirección deberá cuidar y controlar que todo se haga "según se ha indicado".

Las prescripciones que emanan del poder central abarcan, en este modelo, desde la definición de contenidos y objetivos, hasta la consideración metodológica, de evaluación, programación etc. Esto tiene como consecuencia fomentar el trabajo individual del profesor, dejándole poco margen de libertad para la consideración de su programación. A la vez reduce el ámbito de decisión de los actores de la escuela a lo metodológico y administrativo. Sustrae a la escuela de la consideración de los aspectos estrictamente pedagógicos y sólo le concede la operativización de los medios y el establecimiento de técnicas eficaces de control que no pongan en duda el modelo establecido.

En relación al trabajo a partir del marco prescriptivo, se presentan fracturas en la práctica docente y en las acciones de los actores, ya que, en cualquier ámbito, los sujetos se posicionan frente a las normas no como meros ejecutores sino como activos significadores de las mismas.

El hecho de que se haya optado por un modelo de currículo con gradualidad en los niveles de especificación implica que el campo de las prácticas pedagógicas en las escuelas sea mayor, lo que constituye un espacio para que muchas de las decisiones que antes eran tomadas por la administración central ahora queden en manos de los actores escolares, fundamentalmente en los equipos docentes.

El desarrollo curricular no puede ser considerado sólo como un esquema de niveles de especificación del currículo, sino como el sistema de relaciones interpersonales que propician la toma de decisiones acerca del currículo. De esta manera se presenta un nuevo modelo de desarrollo curricular donde se plantea la oportunidad de que los equipos docentes trabajen en la confección del proyecto curricular de la escuela, encontrando el ámbito apropiado para reflexionar sobre sus prácticas y teorizar sobre lo educativo, avanzando hacia la profesionalización del rol.

Varias son las definiciones que se han hecho sobre Proyecto Curricular de Escuela, pero si nos atenemos al papel que ha de cumplir y a sus funciones, podemos considerarlo como el *instrumento de que disponen los actores escolares para concretar las decisiones curriculares que se han de tomar colectivamente a fin de definir los medios y las características de la intervención pedagógica de la escuela y dotarla de coherencia en los diferentes niveles o ciclos de la enseñanza.*

El proyecto curricular es un instrumento que permite a los docentes encuadrar sus prácticas en un marco más amplio, posibilitando que la tarea personal en el aula o en el grupo

de clase se articule coherentemente en un marco más general de cuya definición ha sido protagonista (PEI).

Este instrumento amplía el campo de intervención del educador ya que participa en la elaboración del marco educativo específico en el que ha de situar su intervención concreta. Así, los maestros y profesores pasan a ser protagonistas y productores del desarrollo curricular.

Asimismo, posibilita vehicular las concepciones personales acerca de los componentes curriculares, en relación a la estructura profunda del mismo, definiendo cómo entiende la enseñanza, qué es el proceso de aprendizaje, cuál es la visión de alumno y de conocimiento con la cual se parte. Se establece un ámbito de discusión y análisis más amplio que el limitado a su grupo de clase. Paralelamente favorece y mejora su trabajo individual ya que puede garantizar la continuidad de su tarea a lo largo de diferentes niveles de escolaridad.

Los diferentes puntos de vista y ámbitos de decisión (ciclos, áreas, departamentos, años) han de estar al servicio de las finalidades educativas previstas en el PEI. En este sentido, es posible que intereses y enfoques heterogéneos coincidan en un proyecto que integre las diferencias de manera que se conviertan en elementos enriquecedores y no obstaculizadores.

Al mismo tiempo, las prácticas desarrolladas en un ciclo o en un área cobran sentido cuando se insertan en un proyecto global que las justifica.

En el marco de la gestión curricular por proyectos, las decisiones que se toman son propias de la escuela: se opta sobre los componentes curriculares atendiendo a las demandas del contexto en el que se realiza la intervención pedagógica, según las intenciones o finalidades educativas definidas en el PEI y teniendo en cuenta las prescripciones especificadas en los Diseños Curriculares Provinciales.

Las decisiones en relación a los componentes curriculares se especifican en relación a diversas cuestiones: qué se ha de enseñar y evaluar, cuándo y cómo. Esto significa establecer objetivos educativos y contenidos de aprendizaje de las diferentes áreas en cada uno de los ciclos, la secuenciación de los objetivos y de los contenidos a lo largo de los diferentes ciclos y niveles de la enseñanza, las opciones metodológicas y los contenidos, momentos y maneras de evaluar.

