



**SEMINARIO FEDERAL
DE ELABORACIÓN DE
DISEÑOS
CURRICULARES
COMPATIBLES**

III Reunión

Mayo de 1996

**Módulo 1: Encuadre Pedagógico Institucional.
Elementos para su elaboración
(Nivel Inicial y EGB)**



**Del segundo al tercer nivel de concreción: la
gestión curricular y los nuevos modelos
institucionales**

COMISIÓN 3

DEL SEGUNDO AL TERCER NIVEL DE CONCRECIÓN: LA GESTIÓN CURRICULAR Y LOS NUEVOS MODELOS INSTITUCIONALES

AGENDA

Coordinadores responsables: Adriana Murriello - Laura Pitman

Objetivos: - Analizar los múltiples aspectos a considerar en lo referente a la gestión curricular y los modelos institucionales en el marco de la transformación educativa.

- Precisar criterios, temas y principios que deberían incluir los Diseños Curriculares para definir los modelos institucionales.

Resultados esperados: Precisar los aspectos a tener en cuenta por los niveles jurisdiccionales para favorecer el desarrollo curricular en función de los Proyectos Educativos Institucionales y Curriculares.

Dinámica de trabajo: Diferentes técnicas de trabajo en grupo total y en pequeños grupos de discusión y producción.

GUÍA DE ACTIVIDADES

MARTES 7

La organización y gestión institucional en la transformación educativa

ACTIVIDAD Nº 1

8.30 a 10.15 hs.

1.- Presentación conceptual: conceptos de organización y gestión.

2.- Trabajo en pequeños grupos de no más de 5 personas

Les proponemos comenzar a pensar en las instituciones educativas a partir de su experiencia escolar. Para esto les pedimos que:

a) Describan el tipo de escuela en la que desarrollaron su experiencia escolar en función de las concepciones sustentadas - explícita o implícitamente- acerca de:

- el conocimiento
- la enseñanza
- el aprendizaje
- el currículum

b) A partir de la descripción realizada identifiquen, seleccionen y analicen las características del modelo de la escuela vivida de acuerdo con:

- la organización del espacio escolar,
- la distribución del tiempo institucional,
- las formas de agrupamiento de docentes y alumnos,
- la gestión

Como producto del trabajo grupal, los invitamos a seleccionar las características principales del modelo de escuela y a sintetizarlas en frases cortas. En el Anexo 1 les ofrecemos una grilla en la que pueden volcarse las frases elaboradas.

- EXPOSICIÓN DE PRODUCCIONES

10.15 a 10.30 hs. - PAUSA

ACTIVIDAD Nº 2

10.30 a 12.30 hs.

- 1.- Presentación conceptual: Los nuevos modelos institucionales. La racionalidad de la organización (el espacio, el tiempo y los agrupamientos) y la gestión por proyectos (el proyecto institucional y el proyecto curricular) para el aprendizaje de contenidos diversos.

2.- Trabajo en 4 pequeños grupos

Cada grupo analizará cuestiones relativas a espacio, tiempo, agrupamientos o gestión institucional.

a) Les ofrecemos un conjunto de innovaciones específicas que, en relación a los aspectos estructurantes de la organización escolar y la gestión se vienen trabajando en instituciones educativas de diferentes jurisdicciones.

En función de estas innovaciones seleccionen por lo menos una de estas experiencias que, a su criterio, facilitan la apropiación de diferentes tipos de contenidos (información, hechos, conceptos, procedimientos, habilidades, actitudes, valores, etc.). Justifiquen brevemente su elección.

b) Elaboren una estrategia de intervención institucional que haga posible la puesta en marcha en una escuela de la experiencia seleccionada. Tenga en cuenta cuestiones como: ¿Quién decide la implementación?, ¿Cómo se decide?, ¿A qué actores institucionales involucra? ¿Qué recursos se requieren? ¿Qué acciones complementarias se plantean? ¿Cómo impacta en los otros aspectos de la institución escolar?

5- PLENARIO

MIÉRCOLES 8

ACTIVIDAD N° 3

8.30 a 12 hs.

Los diseños curriculares jurisdiccionales y el nuevo modelo de organización y gestión institucional.

1- Divididos en por lo menos dos grupos, les proponemos que se posicionen en el rol de:

- Directores de escuela
- Supervisores

a) Enumeren diez tareas que realiza, en el modelo institucional planteado,

- Grupo A: Un director de escuela
- Grupo B: Un supervisor

b) En función de las tareas enumeradas y de las características de la gestión y de la organización trabajadas en la actividad 2, indiquen, como directores o supervisores:

Qué necesitan que especifique un diseño curricular jurisdiccional en relación a:

- la organización del espacio escolar
- la distribución del tiempo institucional
- las formas de agrupamiento de docentes y alumnos
- la elaboración del proyecto educativo institucional
- la elaboración del proyecto curricular de la escuela
- otros

c) PUESTA EN COMÚN

2- Divididos en pequeños grupos de no más de cinco personas, les solicitamos que, retomando lo trabajado en la puesta en común, elaboren recomendaciones para la elaboración de los Diseños jurisdiccionales respecto del tema institucional.

3) PLENARIO

ACTIVIDAD N°1 - ANEXO 1

Aprendizaje	
Enseñanza	
Conocimiento	
Curriculum	

ACTIVIDAD N°1 - ANEXO 2

Organización del espacio escolar	
Distribución del tiempo institucional	
Agrupamientos de alumnos y docentes	
Estilos de gestión	

ACTIVIDAD N° 2 - ANEXO 1

Acciones vinculadas con aspectos de la organización y gestión escolar

Tiempo:

- Módulos horarios flexibles a lo largo del año.
- Módulos horarios flexibles según ritmos de aprendizaje de los alumnos
- Jornadas de trabajo para temas específicos
- Cuatrimestralización de materias
- Momentos destinados a actividades de toda la escuela (lectura compartida, comentario de novedades, etc.)
- Instancias específicas para alumnos con dificultades de aprendizaje o rendimiento.
- Actividades extracurriculares (con docentes del establecimiento o miembros de la comunidad, con alumnos de la escuela o de varias escuelas de la zona, etc.)
- Materias especiales en contraturno
- Replanteo de horario de recreos (sin timbre, 1 solo recreo, sin horarios fijos, etc.) para optimizar el uso del tiempo en función de los aprendizajes.
- Adecuación de la plantilla horaria para generar espacios de capacitación docente.

Espacio:

- Aulas por grado - Aulas por área
- Rincones
- Talleres
- Espacios institucionales vinculados a recursos diversos (biblioteca de escuela, centro de documentación, medioteca, juegoteca, sala de informática, etc.)
- Uso de espacios no tradicionales para experiencias de aprendizaje (espacios externos a la escuela).
- Aula como centro de recursos
- Uso del espacio por parte de actores extraescolares

Agrupamientos:

- * De alumnos
- Agrupamiento flexible en el aula: combinación de instancias generales, grupales e individuales.
- Fusión de grados para el tratamiento de ciertas temáticas (por ejemplo, contenidos procedimentales y/o actitudinales, temas transversales).
- Conformación de equipos de trabajo de alumnos para tareas institucionales (Ejemplos: acciones hacia la comunidad, socialización de nuevos alumnos, trabajo sobre temáticas transversales, mantenimiento de equipamiento y/o recursos didácticos, participación en tareas administrativas, participación en el PEI, etc.)
- Participación en Consejos de alumnos, de escuela, etc.

