

1201
2



1201
NUEVA

IDA Y

ESCRITOS PEDAGÓGICOS

Nº 2 LOS PROYECTOS DÍA A DÍA



PROGRAMA I

**MEJOR
EDUCACIÓN
PARA TODOS**

**PLAN SOCIAL
EDUCATIVO**

**ACCIONES
COMPENSATORIAS
EN EDUCACIÓN**



Ministerio de Cultura y
Educación de la Nación

Presidencia
de la Nación



ACCIONES COMPENSATORIAS EN EDUCACIÓN

Programa I: Mejor Educación para Todos

Proyecto 1: Mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas de Nivel Inicial y de Educación General Básica.

Proyecto 2: Estímulo a las iniciativas institucionales.

Proyecto 3: Desarrollo de la informática en escuelas secundarias.

Proyecto 4: Promoción de propuestas alternativas.

Proyecto 5: Promoción de acciones interinstitucionales de formación laboral para alumnos de Tercer Ciclo de Educación General Básica.

Proyecto 6: Terminalidad de la Educación Básica para Adultos.

Proyecto 7: Fortalecimiento de la Educación Rural.

Proyecto 8: Apoyo institucional a escuelas de Educación Especial.

IDA Y VUELTA

es una publicación del **Plan Social Educativo** que se distribuye entre las escuelas que están dentro del Programa I: "Mejor educación para Todos".

Santa Fe 1548, 6to piso - CP 1060 Capital Federal.

¿POR QUÉ IDA Y VUELTA?

Porque queremos crear un espacio de encuentro para comentar y difundir experiencias pedagógicas y conclusiones que sean de interés para quienes integramos el **Plan Social Educativo**. Estamos hablando de **IDA Y VUELTA**. Entre ustedes y nosotros, para enriquecer la tarea docente.

ESTRUCTURA DE IDA Y VUELTA

IDA

Relato de un proyecto, actividad o experiencia.

- Objetivos.
- Marco conceptual.
- Actividades propuestas o experiencias realizadas.

VUELTA

- Aprovechamiento de las escuelas:
/ testimonios /opiniones /registros /conclusiones
- Aportes conceptuales, operativos y didácticos.

APORTES

PARA EL ANÁLISIS DEL TEMA

- Propuestas de trabajo.
- Textos complementarios.
- Relatos de experiencias de otros contextos.
- Informes de investigaciones relacionadas con el tema

REFERENCIAS

PARA LECTURAS COMPLEMENTARIAS



IDA Y VUELTA Lo hacemos:

Coordinación: Flavia Terigi

Equipo de Redacción

Jorge Córdoba

María del Pilar Varela

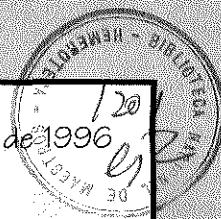
Clarisa Label

Cristina Junco

María de las Mercedes Rodríguez

Responsable del número 2: Jorge Córdoba

120
Julio de 1996



Estimados docentes de las escuelas
del Programa MEJOR EDUCACIÓN PARA TODOS

En consonancia con la Ley Federal de Educación, el **Plan Social Educativo** resalta fuertemente el valor de la escuela como institución que, con su tarea cotidiana, es la responsable de procurar que sus alumnos vayan arribando a los logros que se proponen para cada nivel. Este reconocimiento de su valor va acompañado con el reconocimiento de su capacidad de generar modos de organización didáctica e institucional para poder atender mejor a las necesidades educativas de sus grupos de alumnos y de su comunidad. Los que están en contacto directo, inmediato con los niños y jóvenes y con sus familias, son ustedes, en cada una de las escuelas. Por ello, son ustedes los que pueden terminar de definir con mayor precisión y más adecuadamente la mejor oferta educativa. Decimos esto con la convicción de que no es un discurso, sino que en miles de escuelas del país esto sucede con fuerza, dinamizando a todo el sistema.

Una expresión visible son las muchas escuelas que formulan y presentan proyectos pedagógicos específicos, para su apoyo técnico y financiamiento. Es importante destacar aquí que el reconocimiento de la capacidad de gestión institucional de la escuela no ha significado dejarlas aisladas ni libradas a su propia suerte, sino por el contrario, proveerles recursos y brindarles más elementos de gestión para optimizarlos.

Este número de **Ida y Vuelta** revela, desde la perspectiva de los docentes y los directores, distintos aspectos de la gestión cotidiana de los proyectos, desde su formulación hasta su evaluación. Entendemos que su aporte es valioso para otras escuelas que ya están recorriendo ese camino, y también para las que se están preparando para hacerlo.

Siempre confiando en que el esfuerzo compartido y sostenido permite **MEJOR EDUCACIÓN PARA TODOS**, los saludamos muy cordialmente.

Coordinación Nacional Plan Social Educativo

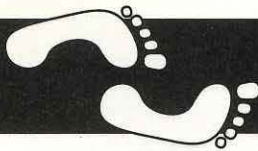
AUTORIDADES NACIONALES

Ministra de Cultura y Educación
Lic. Susana Beatriz Decibe

Secretario de Programación y Evaluación Educativa
Dr. Manuel Guillermo García Solá

Subsecretario de Gestión Educativa
Prof. Sergio España

Directora Nacional de Programas Compensatorios
Lic. Irene Beatriz Kit



El **Plan Social Educativo**, puesto en marcha en el año 1993 por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, organizó un conjunto de acciones compensatorias en educación destinadas a escuelas de todo el país articulando los esfuerzos de la Nación y de las provincias en beneficio de la población escolar más carenciada. Entre ellos, el **Proyecto 4 de Promoción de propuestas alternativas** apoya el desarrollo de propuestas para la atención educativa de grupos poblacionales específicos. El desarrollo de estas propuestas reclamó mecanismos de gerenciamiento a nivel escolar que nos proponemos considerar en este número de *Ida y Vuelta*.

¿Qué es el Proyecto 4?

Para que la educación cumpla con sus objetivos de crear condiciones que posibiliten la igualdad de oportunidades, el **Plan Social Educativo** lleva adelante acciones compensatorias en educación, atendiendo de manera diferenciada a la población escolar más carenciada, en un sentido de *diferenciación positiva*: destinando mayores recursos para dar respuesta a sus requerimientos educativos específicos.

El **Proyecto 4** se enmarca dentro del **Plan Social Educativo** con el propósito específico de promover **propuestas alternativas o complementarias a la escuela común** que atiendan a la siguiente población destinataria:

- comunidades indígenas,
- niños en riesgo de abandonar el último ciclo de la escuela primaria y/o que trabajen,
- niños con necesidades educativas especiales,
- jóvenes y adultos con escolaridad primaria incompleta,
- poblaciones rurales dispersas, suscepti-

bles de ser atendidas a través de la pedagogía de alternancia.

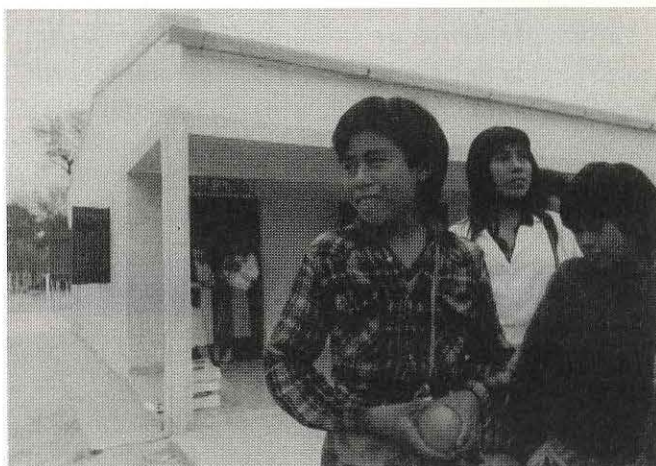
En 1993 y 1994, el **Proyecto 4** centró las propuestas que, con el aval de las autoridades educativas provinciales, han promovido acciones tendientes a satisfacer las necesidades educativas particulares de estos grupos. Las instituciones promotoras podían, desde luego, ser las mismas escuelas; pero también organizaciones intermedias (como fundaciones, sociedades de fomento, etc) bajo la condición de que entre sus funciones incluyeran objetivos pedagógicos dirigidos a lograr terminalidad de los estudios, en especial de los estudios primarios. La presentación podía además ser interinstitucional; es decir que varias instituciones podían ponerse de acuerdo para potenciar sus recursos en torno a un proyecto común. Tal vez lo más característico del **Proyecto 4** es que se propuso financiar experiencias en curso de realización (es decir, que no comenzaron a gestarse a partir de una convocatoria del **Plan Social** sino que ya estuvieran en marcha) y que necesitaban un apoyo puntual a través de financiamiento específico, orientación y asesoramiento técnico.