En el plano institucional, la escuela tendrá que responder a las siguientes cuestiones, considerados como componentes básicos del currículo:

¿QUÉ ENSEÑAR? → Vinculado con las intenciones educativas expresadas mediante los objetivos y los contenidos.

¿CUÁNDO ENSEÑAR? → Es decir, cómo se va a ordenar temporalmente el acceso de los alumnos a los aprendizajes : qué contenidos y qué experiencias se les van a ofrecer en cada etapa de la escolaridad.

¿CÓMO ENSEÑAR? → Implica definir bajo qué condiciones metodológicas y de disponibilidad de recursos materiales y organizativos se ha de realizar el recorrido formativo diseñado.

¿QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR? → En relación con los mecanismos de comprobación aconsejables para constatar si el proceso en curso se adecua a las expectativas establecidas.

En toda escuela se trabajan, de hecho, unos objetivos así como una determinada organización y secuenciación de contenidos. El Proyecto Curricular Institucional ofrece un

espacio para explicitar aquellas decisiones y ponerlas en común. De esta manera se va configurando el proyecto curricular como reflexión sobre lo prescripto, las prácticas docentes y la propuesta editorial, constituyendo, así, la oferta cultural y académica de la escuela.

Por otra parte, es preciso tener en cuenta que los aprendizajes de los alumnos se realizan en ambientes escolares institucionalmente condicionados. Este proceso es posible dentro de esa cultura escolar concreta, diferente para cada escuela, y, de las condiciones que definen a la institución. De esta manera las decisiones tomadas en los ámbitos administrativos u organizativos modelan en un sentido dialógico el ámbito estrictamente curricular.

En otras palabras, las decisiones curriculares se determinan en relación a un contexto educativo que está conformado por:

- ♦ Las características socioculturales del ámbito de actuación de la escuela,
- ♦ Sus posibilidades estructurales
- ♦ Las características de los docentes
- ♦ La historia de la institución
- ♦ El marco normativo de la escuela

Hacer referencia al cambio curricular, implica hablar de un cambio cultural, es decir, de una modificación de los múltiples significados construidos en la vida de la escuela, los que encuentran expresión en ritos, costumbres, rutinas, es decir, en el estilo e idiosincrasia institucional. Asimismo, el trabajo en equipo implica un cambio importante en la organización y en la cultura profesional, ya que facilita que el docente desarrolle una postura curricular, es decir que, más allá del dominio de la disciplina o área enseñada, integre su trabajo en un proyecto formativo global del que él mismo es responsable como miembro de un equipo docente y de una institución.

Las decisiones tomadas no pueden ser en modo alguno aleatorias, sino que deben constituirse en opciones que dependen del conjunto de prescripciones normativas establecidas por los Diseños Curriculares Provinciales y que en su especificación son el resultado de la adaptación y el desarrollo de esas prescripciones a las finalidades específicas de la escuela.

Vinculando, entonces, el proyecto curricular a los aspectos estructurantes que condicionan los aprendizajes, es decir, los aspectos de la organización que son objeto de gestión (transformación), es necesario tener en cuenta que, del mismo modo que en la gestión institucional, no basta con rever el estilo de elaboración y gestión del proyecto curricular, porque la organización vigente fue creada para producir unos y determinados resultados. Por lo tanto no puede esperarse producir resultados diferentes de aquellos para los cuales la organización fue creada.

El proyecto curricular institucional toma en cuenta necesariamente aspectos de la organización. En la medida que los equipos docentes puedan pensar el currículo que tienen, y puedan establecer relaciones entre los distintos aspectos del mismo, podrán cuestionar los **aspectos estructurantes de la organización**, y encontrar formas colectivas de transformación de los mismos. Desde aquí, la distribución del tiempo, el uso del espacio y el tipo de agrupamientos deben ser evaluados para optimizar su uso, en tanto constituyen recursos, en función de un proyecto curricular común. En este sentido, la constitución de diferentes equipos de trabajo docente implica cambios en la organización, redefiniendo los tiempos, los espacios, y los tipos de agrupamiento. En síntesis, el cambio en el modelo supone un pasaje de la cultura del individualismo a la cultura de la coordinación y la responsabilidad compartida.

El proyecto curricular institucional: una instancia de formación permanente

En la medida en que el Proyecto Curricular Institucional permite la participación de los docentes en la elaboración de intenciones y formas de intervención pedagógica, se convierte en un proyecto de trabajo, que los docentes como grupo pueden definir, someterlo a prueba en la acción, controlándolo, corrigiéndolo, discutiendo y avanzando en conocimientos. En este sentido, este instrumento de trabajo se constituye en un instrumento de perfeccionamiento para los docentes.