* De docentes

- Conformación de equipos de trabajo para capacitación docente en servicio.
- Conformación de equipos de trabajo para planificación conjunta (por ciclos, por áreas, etc.)
- Conformación de equipos de trabajo para tareas institucionales (producción de materiales [p. ej. fichas de autoaprendizaje, textos, documentos sobre temas de interés específico, etc.], elaboración de expectativas de logro, socialización de nuevos docentes, participación en acciones comunitarias, participación en el PEI, etc.) Con coordinación de director y/o supervisor.
- Participación en Consejos de maestros o profesores, de escuela, etc.
- Designación de coordinadores de área y/o de ciclo
- Grupos de discusión de problemáticas institucionales (comunicación, coordinación de aspectos académicos, etc.)
- Grupos de discusión de problemáticas interinstitucionales (por ejemplo, problemáticas vinculadas con escuelas urbano-marginales, rurales, etc.)
- Observación y discusión de clases entre docentes.

Gestión:

- Elaboración de proyectos integrados por grupos de docentes (para grados del mismo ciclo, para áreas, etc.)
- Proyectos para el tratamiento de temas transversales
- Acciones de capacitación a cargo de docentes de la escuela.
- Acciones de capacitación a cargo de uno o más docentes para docentes de varias escuelas.
- Intercambio de experiencias con docentes de diferentes escuelas.
- Participación de actores comunitarios en proyectos escolares.
- Acciones de la escuela hacia la comunidad
- Talleres a cargo de padres
- Integración de padres a tareas de colaboración con la enseñanza (elaboración de materiales, "hora del cuento", etc).

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA PARA CONSULTA SOBRE LOS TEMAS TRABAJADOS
EN LA COMISIÓN

- AGUERRONDO, I. " 100 respuestas sobre la transformación educativa". Aula XXI. Ed.Santillana. Buenos Aires, 1995.
- AGUERRONDO, INÉS. "Cómo incorporar el monitoreo en la gestión del supervisor". Buenos Aires, julio de 1995.
- AGUERRONDO, Inés. La escuela media transformada. Tepotzlán, octubre 1992.
- ANTÚNEZ, S. y otros. Del proyecto Educativo a la programación de aula. Ed. Grao, Barcelona, 1995.
- COLL, C. El constructivismo en el aula. 3° Edición. Barcelona , Biblioteca del Aula. 1995.
- COLL,C y OTROS. Los contenidos de la reforma. Enseñanza y Aprendizaje de
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Resoluciones del N° 41/95 y 43/95
- CHAVES Z., PATRICIO. "Gestión de instituciones educativas: un enfoque estratégico y participativo para la construcción de proyectos escolares". Módulo VII. Primera versión. Caracas, 1995.
- CHAVES Z., PATRICIO. "Gestión de instituciones educativas: un enfoque estratégico y participativo para la construcción de proyectos escolares". Módulo VII. Segunda versión. (mimeo) 1996.
- DOCUMENTOS PARA LA CONCERTACION. SERIE A-8. "Criterios para la planificación de Diseños Curriculares compatibles en las provincias y la M.C.B.A". Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Ministerio de Cultura y Educación. Julio, 1994.
- FASCE, Jorge. Los quehaceres, en FASCE, J. y otros, Directores y direcciones de escuela. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1993.
- GARCIA MARQUEZ, N. Planeamiento Curricular: Niveles de concreción y etapas. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Dirección Gral. de Investigación y Desarrollo. Ministerio de Cultura y Educación.
- HERNANDEZ, F. "El lugar de los procedimientos" en Cuadernos de Pedagogía n°172. Barcelona.
- HUSTI, A. "Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo". Revista de educación N° 298. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1992.
- OLIVER VERA, Carmen. El agrupamiento flexible, en Cuadernos de Pedagogía N° 212,
- POGGI, M. "La observación: elemento clave en la gestión curricular", en Apuntes y aportes para la gestión curricular. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1995.
- PROGRAMA NUEVA ESCUELA ARGENTINA PARA EL SIGLO XXI. "Aspectos estructurantes de la organización y gestión de la escuela: el tiempo, el espacio y los agrupamientos". Documento de trabajo. Buenos Aires, marzo de 1996.
- PROGRAMA NUEVA ESCUELA ARGENTINA PARA EL SIGLO XXI. "Hacia la conformación de equipos de supervisión escolar". (mimeo)
- PROGRAMA NUEVA ESCUELA ARGENTINA PARA EL SIGLO XXI. El rol del supervisor en la transformación (mimeo).
- PROGRAMA NUEVA ESCUELA ARGENTINA PARA EL SIGLO XXI. Principios organizadores de la nueva escuela (mimeo)
- SACRISTAN GIMENO, J. Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculo. Ed.REI, Madrid, 1989.

- SACRISTAN, J. ,PEREZ GOMEZ,A. Comprender y transformar la enseñanza, Cap.IX. Ed. Morata, Madrid, España, 1994.
- SALINAS FERNANDEZ, D. Curriculum, racionalidad y discurso didáctico, en Apuntes y Aportes para la Gestión Curricular, Poggi M.(comp), Kapelusz, Buenos Aires, 1995.
- SALINAS FERNANDEZ, D. Desarrollo curricular y dirección de centros, en Módulo Gestión Curricular, Selección Bibliográfica, PNGCD, 1995.
- SCHVARSTEIN, L. "Psicología social de las organizaciones". Paidós. 1992.
- VALLS,E. " Los procedimientos, su concreción en el área de historia" en Cuadernos de Pedagogía nº168. Barcelona.
- ZABALA, A., La práctica educativa. Cómo enseñar. Ed. Grao, Barcelona, 1995.
- ZABALA, A. Función Social de la enseñanza, referente básico en la organización y secuenciación de contenidos, en Revista Aula nº23. Febrero, 1994.
- ZABALZA, M.A. Diseño y Desarrollo Curricular. Quinta Edición, Ed. Narcea, Madrid, 1993.

COMISION N° 3

Del segundo al tercer nivel de concreción curricular: gestión curricular y modelos institucionales.

1. BREVE ENCUADRE TEORICO

1.1. Acerca de la gestión curricular

No es posible referirse a la gestión curricular sin enmarcarla en la gestión educativa. Pensar en la gestión curricular supone considerar aspectos que van más allá de lo estrictamente curricular y que tienen que ver con la administración de la educación, con los establecimientos escolares, con los órganos de gobierno, etc.

En sentido más estrecho, pensar en la gestión curricular significa focalizar los aspectos pedagógico-didácticos de la institución educativa. Desde esta perspectiva, algunas cuestiones a considerar son las relacionadas con los espacios y los territorios de la institución escolar, de los directivos, de los docentes; los tiempos y las historias que caracterizan a las instituciones; los continentes y los contenidos, tanto los que corresponden a nuestras intervenciones como a las de otros actores. (Poggi, 1996).

La gestión curricular en estos tiempos nos enfrenta inevitablemente con una conjugación de tendencias que exigen nuevos criterios de calidad, eficiencia, efectividad y relevancia a la gestión educativa. "Asimismo, a la luz de los ideales de libertad subjetiva y democracia participativa del mundo actual se imponen los conceptos de identidad y equidad como valores centrales de la administración pública y la gestión educativa tanto a nivel nacional como en el ámbito de las relaciones internacionales." (Benno Sander, 1995)

Las actuales tendencias en gestión educativa hacen necesario considerar el tema desde la perspectiva de la tensión descentralización - centralización.

Las fuerzas descentralizadoras operan en favor de gestiones locales, con capacidad decisoria; el Estado se reserva el monitoreo, la dirección y la evaluación. La descentralización promete eficiencia y proximidad a los beneficiarios; la centralidad se presenta como garantía de equidad e integración.

Siguiendo esta línea, el gobierno central tiene la responsabilidad indelegable de asegurar la calidad del servicio y la calidad de la gestión (docentes, currículos, etc.), generando los insumos y/o estrategias necesarias para ello. En tanto, las unidades descentralizadas se hacen responsables por la prestación del servicio, o sea de la ejecución de las políticas y los diseños. En el caso de nuestro país, ésta es la tendencia a partir de la provincialización o transferencia de los servicios educativos.