¿Qué es un proyecto?

Un proyecto es el diseño de un conjunto de acciones tendientes a modificar un estado inicial no satisfactorio y lograr un estado final modificado más satisfactorio.

Para la elaboración de un proyecto en una escuela o una institución con propósitos educativos, es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Identificar tanto los problemas pedagógicos más importantes como las capacidades propias y particulares de cada institución.
- Generar, retomar o adecuar las ideas y propuestas de mejoramiento de la calidad que circulan entre los miembros de la comunidad educativa, y que son apropiadas para avanzar en la resolución de sus problemas.
- Pensar y elegir los mejores modos de implementar la propuesta, los mejores para cada equipo de docentes y para sus alumnos, aquellos que los miembros de la institución pueden comprometerse a realizar.



¿Para qué es el subsidio?

El apoyo del **Plan Social** a estas propuestas se materializa, según las posibilidades presupuestarias, a través de aportes que puedan ser utilizados para:

- compra de equipamiento didáctico a nivel institucional que sea utilizado como recurso pedagógico al servicio del proyecto,
- material bibliográfico vinculado con los objetivos del proyecto, para los alumnos o para los docentes,
- establecimiento de acuerdos con instructores idóneos que cuenten con talleres propios, a fin de contratar sus servicios en la capacitación práctica de los oficios,
- contratación de profesionales especializados en problemáticas educativas específicas de estos sectores para desarrollar trabajos en terreno,
- desarrollo de propuestas especiales de perfeccionamiento docente, siempre que estén en directa vinculación con las modificaciones previstas en el proyecto.

En términos generales, las propuestas que se apoyaron desde el **Proyecto 4** tuvieron una duración variable —entre seis meses y un año—. El monto del subsidio se planteó en forma independiente de la duración del proyecto, puesto que éste funcionaba por sí mismo y recurrió a esta fuente de financiamiento para proveer a una necesidad específica.

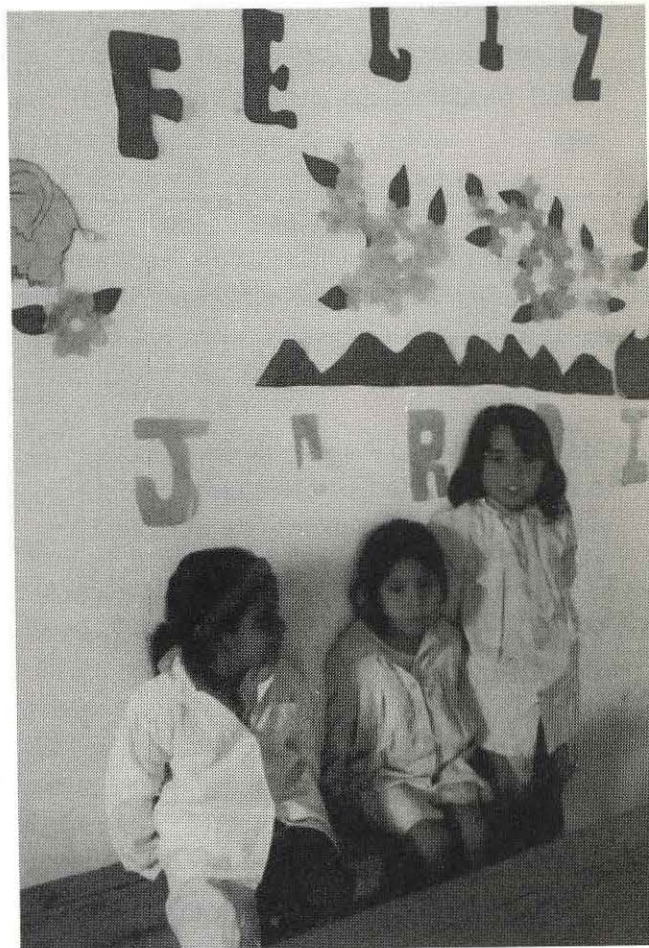
Más sobre los proyectos

Como ya señalamos, entendemos por proyecto a un conjunto de procedimientos que se articulan entre la definición de una situación inicial que se considera problemática o insatisfactoria, pero mejorable, y el diseño de una nueva situación que se espera alcanzar. Esta articulación requiere:

- utilizar la capacidad de imaginar o representar la situación deseada,
- ordenar racionalmente acciones y medios para arribar a dicha situación.

Este tipo de procedimientos se realizan frecuentemente en la vida cotidiana y profesional. Pero una formulación más formalizada, clara y ajustada, posibilita que personas ajenas a la institución puedan comprenderlos y apoyar su desarrollo. La **ventaja de formalizar** estos procedimientos en un proyecto reside en que permite:

- individualizar la problemática detectada y su tratamiento,
- explicitar actividades y recursos,
- preparar las instancias de control del grado de avance de su ejecución, planteando alternativas de acción si fuera necesario.



La **viabilidad** de un proyecto es una característica que se valora como fundamental. Un proyecto se considera viable cuando:

- los aspectos a modificar durante su ejecución quedan claramente acotados a una problemática concreta,
- se prevé su ejecución con los recursos humanos disponibles,
- se aprovechan los medios técnicos y económicos efectivamente al alcance,
- se identifica perfectamente el grupo destinatario de las acciones previstas en el proyecto.

El conocimiento y análisis de las experiencias del **Proyecto 4**, que se ratifica con lo registrado en otros proyectos del **Plan Social Educativo**, refleja que ha sido necesario un aprendizaje institucional e individual para formalizar, llevar adelante y evaluar las acciones institucionales en el marco de proyectos de trabajo. Es poco frecuente que las instituciones, y en particular las instituciones con propósitos y componentes educativos, cuenten con una tradición consolidada en el trabajo en proyectos. Es más frecuente el cumplimiento de procedimientos preestablecidos que la generación de procedimientos propios.

El desarrollo cotidiano, real, concreto, de las propuestas que contaron con aporte finan-

ciario del **Proyecto 4** requirió de las instituciones, necesariamente, el aprendizaje de mecanismos adecuados no sólo para garantizar el cumplimiento de los objetivos previstos, sino para definir las acciones para lograr tales objetivos en contextos que son por sí mismos complejos y cambiantes.

En este número de **Ida y Vuelta**, se registran los testimonios de participantes en algunas experiencias que son especialmente útiles para mostrar procesos de construcción y decantación de estos mecanismos. Nos permiten mostrar las formas en que las instituciones han logrado plantear y elaborar propuestas importantes para su realidad.

Los proyectos que consideraremos en adelante corresponden a distintas realidades y se proponen objetivos muy diversos. Son ellos:

Proyecto: **Huerta- Cultivos zonales.**
Institución: Taller de Adaptación y Capacitación Laboral nº 1.
Provincia: CORRIENTES.
Población: 50 (cincuenta) adolescentes minusválidos mentales con distintos grados de afectación.
Objetivos: mejorar la enseñanza para lograr un mayor rendimiento en los aprendizajes.
Recursos: predio, personal docente, técnicos.
Resultados: tabla valorativa, premio estímulo al trabajo, construcción de la huerta.