De este modo, el currículo estaría ligado necesariamente con los procesos de capacitación, desarrollo y perfeccionamiento de la docencia. Dado que el docente se enfrenta a situaciones siempre distintas en la práctica, su tarea debería integrar instancias de análisis que la resignifiquen y direccionen, capitalizando en forma sistemática la experiencia. La explicitación de lo que se quiere llevar a cabo y el sistemático razonamiento de por qué se hace, el contraste entre diferentes opciones y puntos de vista, la necesidad de tomar decisiones en diferentes terrenos, desencadena en los actores de la escuela una constante búsqueda y ampliación de conocimientos.

Por otra parte, la incidencia y la repercusión en la institución es inmediata. Cuando la capacitación se basa exclusivamente en "cursos", puede garantizar la formación individual en algún aspecto profesional, pero muchas veces se hace difícil que ello conlleve cambios reales en la escuela. Si entendemos, en cambio, que la enseñanza no se limita a una simple suma de intervenciones educativas, sino que es el resultado de la acción, de un colectivo de enseñantes en relación a un proyecto educativo determinado, entenderemos que se hace necesario establecer marcos institucionales de formación permanente que mejoren la práctica docente a partir de su análisis.

La elaboración del proyecto curricular

Es posible señalar algunas condiciones previas a la elaboración de todo proyecto. Ellas son:

- ♦ La construcción de nociones colectivas acerca del alcance del PEI y del Proyecto Curricular
- ♦ El significado de ambos proyectos para la escuela
- ♦ La constitución de un equipo de trabajo
- ♦ Las expectativas positivas hacia este trabajo

En primer lugar se deben tener en cuenta las características definidas en la elaboración de la *identidad institucional* en el PEI.

A partir de ella es importante elaborar los rasgos de identidad que caracterizan al currículo vigente (real) en la institución. Una estrategia que favorece esta tarea es la identificación de los puntos débiles, los puntos fuertes y las carencias que se detectan en el desarrollo curricular de la institución

Una vez definido *lo que tenemos*, se puede comenzar a pensar acerca de *lo que queremos* en relación al proyecto curricular, para pasar a concebir los caminos para alcanzar la

meta-objetivo de la escuela. Para esto también hay que tener en cuenta el encuadre normativo (C.B.C., Diseños Curriculares Provinciales, circulares, etc.)

Las fases del Proyecto Curricular Institucional

Una vez analizados los rasgos de identidad y las características de la escuela que queremos en cuanto a lo curricular, se pueden establecer las siguientes fases de elaboración, que responden a las preguntas señaladas como componentes del Proyecto Curricular Institucional

• ¿Que hay que enseñar?

- *Objetivos generales de la escuela*

Determinar los objetivos generales teniendo en cuenta lo establecido por las disposiciones nacionales y provinciales y las características definidas en la identidad del PFI y de lo curricular

- *Objetivos generales y contenidos de las áreas*

Adecuar lo establecido por los organismos educativos competentes, haciendo explícitas las relaciones con los objetivos generales del ciclo y con los criterios de evaluación de cada área.

• ¿Cuándo hay que enseñar?

- *Objetivos generales de área por ciclos*

Adecuar lo anterior a cada ciclo aumentando los niveles de coherencia interna entre los ciclos.

- *Secuenciación de los contenidos*

Secuenciar, contextualizar, ordenar y distribuir temporalmente los contenidos de cada una de las áreas, eligiendo criterios comunes para secuenciar los contenidos

• ¿Cómo hay que enseñar?

- *Determinación de los criterios metodológicos de carácter general para cada ciclo y de la metodología didáctica de cada área*

Analizar el nivel de desarrollo de los alumnos y sus aprendizajes previos.
Elegir las estrategias didácticas más adecuadas teniendo en cuenta el criterio de construcción del aprendizaje (interacción didáctica, contexto de intervención, actividades, recursos, etc.)

- *Determinación de las consecuencias en la estructura organizativa*

Definir las modificaciones que se necesitarán efectuar en función de la puesta en marcha del proyecto curricular en cuanto a horarios, espacios, agrupamientos, trabajo en equipo docente, etc.

• ¿Qué hay que evaluar, cuándo y cómo?

- *Determinación de los criterios de evaluación de los aprendizajes de los alumnos en general y por cada área*

Establecer los criterios generales de evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

Determinar los criterios de evaluación de los aprendizajes por áreas.

Determinar las estrategias de evaluación , los momentos, etc.