Esto implica superar tendencias más tradicionales de funcionamiento del sistema: direcciones dinamizadas por las necesidades internas del sistema más que por las de sus beneficiarios, crecimiento extensivo por sobre el cualativo (por entender "eficacia" en términos cuantitativos), centralización piramidal de las decisiones, orientación hacia el cumplimiento de normas y control.

En el ámbito educativo, tanto para el nivel nacional como para el jurisdiccional, esto significa enfrentar el problema del análisis

de políticas y diseño de nuevos modelos organizacionales, la problemática del cambio de cultura organizacional y las nuevas tendencias en relación con la gestión de personal, el liderazgo, etc. Estos problemas constituyen verdaderos desafíos que atraviesan todos los niveles del sistema educativo.

En lo concerniente al currículum, la tensión centralización-descentralización viene planteándose internacionalmente en el marco de los procesos de reformas curriculares que los distintos países están llevando a cabo. Una de las tendencias más claras es la de proponer un "core curriculum" o currículum básico que constituye el conjunto de enseñanzas mínimas que deben impartir todos los establecimientos. De esta manera, las autoridades regionales, locales o escolares, tienen margen para completar la propuesta educativa según las características y peculiaridades que hacen a su identidad. Esta tendencia responde a la preocupación por "respetar la autonomía de personas, grupos y regiones. (...) A ello se une la idea de que la gestión del sistema educativo ha de verse facilitada y mejorada mediante la cesión de parte de la soberanía y responsabilidad desde el estado central hacia las entidades periféricas." (Tiana Ferrer, 1995).

En este sentido, resulta clave la adopción de medidas que permitan alcanzar el equilibrio adecuado para atender y respetar la diversidad, pero manteniendo cierta homogeneidad en el sistema que evite su fragmentación.

Desde este punto de vista, resulta necesario que los responsables de la conducción educativa consideren cuestiones relativas a:

- a) la definición de marcos de referencia que posibiliten desarrollar líneas claras de gobierno y gestión de los establecimientos escolares;
- b) la detección de necesidades de formación de perfiles necesarios (docentes, directivos, supervisores, administradores, etc.) y su capacitación continua;
- c) la organización de circuitos de consulta y/o participación para la elaboración y validación de las propuestas;
- d) el diseño de estrategias de articulación y nexos entre actores, instituciones y sistema;
- e) la definición y diseño de alternativas organizacionales;
- f) la evaluación de la infraestructura y detección de necesidades a cubrir en función de los nuevos proyectos;
- g) la consideración de los insumos materiales necesarios para poder llevar a cabo las innovaciones o transformaciones.

Un tema de particular relevancia es el de la construcción de nexos y articulaciones, elementos clave para la gobernabilidad del sistema, su calidad y equidad. La intervención de ciertas instancias intermedias del sistema educativo pueden ejercer una influencia decisiva en lo que hace a la calidad y efectividad del proceso de desarrollo curricular. En este sentido, una de las funciones clave es -sin duda- la de supervisión.

1.2. Descentralización pedagógica y autonomía escolar

Los procesos de descentralización en el dominio de la gestión pedagógica surgen como preocupación por las tradicionales tendencias a la homogeneidad curricular que no rescatan la riqueza cultural local. Así, se entiende que las políticas curriculares centralistas atentan contra la pertinencia cultural, la relevancia social y la significatividad personal de los aprendizajes escolares.

Eduardo Castro Silva (1993) señala al respecto que la homogeneidad curricular impuesta "desde arriba" puede obrar también como factor de segregación social y cultural, al no contemplar los diferentes puntos de partida de los alumnos y las desigualdades existentes entre las distintas escuelas. Por otra parte, afirma, políticas de mayor autonomía curricular en el seno de sociedades muy estratificadas puede también contribuir a ensanchar la brecha social. En uno u otro caso, lo que resulta clave es la adopción de otras medidas complementarias que permitan compensar las desigualdades, cumpliendo con el principio de equidad.

Sin embargo, las experiencias de algunos países muestran que no siempre una política absolutamente descentralizada en este terreno resulta exitosa desde el punto de vista de la calidad de los aprendizajes escolares logrados. Algunos estudios realizados para el caso de Brasil, por ej., interpretan que una de las dificultades en este proceso fue el de no dotar de suficiente autonomía a las escuelas como para que pudiesen llevar a cabo su propio proyecto educativo.

Es por ello que las nuevas tendencias apuntan a la modificación del estilo de gestión escolar, entendiéndolo clave para el rescate de la identidad institucional y para un uso más eficaz de los recursos o insumos de los que se provea a las escuelas.

Siguiendo en esta línea, algunos factores relevantes en la determinación de la eficacia de la escuela tienen que ver con: a) la definición de un proyecto educativo institucional; b) el favorecimiento del aprendizaje a partir de condiciones institucionales relacionadas con el espacio físico, el tiempo escolar y la asignación de recursos humanos; c) la posibilidad de trabajo en equipo al interior de la escuela; d) la consolidación de la experiencia pedagógica institucional; e) la forma de gestión institucional; f) una dirección con reconocido liderazgo y autoridad; g) las formas y niveles de participación de todos los actores involucrados en la tarea educativa.

Sin embargo, es importante advertir también respecto de ciertos riesgos que conlleva el tema de la autonomía escolar. A partir de los estudios y experiencias realizadas en Chile y otros países de Latinoamérica, Ricardo Hevia Rivas (1995) señala al menos tres riesgos importantes de considerar:

1) Riesgo de una centralización del poder a nivel de la propia escuela. Esto implica la posibilidad de que la institución se vuelva insensible a las necesidades de los alumnos y -por el contrario- vulnerable a los vaivenes políticos locales.

2) Si la educación queda a merced de las políticas locales, es probable que se vean afectados los planes de mediano y largo plazo. Una forma de atenuar este riesgo es la concertación social y política que impida que todo comience de nuevo con cada renovación de autoridades.

3) Puede producirse una fragmentación de proyectos educativos que haga perder el control y capacidad de dirección del nivel central.

Algunos atenuantes a estos problemas han sido señalados en algunos trabajos (Vollmer, 1994): creación de estructuras participativas (por ej. consejos) que limiten posibles abusos de poder; políticas de implementación de programas compensatorios que garanticen una oferta socialmente justa; equilibrio, integración y articulación entre el poder central y las unidades descentralizadas que evite la fragmentación del sistema.

Es también interesante considerar las condiciones que ciertos

autores señalan como necesarias para dar mayor autonomía pedagógica a las escuelas. Algunos de los factores condicionantes del éxito en este terreno son:

- Dirección con capacidad de liderazgo y responsabilidad para la rendición de cuentas. Este último factor se considera imprescindible para lograr una imagen de credibilidad que facilite la gestión;
- Docentes altamente profesionalizados; equipos de trabajo afiatados;
- Recursos suficientes a nivel de las escuelas;
- Sistema de salarios e incentivos que posibilite atraer a mejores profesores a las escuelas;
- Adecuados mecanismos de evaluación; participación de padres y supervisores en el control de calidad.

2. LA GESTION CURRICULAR Y LOS NUEVOS MODELOS INSTITUCIONALES EN EL MARCO NORMATIVO

Descentralización

La Ley Federal de Educación establece en el Título X referido a "Gobierno y Administración":

Art. 51: "El gobierno y administración de la educación asegurará el cumplimiento de los principios y objetivos establecidos en esta ley, teniendo en cuenta los criterios de:

- unidad nacional
- democratización
- descentralización y federalización
- participación
- equidad
- intersectorialidad
- articulación
- transformación e innovación

Art. 52: El gobierno y administración del sistema educativo es una responsabilidad concurrente y concertada del Poder Ejecutivo Nacional, de los poderes ejecutivos de las provincias y del de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires."