Proyecto: **Taller y primera Banda de Música Infanto-Juvenil de Santiago del Estero.**
Institución: Dirección General de Promoción y Desarrollo Humano.
Provincia: SANTIAGO DEL ESTERO.
Población: "Niños de la calle" y discapacitados de HOGARES.
Objetivos: prevención/ contención y reinserción escolar.
Recursos: profesores de música de primer nivel, asistencia psicológica y médica con orientación social.
Resultados: 35 (treinta y cinco) chicos, cesión de una casita reciclada en el Hogar Escuela nº 1, impacto significativo de la convocatoria.

Proyecto: **Por nuestro pan de cada día.**
Institución: Escuela nº 7 "Juan Balestra", Curuzú Cuatiá.
Provincia: CORRIENTES.
Población: 110 (ciento diez) alumnos de Educación Especial con doble escolaridad y comedor en la escuela.

- Objetivos: instalación de una panadería para el trabajo de los alumnos, con articulación con sus estudios.
- Recursos: personal de dirección y asistente social con óptima disposición y capacidad de desarrollo interinstitucional; cuerpo docente. Positiva experiencia anterior en huerta y pre-talleres de carpintería y costura.
- Resultados: plena movilización de la comunidad en pos del proyecto; excelente criterio en la utilización de los recursos; edificación de la "cuadra"; primera etapa exitosa.
- Proyecto: **Carpintería/ Taller de artesanía en hierro/ Taller de costura/ Cultural- educativo-formativo.**
- Institución: Escuela n° 440 "La Granja", La Banda.
- Provincia: SANTIAGO DEL ESTERO.
- Población: alumnos de nivel inicial, primario y medio con orientación laboral; jornada completa.
- Objetivos: capacitación, para evitar el desarraigo, en oficios articulados al currículo escolar.
- Recursos: edificio funcional, cuerpo docente, instituciones comunitarias.
- Resultados: acciones interdisciplinarias, unificación de proyectos. Edificio/ tinglado. Articulación de actividades laborales con el currículo de manera sistemática.
- Proyecto: **Juntos mejoraremos la calidad de vida comunitaria.**
- Institución: Escuela primaria anexo Escuela General San Martín, barrio Santa Ana, Mina Clavero.
- Provincia: CORDOBA.
- Población: 40 (cuarenta) chicos y adultos del barrio. Zona urbano- marginal.
- Objetivos: capacitación de nivel primario de niños y adultos con enseñanza regionalizada.
- Recursos: 2 (dos) docentes, 3 (tres) instructores ex-CONET.
- Resultados: impacto en la comunidad, convocatoria de adolescentes y adultos, incorporación de oficios, obtención de un predio para edificación de la escuela, obras municipales en la construcción de la escuela. Infraestructura paralizada a la altura de los cimientos.
- Proyecto: **Nuevos caminos para enseñar y aprender.**
- Institución: Centro Educativo "Casa del Sol".
- Provincia: CORRIENTES.
- Población: 40 (cuarenta) "niños de la calle".
- Objetivos: terminalidad de estudios primarios, reinserción familiar, capacitación laboral.
- Recursos: casa de la fundación, personal docente, personal técnico, instructor en carpintería del Centro de Adultos.
- Resultados: 7 (siete) egresados, incorporación de alumnos a los estudios de nivel medio, recuperación de la población mixta, coordinación interinstitucional, crecimiento de la matrícula, plena reparación del edificio, construcción del banco de carpintero, reparación del mobiliario, construcción de cofres individuales de madera.

Estos son algunos de los proyectos que están en ejecución. Los hemos seleccionado porque, gracias a los materiales que nos han enviado, a las visitas que tuvimos oportunidad de realizar, etc, disponemos de información suficiente como para referirnos a los criterios utilizados para la concepción del trabajo pedagógico, y al tipo de estrategias que se fueron generando para llevar adelante las actividades. Estas experiencias no se exhiben como "modelos", sino que se aprovechan como oportunidad para ir construyendo, en base a las aproximaciones que ellas muestran, todo un nuevo esquema de gestión de proyectos educativos basado en los requerimientos y necesidades de los propios actores y en las características del contexto.

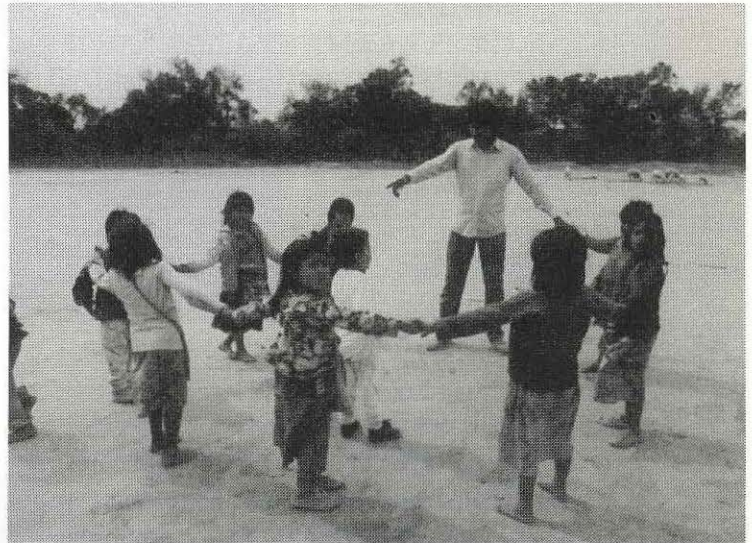
El proceso de formulación, puesta en práctica, evaluación y ajuste de las propuestas desarrollados en el **Proyecto 4** requirió por parte de los actores la elaboración y el aprendizaje de estrategias y criterios de trabajo especiales. Retomaremos aquí testimonios sobre el desarrollo de proyectos que nos permitirán mostrar el proceso de construcción de aquellas estrategias y criterios de trabajo. Estos proyectos no se incluyen como modelos: todas estas experiencias están en plena ejecución, sufriendo los ajustes que su desarrollo inevitablemente obliga a considerar, y han sido formulados para atender a realidades muy particulares, por lo cual no son automáticamente transferibles a otros contextos. Los retomamos porque indican variadas formas de anticipar y resolver los requerimientos que se presentan en los distintos momentos de desarrollo de un proyecto. Aprovecharemos además este espacio para acercar reflexiones que complementen y enriquezcan las experiencias en curso o en proceso de elaboración.



Compromiso colectivo institucional con el proyecto

Contra lo que podría creerse, la experiencia acumulada indica que no existen recetas para formular buenos proyectos. La idea, el germen del proyecto, es intransferible de una institución a otra, porque el contexto de cada una es peculiar -y seguramente no admite soluciones estandarizadas-. Asimismo, la combinación propia de recursos humanos con los que se puede contar para responder a la peculiaridad del contexto es única, propia de cada institución. Por eso, pensar en una propuesta destinada a responder a una situación específica desde una institución determinada y plasmarla en un proyecto requiere todo un salto cualitativo en la búsqueda de soluciones para mejorar la calidad de la educación.

Trabajar por proyectos no implica un simple cambio de nombres; no es que aquello que conocíamos como "planificaciones", ahora se llame "proyecto". El trabajo cotidiano a través de planificaciones por grado o por ciclo aparece también en los proyectos, pero reformulado con



una mirada más amplia, porque pensar en un proyecto implica no sólo trabajar sobre nuevas ideas, sino también dar el salto de la programación individual del trabajo a la definición institucional.

El compromiso colectivo institucional no es un componente cualquiera en la formulación y desarrollo de los proyectos, sino que es **condición** para que el proyecto sea posible. Éste es,

de por sí, una invitación al trabajo compartido, a la creación colectiva, a la puesta en común de las dificultades, de los distintos problemas que hacen al trabajo pedagógico cotidiano, buscando precisiones tanto en la definición de estos problemas como en la construcción de posibles vías de solución. Quienes se proponen un proyecto intentan nuevos caminos, más integradores de las relaciones interpersonales, que en definitiva son las que fortalecen la capacidad institucional.