Analizar estrategias de análisis de la información obtenida a través del proceso de evaluación

- *Determinar los ajustes necesarios del proyecto curricular*

La puesta en marcha del proyecto posibilita analizar las modificaciones que se necesitan realizar. Es importante establecer los criterios, los tiempos y la forma en que se llevará a cabo la evaluación del propio proyecto, con el fin de realizar los ajustes pertinentes.

c) El Proyecto Curricular Institucional y el Proyecto Educativo Institucional

El Proyecto Curricular Institucional se enmarca y se construye a partir de los acuerdos y decisiones tomadas en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional. En este último se consideran las finalidades o propósitos nucleares de la escuela, a partir del análisis que se haga de su Identidad, de la Visión construida por los actores, la construcción de la Escuela Concertada incluyendo los compromisos de acción y la explicitación de las problemáticas institucionales, para el logro de sus objetivos y la construcción de la estructura más adecuada que permita conseguir dichos propósitos.

Aquí el concepto de currículo se asocia a lo que la escuela oferta cultural y académicamente a la comunidad, expresado en el PEI y en su matriz sustantiva que es el Proyecto Curricular Institucional. El PEI enmarca al proyecto curricular o, lo que es lo mismo, el Proyecto Curricular es un componente del PEI. Pero es esencial tener en cuenta que no se trata simplemente de una de sus partes, sino de su eje vertebrador, en tanto el proyecto curricular le confiere especificidad, y en tanto direcciona la función social específica de la escuela. En otras palabras, se trata de dar cuenta de cuál es la función social de la escuela, cómo ha de ser la enseñanza, y por lo tanto cuál ha de ser la contribución de la educación institucionalizada en la formación de los sujetos.

Existen diversos caminos que posibilitan elaborar un proyecto curricular Institucional. Cada Institución optará el camino que considere más apropiado a su realidad y necesidades. Es el propio proceso de elaboración el que implica un proceso de formación docente, que permitirá contrastar el camino elegido con el logro de los objetivos propuestos.

Una estrategia que posibilita la elaboración del Proyecto Curricular Institucional, es partir del Proyecto Educativo Institucional, que permite dirigir coherentemente el proceso de intervención educativa en la institución.

El PEI es sobre todo un contrato que compromete y vincula a todos los miembros de la comunidad educativa con una finalidad común. Es el resultado de un consenso que se plasma después de un análisis de información, necesidades y expectativas. Asimismo, el PEI puede ser el instrumento en el que se encuentra la fundamentación de las decisiones que continuamente se toman en el establecimiento escolar.

Por último, es preciso señalar que de lo expuesto no debe suponerse una lógica necesariamente deductiva: esto es, que primero se debe desarrollar el PEI (que actuaría como marco), para, en una segunda etapa, abordar el PCI. A menudo se realizarán simultáneamente las tareas de discusión para determinar las definiciones institucionales, los grandes objetivos de la institución, su estructura organizativa y las decisiones respecto de la secuenciación de los contenidos, todo esto junto con las tareas de la vida cotidiana.

De esta manera es posible plantear la elaboración del proyecto curricular en forma inductiva. Es decir, a partir de la discusión y análisis de cuestiones puntuales, se emprende el camino para llegar a acuerdos y principios institucionales, que irán definiendo los objetivos educativos de la escuela en el marco de los lineamientos político-normativos nacionales y jurisdiccionales.

3. CONCLUSIÓN: UNA ESCUELA QUE SE PIENSA A SÍ MISMA.

Todo proceso de cambio requiere de la acción coordinada de las diferentes instancias que confluyen en la tarea de enseñar. En este sentido, en el campo de la organización y gestión escolar se considera necesario trabajar conjuntamente en tres escenarios complementarios: el aula, la institución escolar y la supervisión.

En la instancia de la **supervisión** se propone fortalecer el rol del supervisor como articulador entre el nivel Institucional (establecimientos escolares) y el nivel político, orientando su campo de acción hacia la promoción y evaluación de proyectos Institucionales, la intervención indirecta en la institución escolar a través del trabajo con el nivel de los directivos y el desarrollo de Proyectos Educativos de Supervisión que permitan transformar la gestión supervisiva en una acción racionalmente planificada y coordinada, constituyendo a los equipos de directores como su campo de acción. Esto supone profundizar el trabajo en equipo, una gestión facilitadora y promotora de innovaciones que opere sobre la base de indicadores de resultados institucionales y actúe como apoyo y organizador de las demandas de capacitación de la institución.