Niveles de especificación curricular

"Ya se ha mencionado que sobre la base de diversos insumos la escuela argentina realizará un proceso de elaboración curricular en el que se reconocerán varios niveles de especificación: nacional, jurisdiccional e institucional y que, en este sentido los C.B.C. constituyen el primer nivel de concreción de este proceso: el nivel nacional, consensuado en el marco federal.

Estas definiciones se procesan o resignifican en los distintos niveles, en consideración de sus características propias y en interacción permanente con elementos extracurriculares.

Avanzaremos diciendo que todo currículo supone un proyecto socio-político-cultural que orienta una práctica educativa escolar articulada y coherente, e implica una planificación previa flexible con diferentes niveles de especificación para dar respuesta a situaciones diversas,

no todas previsibles y constituirse en un marco de actuación profesional para los planificadores, técnicos, directores y docentes.

La Argentina es un país federal por lo que los diferentes niveles de especificación de nuestro currículo deberían ser tres:

Nivel Nacional

Este nivel de concreción se elabora recogiendo necesidades, experiencias y aportes de las diferentes jurisdicciones que integran la Nación. Comprende los más amplios acuerdos para una práctica educativa escolar articulada y coherente, en consonancia con las razones expresadas en la Propuesta Metodológica para acordar aspectos prioritarios para la aplicación de la Ley Federal de Educación, cuyo orden de enunciación no implica jerarquización:

- Preservar y fortalecer la unidad nacional, respetando la diversidad regional.
- Consolidar y profundizar la democracia en todo el territorio.
- Promover la justicia social y la equidad para posibilitar a toda la población su plena realización como persona.
- Promover la cultura del trabajo y la producción como valor social para incrementar el desarrollo de la Nación, mejorar las condiciones de vida de la población y lograr una mejor inserción en el mundo económico integrado.
- Aprovechar las experiencias y competencias de los diferentes equipos técnicos jurisdiccionales.
- Garantizar la libre circulación de la población."

Nivel Jurisdiccional

"Este segundo nivel de concreción implica desarrollar los aportes de cada jurisdicción, articulándolos con la visión más global del primer nivel. Cada jurisdicción producirá sus lineamientos curriculares sobre la base de las Orientaciones Generales y Específicas, los criterios para la elaboración de Diseños Curriculares Compatibles.

Esto implica contextualizar las orientaciones y criterios, para garantizar que en todo diseño curricular jurisdiccional estén presentes los C.B.C. y que los criterios acordados sean tomados en cuenta. Los contenidos regionales serán recuperados e integrados con los C.B.C. y los diseños que se elaboren conllevarán la necesaria flexibilidad que el currículo de cada establecimiento requiera para responder tanto a su pertenencia nacional y regional cuanto a su identidad institucional.

Nivel Institucional

"Este tercer nivel de concreción implica la formulación de un proyecto curricular institucional, que garantice y enriquezca lo establecido en el primero y en el segundo nivel, que impulse a su vez su evaluación y revisión permanente.

En materia curricular cada jurisdicción definirá los mecanismos de coordinación y articulación horizontal entre establecimientos educativos, los que a su vez podrán tener diferentes iniciativas propias a este respecto. No se considera pertinente fijar como un nivel con entidad propia al municipal, ya que podría derivarse en un proceso de diversificación de la planificación curricular y en una segmentación de la calidad de la educación." (Documento A-6)

Diseño curricular

"Para este documento y para el trabajo posterior se adopta la definición según la cual un "Diseño Curricular" es la explicitación

fundamentada de un proyecto educativo en los aspectos más directamente vinculados a los contenidos y procesos de enseñanza -aprendizaje.

"Su función es establecer las normas básicas para la especificación, evaluación y mejoramiento de dichos aspectos en diversos contextos socioeconómicos y políticos, y servir como código común para la comunicación entre los distintos protagonistas del quehacer educativo."

(Documento A-8; pág. 14)

Desarrollo curricular

"En este documento se entiende por Desarrollo Curricular al conjunto de especificaciones directamente elaboradas para situaciones de aula o de otros contextos de aprendizaje escolar.

Comprende la elaboración de orientaciones más desagregadas y a las exemplificaciones para el aprendizaje efectivo de los contenidos previstos en los Diseños Curriculares, a través de estrategias de enseñanza pertinentes.

Desde una perspectiva de la lógica de la transformación curricular los Desarrollos Curriculares deben elaborarse después de aprobados los Diseños Curriculares."

(Documento A-8; pág. 15)

Articulación y obligatoriedad

"Los Diseños Curriculares contemplarán explícitamente alternativas curriculares, modelos institucionales y/o estrategias pedagógico-didácticas para promover el cumplimiento de la obligatoriedad escolar."

(Doc. A-8; pág. 3)

Articulación vertical

"La articulación vertical se resolverá a través de cuatro cuestiones convergentes:

- a) la formulación de criterios y alternativas de secuenciación de los contenidos por grados, años u otras unidades de trabajo que cada provincia considere pertinente según los fundamentos que adopte y el diagnóstico que realice,
- b) la adopción de enfoques pedagógico-didácticos coherentes para todos los niveles, ciclos y grados,
- c) la definición de exigencias y mecanismos de promoción,
- d) la definición de estilos de organización y gestión institucional coherentes para todos los niveles y modalidades."

(Doc. A-8; pág. 4)

Articulación horizontal

"Para garantizar la articulación horizontal, adoptarán modelos integradores de los contenidos correspondientes a distintas áreas, disciplinas, talleres, etc., que se organicen para un mismo ciclo, grado o año." (Doc. A-8)

Encuadre institucional

* "La unidad fundamental de especificación del proyecto educativo es la institución educativa. El encuadre institucional define las características que se consideran imprescindibles que compartan todas

fundamentada de un proyecto educativo en los aspectos más directamente vinculados a los contenidos y procesos de enseñanza -aprendizaje.

"Su función es establecer las normas básicas para la especificación, evaluación y mejoramiento de dichos aspectos en diversos contextos socioeconómicos y políticos, y servir como código común para la comunicación entre los distintos protagonistas del quehacer educativo."

(Documento A-8; pág. 14)

Desarrollo curricular

"En este documento se entiende por Desarrollo Curricular al conjunto de especificaciones directamente elaboradas para situaciones de aula o de otros contextos de aprendizaje escolar.

Comprende la elaboración de orientaciones más desagregadas y a las exemplificaciones para el aprendizaje efectivo de los contenidos previstos en los Diseños Curriculares, a través de estrategias de enseñanza pertinentes.

Desde una perspectiva de la lógica de la transformación curricular los Desarrollos Curriculares deben elaborarse después de aprobados los Diseños Curriculares."

(Documento A-8; pág. 15)

Articulación y obligatoriedad

"Los Diseños Curriculares contemplarán explícitamente alternativas curriculares, modelos institucionales y/o estrategias pedagógico-didácticas para promover el cumplimiento de la obligatoriedad escolar."

(Doc. A-8; pág.3)

Articulación vertical

"La articulación vertical se resolverá a través de cuatro cuestiones convergentes:

- a) la formulación de criterios y alternativas de secuenciación de los contenidos por grados, años u otras unidades de trabajo que cada provincia considere pertinente según los fundamentos que adopte y el diagnóstico que realice,
- b) la adopción de enfoques pedagógico-didácticos coherentes para todos los niveles, ciclos y grados,
- c) la definición de exigencias y mecanismos de promoción,
- d) la definición de estilos de organización y gestión institucional coherentes para todos los niveles y modalidades."