Por eso, afirmamos que **el proyecto es un dinamizador institucional**. ¿Qué significa esto? Simplemente, que un proyecto puede permitir a la institución concebirse como una organización. “Una organización debe incluir algún tipo de mecanismos para que las acciones de las personas se orienten hacia objetivos comunes”.¹ La organización es entonces una estructuración interna particular de la institución cuyo funcionamiento se caracteriza porque los individuos cooperan en pos de objetivos compartidos. Que la escuela se defina como organización y que sus actores se conciban como parte de ella significa que el trabajo y el crecimiento individuales estarán comprometidos con el trabajo y crecimiento de la organización, definidos éstos en términos del cumplimiento de los objetivos. El proyecto puede involucrar a toda la institución o a sectores de ella, pero en todos los casos, el acuerdo que lo avale debe ser unánime.

¿Qué aporta un “Proyecto Institucional” a una escuela?

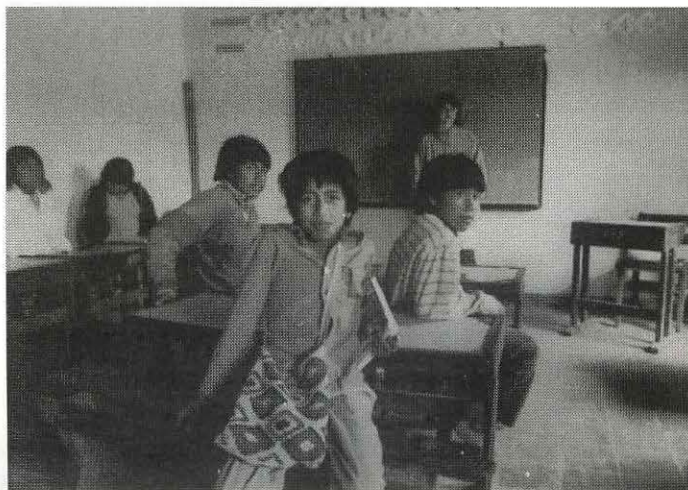
En una escuela, un proyecto institucional:

- . marca un acuerdo sobre un problema para resolver y sobre las mejores propuestas para esta tarea,
- . expresa un compromiso compartido y sostenido entre los miembros de la institución con respecto al proyecto,
- . permite regular la marcha cotidiana de la implementación de las actividades seleccionadas,
- . encuadra una evaluación por etapas para considerar avances reales en la resolución del problema central.

Tomado del Esquema de presentación de proyectos para su participación en el 3er. llamado a concurso del Proyecto 2, “Estímulo a las iniciativas institucionales”, del Programa I del **Plan Social Educativo**, pág. 5.

1 GORE, Ernesto. “Las organizaciones y la formación de capital humano”. Reproducido en GORE, Ernesto (1995). Aprendizaje en las organizaciones. Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP), Programa de Formación Permanente en Alta Gerencia Pública. Pág. 3.

La formulación de proyectos educativos y su gestión supone una institución que se “organiza”, que hace operativa su organización.



¿Cómo nace el proyecto?

“Cuando empezamos, sólo teníamos las ganas de trabajar, media caja de tizas y un borrador. Eramos el Anexo de la Escuela San Martín en este lugar prestado, pero en nuestro propio barrio, Barrio Santa Ana. En ese momento, no pensamos en un proyecto escrito, sino en convocar a los niños, y proyectar nuestra escuelita a los adultos. (Yo trabajé con adultos en los barrios marginales de la Ciudad de Córdoba y los resultados habían si-

los dieciocho años. Se planteó entonces: ¿qué hacemos con los mayores? Un grupo de padres y profesores, elaboraron un Proyecto con un sistema de Escuela- Taller. Gracias a Dios, hubo dos cursos en Buenos Aires, dictado por profesionales, ingenieros de la Ford, además, médicos, psicólogos, y me entusiasmé. Desde entonces, suspendí todo el trabajo que yo hacía con jóvenes barriales, y me dediqué íntegramente a esta Escuela-Taller. Por eso, creo que ni bien apareció la oportunidad de presentar proyectos para el Plan Social Educativo, ni lo dudé. Creo mucho en el trabajo con un proyecto.”

Escuela-Taller de Adaptación y Capacitación Laboral N° 1, Corrientes (Capital), provincia de Corrientes.

En los ejemplos propuestos, observamos que es el “nosotros” el motivador. Padres y profesores, docentes y vecinos, sienten la necesidad de pensar juntos en las soluciones para problemas concretos y particularmente focalizados. El proyecto ordena y articula las distintas propuestas, de modo que los aportes individuales están en función de un trabajo colectivo.

do tan buenos, que la Directora me dijo -en esa oportunidad- que era una lástima no poder publicarlos). Por eso, cuando conseguimos que se acercaran los adultos del barrio, a querer trabajar, querer aprender, o a querer estar reunidos, pensamos en hacer un proyecto.”

Escuela s/n, Barrio Santa Ana, Mina Clavero, provincia de Córdoba.

“Cuando pasamos de la Escuela Nacional a la Provincia, solicité transferencia a esta Escuela. La Escuela Diferencial Tobar García, que está aquí al lado, funcionaba y aún hoy funciona, únicamente para los jóvenes hasta

Muchos más testimonios se podrían presentar como ejemplos de las distintas motivaciones que llevaron a pensar en la elaboración de proyectos. Pensar en una propuesta para presentar a la Coordinación Nacional del **Plan Social Educativo** no siempre modificó los esquemas de trabajo tradicionales. En algunos casos, se visualizó a los proyectos como la suma de planificaciones individuales; lo único que incorporaba su formulación como proyecto era la posibilidad de contar con un aporte económico. Esto no sólo no sirvió para mejorar la educación, sino que en la mayoría de los casos provocó enfrentamientos dentro de la institución, por la manera arbitraria en que se aplicaban esos nuevos re-

cursos. Ej.: el mejoramiento del taller de carpintería, en una escuela primaria de adultos, en la que los docentes no contaban con ningún tipo de material didáctico, ni los alumnos con los útiles elementales.

El "recorte" del problema

Seguramente cada maestro, cualquiera sea su lugar de trabajo (en el aula o en funciones directivas), vuelca toda su atención a descubrir, día a día, la manera más efectiva de superar los obstáculos y transitar nuevos caminos de enseñanza, para alcanzar los mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos.

Para ello, cada día tiene que renovar y ajustar su diagnóstico. Si consultáramos a cada docente acerca de cómo hace el registro de sus observaciones cotidianas, nos encontraríamos con infinitas respuestas, todas válidas, porque todas son de absoluta necesidad para el trabajo pedagógico, y constituyen además el incentivo para buscar nuevas respuestas en una realidad en permanente transformación.

Esta capacidad tan característica del trabajo docente puede ser de enorme ayuda a la hora de identificar los problemas y definir un proyecto con sus colegas. Pero formular un diagnóstico para justificar un proyecto supone un nivel diferente de análisis de la realidad. Como los datos no valen por sí mismos, sino que son herramientas que movilizan el análisis, la reflexión y las decisiones de acción, los datos necesarios para definir un proyecto institucional pueden ser distintos de los que se necesita para el accionar docente cotidiano.

En este sentido, el momento del diagnóstico requiere cierto

detenimiento del equipo docente para llegar a una interpretación compartida acerca del problema y de las alternativas de acción para su solución.