En el nivel de la **Institución escolar** se promueve la elaboración de Proyectos Educativos Institucionales (PEI), que constituyen, a la vez un proceso y un resultado. **Como proceso, el PEI es una práctica Institucional cotidiana**, en la medida en que se instituye como herramienta clave de la gestión. **Como resultado, el PEI es la oferta académica y cultural de la institución**, adecuada a las particularidades y necesidades de su comunidad, y vertebrada por el Proyecto Curricular Institucional (PCI). El desarrollo de proyectos institucionales supone la dinamización de diversos componentes de la vida institucional como la participación de los distintos actores de la comunidad educativa, la capacitación en servicio, el replanteo de la organización escolar (tiempos, espacios y agrupamientos), etc. Se trata, en fin de la puesta en marcha de una gestión comprometida con los resultados y logros de aprendizaje de los alumnos.

El compromiso con los resultados -que representan la consolidación de los procesos- implica la posibilidad, para la institución escolar, de plantearse metas específicas y alcanzables en función de las características institucionales, que configuran compromisos colectivamente contraídos y consensuados y orientan la práctica cotidiana de la gestión.

En la instancia del aula, se sugiere la utilización de propuestas variadas de organización del trabajo grupal en distintas instancias, la redistribución de tiempos y espacios, el uso de estrategias didácticas diversas, la utilización por parte de alumnos y docentes de diferentes fuentes de información y la consideración de la evaluación del proceso global del aprendizaje en lugar de restringirla a la evaluación de productos.

Estos tres escenarios suponen la necesidad de reflexionar acerca la noción de autonomía institucional que remite a que tanto la escuela como los actores involucrados en ella cuenten con espacios de decisión que, en la medida en que operen sobre las condiciones concretas del establecimiento, favorezcan una gestión de calidad. Esto no significa escuelas aisladas y abandonadas, sino que, además de los ámbitos de acción propios de la conducción de los sistemas educativos, se plantea la generación de espacios

de construcción compartida, ya sea al interior de cada institución como entre instituciones, de manera de conformar redes que ofician de facilitadoras y potenciadoras de la transformación. Se trata, pues, de **constituir un espacio que contenga y resguarde tanto la autonomía institucional como los lineamientos políticos comunes**. Este espacio de comunicación entre las escuelas puede, a su vez, extenderse hacia otras instituciones sociales que podrían enriquecer el proceso educativo. En esto, los órganos de conducción y en especial la supervisión, deben asumir un papel central en la tarea de aunar y coordinar esfuerzos y proyectos.

En este sentido, PEI permite que cada institución asuma un papel protagónico como mediadora entre las líneas políticas concebidas en la escala del sistema educativo y la realidad concreta de cada lugar. Cada institución puede elaborar las respuestas que necesita para abordar los problemas específicos de su contexto. En este sentido el PEI es singular y propio de cada escuela y se torna marco de referencia para la resolución de la vida institucional. En él deberían poder justificarse las decisiones que toma permanentemente la escuela, o más bien podría decirse que estas decisiones conforman al propio Proyecto Institucional. Como instrumento, el PEI adquiere una dinámica que hace de su elaboración un proceso permanente.

De esta manera, se plantea transformar a la gestión entendida como una práctica individual, que opera a partir del emergente cotidiano, en una práctica planificada y colectiva. Se trata de promover procesos que faciliten la reflexión sobre el propio hacer para integrarlo en un proceso de aprendizaje institucional que permita resignificar críticamente la experiencia, no para confirmarla sino para trascenderla, permitiendo la toma de decisiones pertinentes a los objetivos institucionales.

Más allá de cuáles sean estas decisiones (el resultado del proceso de gestión), interesa el proceso por el cual éstas son tomadas. Este proceso es lo que constituye el "aprendizaje institucional". En definitiva, la gestión por proyectos permite que lo que ocurre en la escuela no sea sólo el producto de circunstancias y decisiones externas y tomadas por otros, sino que los actores escolares puedan tomar parte activa en el conjunto de resoluciones que construyen la vida institucional.

Una escuela que se piensa a sí misma, reflexiona y planifica acerca de su propio proyecto supone un espacio mejor para el conjunto de los actores escolares: para los alumnos implica contar con la participación en la vida institucional como una potente fuente de aprendizaje; para los padres representa una oportunidad de formar parte de la propuesta educativa que la escuela ofrece a sus hijos; para los docentes representa una de las formas de recuperar el sentido de su tarea: hacer de la escuela un espacio propio significa mejorar, en parte, las condiciones en que se desarrolla su trabajo. Las escuelas se han convertido, en muchos casos, en un espacio de rutina y sufrimiento. Se trata de hacerlas más humanas para todos.