(Doc. A-8; pág. 4)

Articulación horizontal

"Para garantizar la articulación horizontal, adoptarán modelos integradores de los contenidos correspondientes a distintas áreas, disciplinas, talleres, etc., que se organicen para un mismo ciclo, grado o año." (Doc. A-8)

Encuadre institucional

* "La unidad fundamental de especificación del proyecto educativo es la institución educativa. El encuadre institucional define las características que se consideran imprescindibles que compartan todas

las instituciones que aplicarán un mismo Diseño Curricular y permite definir pautas para elaborar Proyectos Institucionales. Contribuye a responder a la pregunta en dónde se enseña. Define los roles y las funciones de los integrantes de las instituciones, la organización de los tiempos y espacios de trabajo entre alumnos y docentes y entre grupos de pares, y todas las demás cuestiones que en cada caso se consideren pertinentes." (Doc. A-8; págs. 6-7)

* Los Diseños Curriculares Compatibles " preverán modalidades de organización institucional que faciliten el aprendizaje de los CBC y sus especificidades provinciales. Se sabe que la posibilidad de apropiación de contenidos educativos no depende exclusivamente de que sean formulados y propuestos, de que se diseñen mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje o apropiados desarrollos curriculares, sino también de transformaciones en la organización y el funcionamiento de las instituciones educativas. Cada modalidad de diseño curricular requiere una estructura y un funcionamiento organizacional específico. Por ello es necesario que se prevean las alternativas pertinentes para garantizar en todos los casos la apropiación de los CBC." (Doc. A-8; pág. 10)

* " ... la escuela deberá preocuparse, simultáneamente, por la calidad de los procesos pedagógico-institucionales y didáctico-metodológicos, y por los resultados (en términos de logros-aprendizajes de los alumnos y de respuestas a las demandas y a las necesidades de la población atendida." (M.C.E., Nueva Escuela, 1995)

Autonomía Institucional

* La autonomía institucional "comprende, por una parte, un fuerte liderazgo de los equipos de conducción, y por otra, la participación conjunta de todos los miembros en la realización del proyecto institucional. La escuela deberá elaborar un currículo para la institución, tomando como base el diseño curricular provincial y adecuándolo a las características regionales de la población escolar y docente. Los equipos directivos dispondrán lo necesario (información, formas adecuadas de participación, etc.) para que toda la comunidad educativa pueda enriquecer esta elaboración." (MCE de la Nación, 1994)

* En el PACTO FEDERAL EDUCATIVO , por su parte, las jurisdicciones educativas firmantes se comprometen a "reorientar las respectivas inversiones educativas para optimizar su eficacia. Tal reorientación del gasto tenderá a: (...)

b) Consolidar la Escuela o Colegio como unidad básica de gestión escolar, profundizando su autonomía.

d) Generar esquemas de planeamiento y organización que maximicen la equidad social y la eficiencia del financiamiento público de la educación. (P.F.E., 1994)

"La transformación será posible si la Dirección:

* Abre un proceso de discusión para adaptar el currículo de la jurisdicción a las necesidades locales de la comunidad donde está ubicada la escuela.

* Genera cambios concretos en la organización de la escuela para formar equipos docentes en función de los objetivos de cada ciclo."

Reorganización institucional

"Para poder garantizar el proceso de transformación, se acuerdan los siguientes aspectos a cambiar en las instituciones:

1. Gestión institucional : se recomienda la formulación de un proyecto institucional acompañado de un documento que especifique por escrito las metas institucionales planteadas y las competencias que se espera que los alumnos de cada grado hayan adquirido al finalizar el año (las cuales serán oportunamente comunicadas a los padres). Se promueve la autoevaluación institucional, para la cual el documento se plantea como una herramienta sustantiva.

2. Organización institucional: se plantea la relevancia de que ésta favorezca la participación de los docentes en el proyecto pedagógico.

3. Trabajo institucional de los alumnos: se recomienda la organización de equipos de trabajo integrados por alumnos, a cargo de tareas vinculadas con contenidos curriculares, con la gestión administrativa, con el eje convivencia, con la organización de eventos institucionales y "temas similares".

4. Aula flexible: se plantea la conveniencia de distribuir los tiempos y los espacios institucionales adaptándolos a las necesidades de los procesos de aprendizaje. Se avanza en ejemplos tales como : " aula organizada para diferentes actividades, lectura, ciencia, matemática, arte, computación, etc. , con múltiples posibilidades de articulación".

5. Inclusión progresiva de los CBC: se promueve la autonomía de cada institución para decidir la inclusión progresiva de los CBC novedosos.

6. Procesos orgánicos de participación: se hace referencia a estructuras de participación tales como consejos de convivencia de aula y de escuela, a la vez que se recomienda el establecimiento de vínculos con la comunidad educativa que favorezcan la información sobre la marcha del proyecto institucional y la participación en la vida escolar.

La aplicación de los criterios mencionados de reorganización institucional, comenzando por algunos de ellos en 1996, es considerada un indicador clave para establecer si un establecimiento se encuentra en "proceso de transformación". En consecuencia, se recomienda a las jurisdicciones proceder a un "reordenamiento jurídico-institucional" orientado a favorecer la concreción de estos acuerdos. (Resolución N° 41 (6 / 95) del CFCyE)

* La Resolución N° 45/95 plantea, como un requerimiento sustantivo para la transformación educativa, "la organización de diferentes espacios y tiempos de la estructura escolar" vinculados tanto a los contenidos de aprendizaje como a las modalidades de gestión institucional. En este sentido, formula recomendaciones para tres ámbitos del Sistema Educativo: la institución (escuelas y directivos), el aula y la Supervisión.

En relación con la institución escolar se señala la conveniencia de realizar un diagnóstico inicial que permita identificar las competencias de los alumnos y de producir un documento escrito que establezca indicadores de logro de los alumnos "para los tramos del sistema educativo incluidos en la transformación, y en los temas considerados prioritarios para el año en curso". Asimismo, se recomienda contar con indicadores para el seguimiento de los logros a lo largo del ciclo lectivo y se insiste en una "comunicación sistemática, periódica y efectiva con los padres".

En torno al rol directivo, se especifican algunas de las funciones sustantivas requeridas para la transformación educativa:

- favorecer una progresiva participación y compromiso de los docentes en relación a las metas institucionales concertadas.
- planificar conjuntamente con el personal una distribución flexible del tiempo escolar adaptada a las necesidades que plantean tanto los procesos de aprendizaje ("según su especificidad, grado de complejidad, edad de los alumnos y otras variables") como las instancias de recreación.
- utilizar exhaustivamente la información disponible en la institución, particularmente la referida a la marcha del proyecto pedagógico institucional (indicadores cual y cuantitativos).
- participar en "reuniones periódicas y sistemáticas" con los restantes directivos de la zona, según sea la modalidad que establezca la jurisdicción.

A nivel del aula, destaca que el docente debe favorecer el aprendizaje interactivo según tres criterios, acompañados cada uno por ejemplos:

1º) se amplía el concepto de "aula" al entenderla como un centro de recursos para el aprendizaje: "aula o área de matemática, ciencias,..."; "áreas de trabajo en el aula, distintas y cambiantes, dando prioridad al área de Tecnología".

2º) propone una organización flexible del salón de clases

3º) uso del aula por parte de distintos usuarios/as, de la misma institución o de otras instituciones.
(Resolución N° 43/95)

3. LOS NUEVOS MODELOS INSTITUCIONALES

3.1. Dos modelos de escuela

Hace ya muchos años, la sociedad era vista como un conjunto de individuos. La dimensión comunitaria no aparecía tan claramente como hoy.

Hace también ya mucho tiempo el trabajo en las fábricas requería de un disciplinamiento muy rígido de los individuos, ya que éstas tenían que poder afrontar tareas mecánicas y repetitivas durante muchas horas.