"El chico en la calle pasa muchas horas en ésta, pero casi todas las noches regresa a su casa donde tiene una figura materna o paterna, en la mayoría de los casos, deteriorada. Normalmente, deambula, pide limosna o trabaja, vendiendo o limpiando algo, muy ocasionalmente roba; en general, su propósito es recaudar dinero para entregar a sus padres. La población que asiste a este Centro son menores que están en la calle, pero de éstos, un grupo -el 40%- , a veces no regresa por una o varias noches a sus hogares. El 60% restante, duerme todas las noches en sus casas. El Centro posee una población de 40 alumnos, de los cuales 30 concurren regularmente; sus edades oscilan entre 11 y 16 años, todos han abandonado la escuela primaria y no vuelven a ella por no ser aceptados o por sobreedad."

Centro Educativo "Casa del Sol",
provincia de Corrientes.



Otro diagnóstico:

“El Departamento de Monte Caseros, en la Provincia de Corrientes, específicamente en su zona Norte, sobre la costa del Río Uruguay, se caracteriza por ser eminentemente citrícola; existen allí establecimientos dedicados a la elaboración de materias primas y jugos de mucha importancia. Actualmente comenzó a crecer, en pequeña escala, la producción de cultivos en invernáculos con muy buen resultado. El producto generalmente es enviado a la Capital, para su distribución. En cuanto a las escuelas rurales de la zona -hablamos principalmente de las siete que proponemos este proyecto-, no escapan a la realidad del resto de las escuelas rurales del país. Los alumnos que a ésta concurren, provienen de hogares de escasos recursos económicos, muchos de ellos trabajadores golondrinas, y son muy pocos los que pueden acceder a otro tipo de educación; la necesidad de trabajar -lo hacen a edad muy temprana-, la falta de estímulos, la distancia que los separa de la zona urbana, son las causas principales del abandono del nivel primario. La familia rural tipo, con la que nos relacionamos desde la escuela, es generalmente mano de obra de productores medianos y grandes, y en muy escasa medida, productora ella misma. Los niños están aislados en ese contexto, puesto que tienen muy poco contacto social, algunos ni siquiera han llegado alguna vez a la zona urbana, distante pocos kilómetros.(...) El maestro rural, personal único en la mayoría de los casos, se ve enfrentado a trabajar con propuestas pedagógicas inapropiadas, surgidas de metodologías y enfoques de y para las escuelas urbanas.”

Siete escuelas rurales/AER-INTA/PRO-HUERTA,
Monte Caseros, provincia de Corrientes.

Estos testimonios muestran distintos tipos de datos que en cada caso se han seleccionado para poder definir el problema que puede asumir la institución educativa:

- en los “chicos de la calle” o los “chicos que trabajan”, no puede la escuela pensar en solucionar todo el problema de los niños, pero sí en aunar esfuerzos con otras instituciones, y en determinar aquella parte de la solución a la que puede aportar en razón de sus funciones específicas. Un buen diagnóstico facilita este encuadre, esencial para la definición de los objetivos y las metas;
- en el otro diagnóstico propuesto, el maestro rural conoce su medio, releva del contexto las necesidades de sus alumnos, verifica lo inapropiado de algunas propuestas pedagógicas, y a partir de estos datos salta cualitativamente a pensar en aunar esfuerzos con otros docentes, también rurales, inmersos en realidades muy parecidas. Juntos no han de solucionar todos los problemas, pero podrán priorizar aquéllos que evalúen como de mayor pertinencia para la educación, de mayor relevancia.

La variedad de problemas obligará siempre a priorizar alguno, para poder pensar en soluciones posibles. El diagnóstico consistirá en definir el problema con claridad para que sea posible, en atención al mismo, pensar desde la educación, desde la enseñanza, desde lo pedagógico, soluciones pertinentes.

Es recomendable no definir las soluciones que creemos posibles hasta no contar con un preciso diagnóstico; de lo contrario, podemos incurrir en errores, y demoraremos el hallazgo de la solución posible. Por ejemplo, en una zona “ladrillera”, donde todas las familias vivían de esa labor, se creyó desde la escuela que, incorporando esta actividad, los chicos iban a sentirse incentivados para sus aprendizajes. La realidad, sin embargo, mostró rápidamente que los pa-

dres se oponían a que la escuela repitiera una actividad para ellos irrelevante, en lugar de enseñarles a sus hijos lo que ellos no habían podido aprender.

Lo importante de esta experiencia, aún equivocada, fue el reconocimiento que los docentes hicieron del error, y el aprendizaje de profundizar el diagnóstico. Esto dio como resultado la implementación de otra propuesta, esta vez más adecuada. Una de las enseñanzas de este ejemplo es que vale la pena probar las propuestas, las ideas, y mantener la flexibilidad, la adaptabilidad, cuando lo que se persigue es mejorar la calidad de la educación. Otra, es la importancia de un buen diagnóstico.

Por eso, definir el problema es tan importante. Ayuda mucho a lograr claridad en esta etapa la participación de todos, cualesquiera sean sus funciones dentro de la Institución. Lo mismo corresponde decir al pensar en las posibles soluciones.

¿Qué tipo de datos son necesarios y en relación a qué clase de problemas serán empleados? En principio, es necesario distinguir entre

el análisis de la realidad y del problema que se realiza en la institución, y su puesta por escrito para la presentación de un proyecto. Muchas veces, las propuestas escritas se extienden en descripciones del contexto económico, social y cultural que, aunque seguramente han sido de interés para contribuir a que los docentes comprendieran mejor la situación problemática que querían abordar, no son las más pertinentes para justificar las modificaciones concretas que se aspira a lograr en función de la problemática detectada, y son por lo tanto insuficientes para entender el proyecto. Puede recomendarse entonces:

- en el momento de la elaboración institucional, observar y registrar datos que permitan detectar los problemas, caracterizarlos en los distintos momentos, e inferir su naturaleza, para poder pensar en propuestas que acerquen una solución;
- en el momento de la formulación escrita del proyecto, buscar claridad, precisión y pertinencia en la consideración de los aspectos del diagnóstico.



“En nuestra escuela, los chicos terminan los estudios, pero como no tienen trabajo en la zona, se van primero cerca, pero como está muy difícil y no tienen práctica de nada, no consiguen y cada vez se van más lejos, a Córdoba, a Buenos Aires... y como nosotros conocemos aquello, sabemos que les puede ir muy mal. Acá el problema es el desarraigo de los chicos y eso que estamos aquí nomás de Santiago, pero al no haber trabajo, se van. Hay otros problemas, pero el más grave es ése, tenemos que prepararlos para que aprendan un oficio; saber de herrería, de carpintería, de computación; aquí hay muchas posibilidades para la apicultura, en fin de cosas prácticas, que les permitan tener un trabajo acá y no irse.”

Escuela-Granja N° 440, La Banda, Santiago del Estero.

“Cuando llegué a esta escuela, la luz terminaba en aquel poste. Después desde aquí se fue extendiendo para todas las casas. Hoy el 70% de los chicos tienen su TV; algunos viven cerca, pero vienen de todos lados, de un kilómetro, de dos kilómetros y medio, de cinco kilómetros, algunos andan una hora caminando. Acá hay chicos que si usted les daba una lata y un abrelatas, no sabían qué hacer con ellos. Por eso, trabajamos entre todos para hacer un proyecto. El principal problema para que los chicos aprendieran, era conseguir que vinieran y se entusiasmaran. Pensamos entonces en impulsar las materias prácticas. Necesitamos tener el interés de los chicos y además que tengan continuidad, que vengan. La escuela es de jornada completa y son muchas horas; tenemos que sostener con muchas actividades todas esas horas; y en

las prácticas, trabajan mucho: huerta, costura, carpintería. Además, esto que se hace en la escuela como práctica, les sirve después como trabajo, porque otro problema grave es que en la zona, hay gente que se queda sin arar, porque se le rompió el arado; no hay un taller, no hay quien coloque una inyección o tome la presión; acá, hoy en día, las madres de nuestros chicos para que le tomen la presión tienen que ir hasta el pueblo, y tienen que pagar. Por eso, nosotros queremos que nuestros chicos salgan de la escuela con ideas generales, que sepan de herramientas, manejar un escalímetro, coser bien, arreglar un estribo o hacer una repisa, bien, con croquis, con escalas”.

Escuela N°36, Curuzú Cuatiá, provincia de Corrientes.

Aunque no vamos a extendernos sobre este punto para no desviarnos de nuestro principal interés -que es reflexionar sobre las estra-



tegias y criterios para la elaboración y el trabajo en proyectos-, la recurrencia de los testimonios en la necesidad de que los destinatarios del proyecto adquieran cierta capacitación laboral nos obliga a introducir una breve reflexión a este respecto. Independientemente de la per-

tinencia de los diagnósticos que han llevado a cada institución a insistir en la necesidad de una formación práctica, quienes se encuentren frente a situaciones similares deberán cuidar -como lo hicieron los actores de estas instituciones- que el centro de la atención no se desvíe del objetivo principal de las instituciones con fines educativos, que es mejorar la calidad de la educación que reciben los destinatarios de las propuestas. De lo contrario, un sesgo excesivo hacia la formación práctica puede determinar un efecto no deseado de segmentación, por el cual, pensándose que "lo que más necesitan" determinados grupos es formación para el trabajo, una formación de este tipo termine desplazando la educación básica y les impida por tanto acceder a los beneficios de la misma. La educación básica es indispensable para la formación para el trabajo, pero no debería concebírsela exclusivamente como soporte para la formación laboral.

Esto nos lleva directamente a un punto que consideramos crucial en la formulación de proyectos: **garantizar su pertinencia pedagógica**. La pertinencia pedagógica tiene que ver con descubrir los problemas, y en función de ellos mejorar las prácticas de enseñanza para alcanzar niveles más altos de aprendizajes en los alumnos. En muchos casos, estos avances son los que permiten la retención de los alumnos en la escuela o la vuelta de muchos de ellos a las aulas, facilitando su mayor asistencia e integración. La precisión de la propuesta es esencial.

"Tuvimos distintas lecturas sobre la realidad: unos pusimos el acento en la creación de la banda de música infanto-juvenil, porque tuvimos ya en Santiago, en el año 1940, la primera Banda de Música Infantil —que luego se diluyó— pero que sabemos lo fantástico que era para los chicos. Otros, viendo la gravedad



de la situación de los "chicos de la calle", pensaron como camino de interés de los niños, convocarlos a través de la música, incorporando los instrumentos de viento que va a ser, después de tantos años, un hito. Nos imaginamos veinte chicos tocando en la Banda y nos llenó de alegría. Terminamos llorando. Después encontramos, en esta búsqueda de datos, que la música es a nivel mundial, junto con la computación y los deportes, las actividades que más fuerza tienen para atraer a los chicos y provocar en ellos cambios de conductas muy positivas".

Creación de Banda Musical Infanto-Juvenil,
Hogar-Escuela, provincia de Santiago del Estero.

Otra propuesta:

"No creció el número de hoteles, pero sí creció la zona hotelera. Se necesita gente preparada, que no siempre tiene que venir de Córdoba. La hotelería pensada en serio, es generadora de recursos. Genera puestos de trabajo. Es un servicio que va a necesitar excelencia, mejor calidad. Una salida laboral rápida está en capacitarse en la cantidad de servicios que necesita brindar una buena hotelería, desde co-

cina, repostería, recepción de gente, capacitación para eventos, hasta contar con buenas artesanías locales. Ésta es una necesidad no sólo de Villa Dolores, sino de todo el corredor turístico, y de acuerdo a los datos, la demanda es cada vez más exigente. Por eso insisto en que descubramos estas posibilidades, también en este barrio”.

Inspección de Educación de Adultos,
Mina Clavero, provincia de Córdoba.


Definir el problema y trabajar en las soluciones es probablemente lo más difícil de la actividad educativa. La realidad se nos muestra tan compleja, con tantas aristas necesitadas de atención urgente, que no es fácil priorizar el o los problemas propios de la escuela, que fortalezcan la capacidad institucional.

Sabemos que muchos de los problemas que generan la necesidad de un proyecto -repitencia, deserción, falta de alimentación, salud, trabajo, etc.-, no son de naturaleza exclusivamente pedagógica ni se resuelven sólo por el diseño y la ejecución de una propuesta pedagógica. Pero quienes generamos proyectos desde el **Plan Social Educativo** tenemos la obligación de darles contenidos que los hagan pertinentes desde el punto de vista pedagógico; es decir, que se orienten a incrementar la retención y promoción de los alumnos, y a mejorar las prácticas de enseñanza y los aprendizajes en las diversas áreas del currículo. Desde luego, esto no obsta para coordinar diferentes líneas de intervención -y no sólo intervenciones pedagógicas-; pero no debería perderse de vista el problema de la pertinencia pedagógica.

En el ejemplo de la Escuela-Granja N° 440, la preocupación de los docentes es retener a los alumnos egresados en la zona, desarrollando las actividades laborales posibles. La prioridad es evitar el desarraigo. Esto podría verse, desde afuera del medio, como un impedimento para la continuación de los estudios de los chicos. Sin embargo, el objetivo inmediato es proporcionar a los alumnos herramientas útiles

de trabajo, porque el destino de aquéllos que partían hacia las ciudades en busca de ocupaciones laborales, había demostrado la fragilidad de los chicos, inmersos en el desarraigo. A partir de una propuesta que consigue retener a los alumnos en la población, es posible pensar en modos de dar continuidad a su educación regular.

Estas situaciones aparecen también en los otros ejemplos, lo que obliga a pensar en una educación básica de la máxima calidad.



¿Por qué pensar en un subsidio?

Lo que nos muestra la lectura de los proyectos es que se llega a pensar en un subsidio para poder impulsar las soluciones prácticas. Muchas de ellas, ya en ejecución, pero con grandes dificultades de ser bien instrumentadas, justamente por no contar con recursos de todo tipo, materiales -que son los primeros en que se piensa- pero también, humanos (profesionales, instructores, o la incorporación de otros docentes).

“En un principio hubo como inseguridad de parte de las autoridades de las escuelas, porque tenían hasta temor de invertir el dinero. En aquellos casos en que hubo seguridad, sabían lo que querían, cómo lo iban a conseguir y cómo lo iban a usar. Pero hubo otros, que no terminaron de invertirlo. Algunos guardaron algo, para más adelante”.

Equipo Técnico Provincial, Corrientes.

“Con el cheque del subsidio, íbamos a todos lados a pedir colaboración. La gente es muy buena. Cuando nos veía con tanto entusiasmo por el proyecto, no dejaba de apoyarnos. Por eso, pudimos usar el dinero para comprar el horno eléctrico (lo más caro); casi nos quedamos sin plata, pero ya teníamos donaciones de los ladrillos, la mano de obra, y hasta los planos que nos hizo una arquitecta, nos salieron gratis. Ahora nos falta plata para comprar las aberturas; pero vamos a hacer una asamblea para rendir las cuentas y ojalá contemos con más apoyos. Si conseguimos las aberturas, para agosto estamos inaugurando la pabandera. ¡Qué fiesta!, ¿no?”

Escuela Especial N°7, Curuzú Cuatiá,
provincia de Corrientes.



En los ejemplos, vimos que el subsidio es un posible aporte a las acciones que ya se estaban realizando. Esto es lo importante. Existe una diferencia abismal entre buscar apoyos económicos o de distintos recursos, para desarrollar las actividades imprescindibles inherentes a un proyecto, y pedir un dinero y recién a partir de él desarrollar una propuesta. El pensamiento lógico en este último caso, es: “como recibiré tanto dinero, puedo hacer sólo esto”, y entonces es el dinero el que me lleva a definir los objetivos, las metas y las acciones. En cambio, un proyecto en marcha supone haber trabajado ya sobre el problema, haber definido un abanico de soluciones, entre las cuales el dinero puede ser un apoyo significativo pero no define las prioridades. El pensamiento lógico en este caso será: “hemos detectado este problema; las metas posibles son éstas, y para ello he-



mos aunado y aprovechado todos los recursos, que son éstos. Un subsidio nos podría ayudar a incorporar tal alternativa". Pero de ninguna manera la solución del problema queda librada pura y exclusivamente a la existencia del subsidio. Por eso definimos al subsidio como un apoyo para el despegue del proyecto, que deberá contemplar nuevos recursos de autofinanciamiento.