Años atrás la ciencia concentraba sus esfuerzos más en describir y clasificar, que en explicar. Los datos resultaban imprescindibles para cumplir esas funciones.

Hace también ya mucho que la psicología entendía al hombre como un conjunto de facultades: la memoria, la percepción, la sensación, etc., que se concebían aisladamente y a las que la escuela debía formar y fortalecer.

Todas estas cuestiones -la concepción de sociedad, de ciencia y conocimiento, las características de quien aprende, 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 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 más globales.

En este sentido es posible afirmar que la Ley N° 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 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 adecuaron a la normativa: instituciones homogéneas para homogeneizar a la población. En este marco, la preparación de los docentes 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 algunas características del modelo institucional forjado en aquellos días.

La escuela que surgió de la Ley N° 1420, apoyada en una definición de ciencia descriptiva y clasificatoria, compartimentaba la realidad determinando campos del saber para cada disciplina y priorizaba la información y los datos por encima de otro tipo de conocimiento. Los elementos instrumentales de cálculo y alfabetización eran los contenidos fundamentales. A partir de allí se incorporaron temas de campos disciplinarios que, conformando planes o programas, respondían a esta concepción de conocimiento. El énfasis estaba puesto en los conceptos básicos de cada disciplina. Es en este sentido que es posible identificar este modelo de escuela con el de la escuela de los contenidos, caracterizada, además por la enseñanza a partir de la transmisión oral, la ejercitación individual y el armado de una carpeta o cuaderno que sólo puede contener lo que es considerado "correcto". Por otra parte, la disciplina, la disposición de los bancos, el cumplimiento de un horario bien determinado fueron algunos de los elementos fundamentales para inculcar en la infancia las normas que más tarde harían posible la integración de los ciudadanos a la sociedad y a los puestos de trabajo.

A modo de resumen, podemos decir que este modelo de escuela adoptaba características bien definidas:

- . El aprendizaje estaba centrado en la recepción de conocimientos y era una actividad fundamentalmente individual.
- . El conocimiento a ser transmitido era el producto de una actividad realizada por otros -los científicos- y se lo tomaba como algo dado: un conjunto acabado de datos con poca o nula posibilidad de cuestionamiento y reformulación.
- . Las habilidades principales del docente consistían en transmitir sus conocimientos en forma predominantemente verbal y en organizar la ejercitación individual de sus alumnos. A él estaba reservado el papel activo en el proceso educativo, ya que es quien garantiza el aprendizaje de los alumnos. Sólo el docente enseña, y a la vez, al docente sólo le cabe enseñar.
- . La actividad del alumno quedaba reducida a actividades sensoriales como observar y escuchar, actividades que, unidas a la memorización y la ejercitación, aseguraban el aprendizaje de los contenidos. Además, podríamos decir, como ya se dijo más arriba, que el alumno tenía el monopolio del aprendizaje.
- . La vigilancia y la disciplina basada en el castigo eran los reaseguros del aprendizaje, ya que la escuela debía, además, contribuir a la formación del temple.

LA ESCUELA DE LA LEY 24195: LA GENERACION DE COMPETENCIAS

La sociedad en este último siglo ha cambiado. La cultura, la ciencia, el trabajo, las formas de vivir también lo han hecho. La escuela de la ley 1420 no responde a las necesidades actuales ya que las funciones que hoy tiene que cumplir la educación son otras.

Hoy se entiende a la sociedad no 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, y al mismo tiempo promueve la participación social.

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.

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

El trabajo asume nuevas formas de organización que responden a las exigencias de las nuevas tecnologías y a los nuevos modelos de 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.

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 y radicalmente nuestro conocimiento del hombre.

También la pedagogía creció, es decir, cambió muchas de sus concepciones, de la mano de las transformaciones a las que nos venimos refiriendo. En un modelo de escuela acorde a lo que hoy sabemos acerca de los proceso 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 aprender con otros y se facilita por el intercambio del sujeto con su entorno. El aprendizaje interactivo implica un proceso de co-construcción en el que interviene la cooperación, la confrontación, la negociación y búsqueda de consenso por parte de los actores sociales involucrados. Los aspectos productivos - y no meramente receptivos - del aprendizaje son hoy fuertemente resaltados.

El conocimiento dejó de ser tomado como un dato. Se privilegia la contrastación de hipótesis, mostrando el papel del conflicto y del error en la construcción del conocimiento y la necesidad de incorporar diferentes áreas del conocimiento en la explicación de fenómenos complejos.

. El docente y el alumno se ven hoy como dos polos igualmente activos en el proceso de construcción de los aprendizajes. El

aprendizaje dejó de ser patrimonio exclusivo del alumno. Ya nadie discute que el docente también es un profesional en permanente formación, y que, en la medida en que el conocimiento se complejiza se deben diversificar las estrategias de enseñanza 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, en este marco, a un estilo de convivencia basado en la autonomía y el consenso.

Hoy se requiere un sistema educativo que forme personas capaces de enfrentar activamente la vida. Es decir, que puedan comprometerse y tomar decisiones en relación con su desarrollo personal, familiar, con su vida social, política y laboral. Las funciones de la educación ya no consisten solamente en la distribución de conocimiento, sino en la formación de individuos competentes, capaces de orientarse a sí mismos y de ayudar a mejorar la sociedad, participando como miembros plenos de la misma. La apropiación de contenidos, es tan importante como antes, pero ya no se trata de un fin en sí mismo sino de la posibilidad que estos tienen para generar competencias. La vida en la complejidad del mundo actual no se resuelve desde el enciclopedismo sino desde la capacidad de usar el conocimiento para resolverla.

Los contenidos designan el 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.

Las competencias pueden definirse, en sentido amplio, como un conocimiento en acción, una habilidad reconocida, una capacidad que se manifiesta en el modo de operar sobre la realidad. En este modo de operar se halla implícita una serie de esquemas que se expresan en proyectos de acción. Los datos fácticos, son necesarios pero no suficientes. También son imprescindibles las bases metodológicas que permitan encontrarlos y operar con ellos, la integración de conocimiento y acción, las técnicas y procedimientos que permitan usar creativamente los instrumentos disponibles y la posibilidad de establecer interacciones con los demás.

La propia velocidad del desarrollo científico y de su caducidad obliga a la posesión, más allá de sus conceptos relevantes, de los métodos de investigación y de las técnicas para seguir aprendiendo. La dispersión del saber exige la posesión de instrumentos para integrarlo en la comprensión del mundo.

Se trata entonces de 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.

En relación a la sociedad, las competencias implican el nivel de aptitud que los ciudadanos necesitan para desenvolverse en ella, pero como participantes autónomos del cambio y la mejora social, comprendiendo la complejidad de los procesos para influir en ellos.

En relación al trabajo, las competencias refieren a 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 abstracción, de aprender, en síntesis, de comprender las relaciones entre los hechos y actuar en consecuencia.

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

En relación a la vida, las competencias hablan de la aplicación de los conocimientos en la resolución de las diversas situaciones que esta 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 a 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 requiere modelos distintos de enseñanza a los tradicionales. El contenido a enseñar y a aprender, no sólo requiere una organización diferente del aula y de la escuela porque el aprendizaje es concebido de manera activa e interactiva. Además, ya no se trata de información, de datos y conceptos, sino de saberes para actuar, de competencias. Es necesario superar el compromiso exclusivo con los saberes para pasar al compromiso con la generación de competencias. El aprendizaje interactivo se vuelve doblemente importante: por un lado, 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 en diversas situaciones y medios permite esta posibilidad interna. Pero, por otro lado, concebir el contenido, ya no sólo como concepto, sino también como procedimiento y actitud, tender a la formación de competencias, requiere un ejercicio, trabajar con otros, con responsabilidad individual.