Son pocos los proyectos que visualizan la relación existente entre los elementos que se articulan en toda gestión. En la mayor parte de las propuestas, generalmente se hace un listado de los materiales que se necesitan, en algunos casos con sus costos aproximados y con los honorarios para pago a profesionales, pero no está explicitada la manera de realizar el uso de los recursos solicitados. Es indispensable exponer los pasos que se han de seguir en el desarrollo del proyecto y la articulación, en cada uno de ellos, entre la organización a establecer, la reestructuración de funciones, y el aprovechamiento de los recursos técnicos, humanos, financieros y de infraestructura.



← **¿Cómo se llevó adelante la formulación del Proyecto?**

Precisamente el aprovechamiento de los recursos técnicos, humanos, financieros y de infraestructura de que ya dispone una institución, y la indicación precisa del destino de los recursos solicitados cuando se gestiona financiamiento externo, son parámetros relevantes para cualquier institución que financia propuestas, para determinar la prioridad que puede otorgarse al apoyo financiero que solicita cada una de ellas.

Hasta ahora, hemos contado con testimonios de los caminos casi indispensables para arribar a la explicitación de un proyecto. Quizás su formulación sea el momento más crítico, porque normalmente se sabe desde la práctica descubrir los datos de la realidad, los problemas, el compromiso que la escuela tiene para lograr la mejor enseñanza, pero no se tiene tanta experiencia para elaborar una propuesta que integre y articule los intereses de todos.

Esto obliga en todos los casos a trabajar cada uno de los componentes de un proyecto, pero además a escribirlos con precisión y

claridad. En esto tiene mucho que ver la metodología utilizada para hacerlo, en cuanto al grado de participación de todos los involucrados. El consenso que se logre en cada uno de los temas incorporados en la propuesta posibilitará la ejecución de la misma. La definición del problema a solucionar, su relación con la institución, con las prácticas docentes, incluida la relación que pudiera tener el proyecto con la comunidad, así como la determinación de las metas a alcanzar en niveles de calidad educativa y en cantidad, requieren el consenso de quienes llevarán adelante las actividades del proyecto. Esta metodología de participación es quizás más lenta para la toma de decisiones, pero permite que todos aquellos involucrados en esta tarea se comprometan a trabajar para alcanzar los objetivos planteados.

“Cuando recibimos un solo subsidio para llevar adelante los cuatro proyectos que habíamos presentado, por un valor que apenas si alcanzaba a uno de los pedidos, creímos que muy poco íbamos a realizar. Sin embargo, la realidad de estar en la misma escuela, con un director que nos convocara a unificar los proyectos, nos obligó a tener muchas reuniones, para buscar los acuerdos, para ver qué podíamos hacer con esa plata; y no era fácil ceder, sacar cosas, decir ‘bueno, esto no va, pero vos también dejá para más adelante aquello otro’; y así, decidimos que lo más importante para los talleres era hacer primero que todo el tinglado; y esto hacerlo entre todos, y los alumnos, trabajando también con nosotros en aquellas cosas que pudieran, y si lijaban los hierros para quitarles el óxido, podían los más grandes estudiar luego la oxidación, investigar con el otro docente. (Esto es lo que estamos escribiendo en la reformulación de los proyectos, haciendo uno solo)”.

Escuela-Granja N°440, La Banda,
provincia de Santiago del Estero.

Otra propuesta:

“Nosotros el proyecto lo hicimos con la directora a principios de año. Ahí abarca todo. Investigaciones por parte de la maestra que está a cargo de los alumnos y ver de la materia práctica que se está dando en ese momento - carpintería, huerta, costura- los temas que puede luego dar en el aula. Por ejemplo, el otro día tuvieron clase de medidas de longitud y ángulos; el carpintero dio la tecnología, la práctica, les hizo trabajar sobre croquis, luego el docente retomó la clase. Cuando podemos relacionamos los temas. Nos ponemos de acuerdo”.

Escuela N°36, Curuzú Cuatía,
provincia de Corrientes.

“Los chicos tienen cada vez mejor asistencia. Nos pusimos todos de acuerdo en la necesidad de retener a los más difíciles. Evitar que dejen la escuela, porque después se pierden, ya no vuelven. El trabajo de la huerta lo hacen estos chicos, en horarios extraescolares, y los sábados. El fruto del propio trabajo, la venta de los rabanitos, por ejemplo, es para ellos, y esto es muy importante, porque algunos padres de estos chicos perdieron la noción del trabajo, comen de lo que les dan. Para mí, la concientización del trabajo en este sentido, es el mayor logro. Así los chicos están contenidos en las aulas, en sus turnos. Ya no están con tanta energía negativa; están canalizando esa agresividad. El trabajo en la huerta les crea responsabilidades; si alguno falta, siempre hay alguno que lo reemplaza. Al principio no fue fácil, porque no entendían que no todos podían ser jefes; cuando llegó el momento de trabajar, yo alumno decía ‘vos hacé esto, vos el otro’. Todos querían mandar y ninguno hacía nada. Así me di cuenta que la única que trabajaba era yo. Ellos creían que mandando se hacían las cosas. Entonces, nos organizamos y aprendieron que cada uno tiene una responsabilidad y una tarea específica. La que menos les gusta es sacar las ‘totoras’ (yuyos). Pero

las tareas son rotativas. Algunas peleítas entre ellos hay todavía. Pero la huerta está; y ve aquellos dos pozos pasando el alambrado... son para que los alumnos de la escuela cuando hacen las observaciones de la huerta, con sus maestras, arrojen allí, los materiales biodegradables en uno y no-degradables en el otro. Así distinguen los restos de comida, hojas secas, papel, del plástico, o metal, o vidrios,...y esto lo van haciendo la mayoría de los maestros”.

Escuela N°323, provincia de Corrientes.

Es el consenso el que facilita ver a la escuela-organización como un sistema, si retomamos la idea que sostuvimos desde el principio de que una organización supone objetivos comunes.

Las dificultades en un grado pueden ser corregidas por un docente, pero muchas veces esas dificultades son comunes a otros grados, y entonces la solución puede buscarse en el trabajo integrado de los docentes. Pero, además, esas dificultades pueden responder a inconvenientes de la organización y aquí la solución debe buscarse en la corrección del sistema. Estamos hablando de **corregir el resultado final**, en el primer caso, **corregir el proceso**, en el segundo, y finalmente **corregir el sistema** en el tercer caso. Corregir el sistema es lo difícil, porque es aquí donde aparecen una serie de obstáculos que sólo pueden superarse por el consenso.

Enunciaremos algunos de los obstáculos más comunes que se presentaron en las diversas experiencias a las que hemos tenido acceso:

- * falta de coordinación,
- * pérdida de vista de los objetivos,
- * “ocultamiento” de la información,
- * falta de flexibilidad,
- * falta de reglas claras con respecto a las responsabilidades,
- * falta de equidad en el reconocimiento de la tarea realizada,

- * falta de consulta,
- * falta de capacitación,
- * criterios burocráticos.

En estos casos, la organización no aprende de la experiencia. En cambio -lo vimos en la experiencia de la huerta de la Escuela N° 323- la cooperación y el trabajo de equipos integrados permitió superar las dificultades. Más aún, hemos visto que no fue fácil la tarea de acordar entre los docentes de la Escuela-Granja N° 440, porque cada uno de ellos había concebido un proyecto propio; sin embargo, el no haber perdido de vista el objetivo -mejorar la educación de los chicos- los llevó a socializar toda la información, sin reservas ni ocultamientos, y a pensar juntos en el mejor aprovechamiento del subsidio, como motorizador de un nuevo proyecto abarcativo de las iniciativas individuales.