Son muchas y muy importantes las cosas que han cambiado, y sin embargo, la organización escolar 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.

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 de la importancia de poner a la educación a la altura de los tiempos. Sin embargo, la falta de efectividad de dichas reformas da cuenta de su imposibilidad de 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 la suerte de la reforma. Visualizar la importancia central de la escuela permite colocarla en otro lugar, en el de unidad organización del servicio, en el de unidad de transformación de la educación. Aunque la acción educativa básica se desarrolle en el aula, por parte del docente, la impronta de la organización y la gestión institucional, se refleja en los límites o posibilidades que en cada aula tienen la autonomía y la creatividad. Las opciones organizativas y de gestión de la

institución configuran la estructura y el funcionamiento de la escuela, y por lo tanto, facilitan o condicionan el trabajo en el aula.

La construcción de un sistema educativo de cara al siglo XXI, requiere entonces nuevos contenidos, nuevas metodologías, pero también 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 caer en la parcialidad, y generar 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. Transformar significa hoy salir de este sistema educativo para construir colectivamente uno nuevo que rescate todo lo positivo del viejo sistema, pero al mismo tiempo revise aquellos aspectos necesarios para dar una respuesta acorde a las funciones de la educación del presente y del futuro.

3.2. Dos conceptos clave para el modelo institucional: organización y gestión

El primer paso para avanzar en la definición de los dos conceptos a los que alude el subtítulo, es el de precisar algunas cuestiones que hacen de la escuela un tipo específico de institución. En principio diremos que, en el marco de los diferentes colectivos sociales, la escuela es la "encargada de poner en contacto a los profesionales de la enseñanza y a sus saberes expertos con la población a la que estos saberes están destinados".

Tenti Fanfani señala 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"¹

Hoy, plantear saberes "objetivados, codificados, ..., etc.", requiere que la escuela incluya asuma el desafío de que los alumnos adquieran competencias, es decir, conocimientos en acción. Con ello queremos decir que no basta que un alumno "sepa" sino que se requiere, además, un "saber hacer con saber y con conciencia".

Nos centraremos ahora en nuestros dos conceptos clave: organización y gestión.

Comenzaremos por abordar las cuestiones relativas a la organización escolar. ¿Por qué se hace aquí referencia a la organización? Porque se entiende que ésta constituye una dimensión clave de la institución escolar, ya que comprende aspectos que estructuran, moldean y facilitan o dificultan las prácticas pedagógicas. En otras palabras, el campo organizacional en la institución escolar opera como el continente del contenido central de la escuela: el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, y en tanto se está considerando 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 adelantó en capítulos anteriores, el ejemplo clásico en este sentido es el la disposición tradicional del salón de clases, donde la 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. En este punto cabría avanzar en la precisión de lo que se entiende aquí por organización.

Aldo Schlemenson caracteriza 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"². En este sentido, pensar a la escuela como

1. TENTI FANFANI, Emilio, La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad. Unicef-Losada, Bs. As., 1993.

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

organización implica pensarla como una estructura atravesada tanto por una lógica vinculada a lo pedagógico-didáctico (lo técnico) como por relaciones vinculadas a 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 resguardamos la especificidad de la institución escolar, no podríamos 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 nos recuerda Schlemenson, la dimensión organizacional exige tener muy centralmente 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".

El abordaje de la dimensión organizacional de la institución escolar plantea, por otra parte, la necesidad de determinar cuáles son los aspectos que estructuran a lo que aquí se entiende como el campo organizacional de la institución escolar.

En este sentido, se afirma que existen ciertos elementos estructurantes que moldean con más fuerza la compleja trama de procesos que se desarrollan en la escuela y conforman lo que se denomina aquí *campo organizacional* de la institución, o más simplemente *organización escolar*. Estos elementos estructurantes son el *espacio*, el *tiempo* y los *agrupamientos*. 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 escolares 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 representación 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 torna indispensable.

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 decentes. etc., es pensar en la organización de la escuela.

Referirnos, en cambio, a la historia de la escuela, a los procesos vividos en ella, a los proyectos explícitos o implícitos que sustentan la institución, a las estrategias puestas en juego para realizar esos proyectos es pensar en la gestión de la

institución. 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, en la medida en 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 es que 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. Precisamente, cuando se plantea la necesidad 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 a los que se hacía referencia más arriba, por lo tanto a su expresión más profunda: la asignación de espacios y tiempos y los agrupamientos de los actores escolares.

El campo de la gestión es aquel que se ocupa de resguardar y poner en práctica el cumplimiento de los mecanismos necesarios para alcanzar la imagen-objetivo, es decir, aquella meta en la que confluyen las aspiraciones de los actores de la comunidad educativa sobre las características que debe tener la escuela. La gestión (o gerenciamiento), 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"³.

Es así que 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.

En este sentido, pensamos que la gestión de instituciones educativas se concreta en la construcción de los proyectos educativos institucionales.

Así, el Proyecto Educativo Institucional es la herramienta central de la gestión. Se trata de una construcción participativa y transformadora que integra las diversas políticas educativas nacionales y jurisdiccionales sobre la base de las especificidades del contexto local y las necesidades de grupos diferenciados y que reconoce el espacio de autonomía indispensable a los actores del sistema educativo para adaptar sus acciones a la realidad del terreno y ejercitar su capacidad de innovación. Esto implica generar capacidades para responder a las necesidades diferenciadas de los alumnos con relación a los objetivos nacionales y jurisdiccionales. Sin embargo, el Proyecto Educativo Institucional no debe ser confundido con un conjunto de proyectos puntuales. Más bien constituye una planificación en sentido estratégico, es decir, vinculada con una imagen-objetivo que contiene expectativas a mediano de plaza de la institución. En este sentido es que se afirma que el PEI es mucho más que un conjunto de proyectos puntuales.

3. 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.

Sin embargo, la construcción del Proyecto Institucional permite el diseño de "proyectos específicos", cada uno de los cuales se deriva de un problema institucional identificado en la etapa de evaluación inicial.

Los "proyectos específicos" pueden organizarse como compromisos de acción, es decir, una relación recursos-responsables-relaciones-resultados que se dirige a modificar una "causa crítica" del problema institucional.

Esta modalidad hace posible la descentralización de las decisiones, la asignación de responsabilidades y recursos según estos "proyectos específicos", y por ende, el compromiso con los resultados por parte de los responsables de las acciones. Asimismo, supone una organización que combine la autonomía de gestión de cada "proyecto específico" con la coordinación del conjunto de actividades y la evaluación de los resultados.

Por último, es importante destacar que, en la medida en que estas propuestas se enmarcan en una transformación global del sistema educativo, es preciso contemplar la necesidad de considerar, básicamente, tres escenarios vinculados al nivel institucional: el aula, la institución y la supervisión.

En lo que se refiere al aula, se trata de promover actividades que modifiquen la concepción frontal de la enseñanza, para transformarla en un centro de recursos de aprendizaje de los alumnos.

Respecto de la institución, se apunta a contribuir a que cada establecimiento escolar encuentre, a través de la redefinición de sus organizadores institucionales (espacio, tiempo, agrupamientos) y de una gestión integral, apoyada en un Proyecto Institucional, logre encontrar sus modos específicos de interpretar y realizar la transformación educativa.

Por último, se procura tender a la formación de equipos de supervisión y asistencia técnica como organismos para orientar y favorecer la gestión escolar.

3.3. El Proyecto Educativo Institucional

El proyecto educativo de la institución es el instrumento básico de la gestión institucional, en la medida que reconstruye la identidad de la institución, que formula los objetivos que se propone, y la estructura organizativa necesaria, así como 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 una institución.

El proyecto institucional puede pensarse como un recorrido. Como el camino que expresa la distancia entre la escuela que tenemos y la escuela que queremos.

Para saber con exactitud cómo es la escuela que tenemos es necesario atravesar una etapa de intercambio de ideas y opiniones sobre la realidad de la escuela. Este momento nos plantea la necesidad de hacernos preguntas, de intentar 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 podemos actuar para producir los cambios que nos 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. Los actores involucrados enuncian hipótesis acerca de porqué 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 a 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 encontramos en la escuela.

Visión es 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". Se trata de que todos se sientan parte del proceso de construcción de la visión y, consecuentemente, se sientan reflejados por esa imagen institucional, que es al mismo tiempo dinámica.

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

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 podemos 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 más 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 sean 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 sostiene va mucho más allá de 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 a los saberes profesionales y a 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. Pero también debe contemplar las diferencias. No se trata de generar "falsos consensos" - sobre la base de formulaciones u objetivos tan amplios y generales que pierden significatividad específica- sino de llegar a algunos acuerdos en la construcción del proyecto común. Concertar significa acuerdo, explicación colectiva, y compromiso de cada uno de los actores con los resultados acordados, es decir, con la solución de los problemas detectados y analizados..

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 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. 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.

3.4. El Proyecto Curricular Institucional

El nivel institucional, en relación, al currículum representa el tercer nivel de concreción curricular. En él se concretan los diseños curriculares provinciales (DPC) en propuestas de intervención adecuadas a un contexto específico. El Proyecto Curricular Institucional (PCI) es el conjunto de decisiones articuladas y compartidas por el equipo docente de una escuela, tendiente a dotar de mayor coherencia a su práctica. De esta manera los Proyectos Curriculares Institucionales constituyen el nivel de especificación y concreción de las prescripciones anteriores (CBC y DCP). 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. Este nivel enriquece los anteriores y enmarca los proyectos de aula. De este modo se dejaría amplio 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 currículum 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 currículum 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 el marco prescriptivo se presentan fracturas en el trabajo 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 currículum con gradualidad en los niveles de concreción 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. Esto hace posible que los equipos 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.

El desarrollo curricular no puede ser considerado sólo como un esquema de niveles de concreción del currículum, sino como el sistema de relaciones interpersonales que propician la toma de decisiones acerca del currículum. 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.

Cuando se hace referencia a la 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. Aquí el término currículum 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 parte 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 dirección a la función social específica de la escuela. En otras palabras, se trata de dar cuenta de cual es la función social de la escuela, como ha de ser la enseñanza, y por lo tanto cual ha de ser la contribución de la educación institucionalizada en la configuración de los ciudadanos.

Afirmar que la gestión curricular centra su mirada en la dimensión pedagógico-didáctica, 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 institución que aprende y que al hacerlo posibilita que sus miembros puedan reflexionar sobre sus prácticas, sobre sus fortalezas y sus debilidades.

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 a lo largo 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 coherenteamente 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 dejan de ser meros

consumidores del currículum para ser protagonistas y productores del desarrollo curricular.

Posibilita vehiculizar las concepciones personales sobre cómo entiende la enseñanza y el por qué de ésta en 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 la enseñanza.

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.

La posibilidad de que estas decisiones sean tomadas colectivamente los docentes permite que los docentes se constituyan como equipo para decidir sobre cada uno de estos componentes curriculares. 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 este sentido, 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.

En el plano institucional, la gestión curricular tendrá que responder a las cuestiones que se consideran como componentes básicos del currículum:

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

¿CUÁNDO ENSEÑAR? → Es decir, como 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.

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 sus señas de Identidad, de la Visión construida por los actores y la construcción de la Escuela Concertada incluyendo los compromisos de acción, para el logro de su funcionamiento y la estructura más adecuada para conseguir sus propósitos.

El Proyecto Curricular es el proceso de toma de decisiones por el cual un equipo docente establece a partir del análisis del contexto de la institución, una serie de acuerdos acerca de las estrategias de la intervención didáctica que va a utilizar, con el fin de asegurar la coherencia de su práctica docente.

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, constituyéndose así en 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. 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. El aprendizaje es posible dentro de esa cultura escolar, 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

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 concreción son el resultado de la adaptación y el desarrollo de esas prescripciones a las finalidades específicas de la escuela.

En la escuela de la transformación, la enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos no es un fin en sí mismo, sino un medio para el desarrollo de competencias. La escuela deberá ser generadora de competencias, esto es, de capacidades complejas que poseen distintos grados de integración pero que se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones. Vinculando entonces el proyecto curricular a los aspectos estructurantes que condicionan los

aprendizajes, a 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 currículum que tienen, y puedan establecer relaciones entre los distintos aspectos del currículum 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. 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.

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 de trabajo pueden definir someterlo a la prueba de la acción, controlándolo, corrigiéndolo, discutiendo, avanzando en conocimientos. En este sentido, este instrumento de trabajo se constituye en un instrumento de perfeccionamiento para los docentes.

De este modo, el currículum 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 direccíonen, 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 de formación permanente que mejoren la práctica docente a partir de su análisis.

El Proyecto Curricular Institucional y el Proyecto Educativo Institucional

Existen diversos caminos que posibilitan elaborar un proyecto curricular institucional. Cada institución optará el camino que considere más apropiado a su realidad y necesidades. Como se dijo más arriba, 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 este proyecto 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 tomar en el establecimiento escolar.

Desde una perspectiva exclusivamente lógica, el PEI debería estar elaborado previamente a las decisiones sobre el diseño y el desarrollo de planes específicos, del currículum o sobre otros aspectos normativos. Sin embargo, es muy frecuente que estos procesos no se den de este modo, ya que las decisiones curriculares deben adoptarse de manera cotidiana, inaplazable, y a veces sin tener elaborado -al menos de manera explícita- el PEI. A veces habrá que hacer simultáneamente las tareas de discusión para determinar la definición institucional, los grandes objetivos de la institución, de su estructura organizativa y de las tareas de la vida cotidiana. De esta manera se plantea la elaboración del proyecto curricular en forma inductiva. Es decir, a partir de la discusión y análisis de pequeñas cuestiones puntuales, se trata de llegar a acuerdos y principios institucionales que irán definiendo los objetivos educativos de la escuela.

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 debe 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 currículum 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:

- ♦ ¿Qué 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 PEI 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.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- CASTRO SILVA, Eduardo: "Riesgos y promesas del currículum de colaboración en contextos de descentralización educativa". En Revista Iberoamericana de Educación N°3; OEI; Madrid; 1993.
- 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.
- HEVIA RIVAS, Ricardo: "La descentralización educativa en América Latina". Conferencia dada en la OEI; 1995.
- FRIGERIO, G. ; POGGI, M. y otros: Las instituciones educativas: cara y ceca. Elementos para su gestión. Ed. Troquel; Bs. As.; 1995.
- POGGI, M.(compiladora): Apuntes y aportes para la gestión curricular. Kapelusz; Bs. As.; 1996.
- SANDER, Benno: "Construcción del conocimiento en la Administración de la educación latinoamericana". Conferencia; OEI; 1995.
- SCHLEMENSON, Aldo: Análisis organizacional y empresa unipersonal. Crisis y conflicto en contextos turbulentos. Paidós; Bs. As.; 1995.
- TENTI FANFANI, Emilio: La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad. Unicef-Losada; Bs. As.; 1993.
- TIANA FERRER, Alejandro: "Gestión de proyectos de mejora de la calidad de la educación." Módulo introductorio del curso de Formación de Administradores de la Educación. OEI-MCyE; 1995.
- VOLLMER, M.I.: "Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y a la profesionalización de los docentes". En Revista Iberoamericana de Educación N° 4; OEI; Madrid; 1994.