El mejor proyecto puede fracasar si no se logra consenso de la institución y compromiso efectivo de los responsables, porque ambos comprometen el cumplimiento de las funciones asignadas a cada uno.

La cuestión de los recursos es un renglón clave en la preparación de un proyecto; más aún cuando éste se formula para gestionar algún financiamiento, porque entonces las instituciones suelen enfatizar más aquello de lo que carecen, que los recursos con los que efectivamente cuentan. Desde nuestra perspectiva, por el contrario, una institución que puede redefinir su funcionamiento interno de modo de orientarse prioritariamente a dar respuesta a un problema emergente de su contexto de acción es una institución que ya cuenta con algo sumamente importante: recursos humanos orientados a la resolución del problema. En este sentido, es necesario ampliar el concepto de "recursos" para abarcar no solamente los recursos materiales (de infraestructura, financieros o técnicos) sino también los recursos humanos.

El trabajo del hombre, el trabajo de las personas (en este caso, maestros, personal no docente, padres, comunidad), es insustituible.



Es tan importante este nivel de gestión que, de no tenerse en cuenta con profundidad, puede entorpecerse el desarrollo del proyecto, aún contándose con los recursos materiales. Existen, en este sentido, muchísimos casos de trabajos sectorizados que impidieron, inclusive, la utilización de los recursos materiales de un mismo establecimiento por los distintos niveles educativos de la escuela. Qué distinto es, cuan-

do el acuerdo se logra a nivel de la conducción institucional, que facilita luego la complementariedad de los esfuerzos.

“La Casa del Sol nace como inquietud de una Fundación, para sacar de la calle a los chicos, y brindarles un lugar de afecto, con la intención de que volvieran a sus familias. Sin embargo, el avanzar en acuerdos con Educación, a través del área de Adultos, permitió además incorporar dos docentes para que los chicos pudieran estudiar en un medio más flexible, pero con la currícula exigida a nivel escuela, para alcanzar la terminalidad de los estudios primarios. Además, dos especialistas en Lengua y Matemática, apoyaron el trabajo docente, teniendo en cuenta las particularidades de una población destinataria tan particular. El subsidio nos permitió también contar con un profesor de Educación Física, con la suerte, en este caso, que no sólo es un excelente docente, sino que es el preparador físico del equipo de Mandiyú. Quiere decir que, además de contener a los chicos de la calle, ellos se preparan y terminan sus estudios primarios en esta Casa”.

“Casa del Sol”, provincia de Corrientes.



“Cuando nosotros pensamos en la panadería como trabajo para los chicos de esta escuela especial, lo primero que hicimos fue hablar con el panadero de aquí y es él mismo el que se ofreció a preparar a los chicos en el oficio. (A nosotras ya nos había ido muy bien con la huerta.) Lo mismo sucedió cuando salimos a pedir apoyos para levantar el local, porque la gente siempre colaboró para sostener esta escuela, la única en Curuzú, pero nos parece que el apoyo que sentimos ahora, es más entusiasta, porque ven un Proyecto. Y nosotras hacemos todo participativo, reuniones, asambleas, fiestas, cosa que nadie se sienta como invitado, sino más bien comprometido con los resultados”.

*Escuela Especial N°7, Curuzú Cuatiá,
provincia de Corrientes.*

Quando hablamos de recursos, ¿sabemos con qué contamos, qué tenemos, qué tenemos y no utilizamos, dentro de la institución o fuera de ella? No siempre. Muchas veces, aspectos burocráticos impiden utilizar algunos recursos. Por ejemplo, una biblioteca perteneciente a una escuela diurna, es casi imposible que sea consultada por los alumnos de la escuela vespertina o nocturna. Sería larga la enumeración de situaciones similares de subutilización de otros bienes.

Por eso, hablar de recursos en términos de organización es superar las barreras, históricas en muchos casos, de aspectos normativos que impiden lograr un correcto gerenciamiento de todos los recursos. Y esto solamente es posible cuando se concibe a la organización como un sistema y se corrige al mismo. El sistema debe dar las posibilidades de utilización de todos los recursos de la organización. En el ejemplo de la “Casa del Sol”, el acuerdo con otras instituciones permitió dar un salto cualitativo en la propuesta. El desafío es ahora lograr un equipo totalmente integrado, para corregir y realizar los ajustes en el proceso. Lo importante es que esto se reconoce como dificultad y sobre ella se está trabajando.

Antes hablamos de algunos obstáculos; ahora nombraremos facilitadores, que permiten agilizar toda gestión y hacerla realmente eficiente, eficaz y económica (las tres "e" consideradas esenciales):

- * claridad de los objetivos,
- * aceptación de los cambios,
- * conducción inteligente,
- * ubicación en los puestos acorde a la capacitación,
- * valoración del trabajo en equipo,
- * trabajo en equipo en función de la organización,
- * fortalecimiento de la confianza en el otro,
- * utilización de la consulta,
- * clara distribución de las responsabilidades,
- * valoración consensuada de los estímulos.

mente, sin generar mayores cargas de trabajo, este seguimiento cotidiano.

Simplemente como orientación de algún tipo de registro, enumeramos algunas preguntas que nos ayuden a pensar una planilla sencilla para registrar cotidianamente el seguimiento de la gestión institucional y los resultados del proyecto:

- * ¿Cómo trabajábamos antes?
- * ¿Incorporamos alguna innovación?
- * ¿Cuál o cuáles?
- * ¿Se pueden ejemplificar?
- * ¿Podemos observar resultados positivos?
- * ¿Cuáles?
- * ¿Sabemos de otras experiencias que podamos utilizar?
- * ¿Podemos medir algún tipo de impacto?

En todos los casos, lo que es imprescindible al seguimiento y la evaluación es la sinceridad con que se enfrente el desarrollo de las acciones. Sinceridad es sinónimo de "objetividad", en el sentido de distanciar la mirada, tomar como objeto de análisis lo que se está haciendo, para detectar problemas y para descubrir los verdaderos resultados.

Son los resultados los que permiten avanzar; y saber la validez de los mismos, sean éstos positivos o no, garantiza la ejecución correcta del proyecto. Los errores en la evaluación ponen en peligro a todo el proyecto, mientras que una evaluación acertada y a tiempo permite hacer los ajustes y, en muchos casos, inclusive la reasignación de recursos, dando verdadera consistencia a cada uno de ellos.



¿Existen mecanismos para evaluar los resultados?

Quizás el seguimiento de la gestión institucional del proyecto y la evaluación de los resultados sea el capítulo menos trabajado, menos pensado técnicamente, de la bibliografía disponible sobre trabajo por proyectos. Los obstáculos y facilitadores de una gestión existen permanentemente, pero poco se registra de cómo se sorteán las dificultades o cómo se alcanzan resultados imprevistos.

Esto tiene que ver con la falta de práctica en la elaboración de materiales de control. En el trabajo pedagógico se incorporan cantidad de innovaciones, nuevas técnicas didácticas, complementariedad de acciones por parte de docentes con maestros especiales, instructores o idóneos, pero son muy pocos los antecedentes escritos que quedan luego. Quizás porque, en el momento de la formulación del proyecto, tampoco se previó cómo registrar sencilla-

Es importante que se incluya, en la formulación escrita del proyecto, la descripción de las actividades concretas de evaluación que serán utilizadas en la implementación del proyecto.

Un aspecto que puede ser de importancia al pensar las propuestas es la posibilidad de establecer acuerdos interinstitucionales, que de hecho existen en las experiencias del **Proyecto 4** y en número más que significativo. Escuela y municipios, o escuela y entidades intermedias, escuelas entre sí, o distintos niveles educativos de una misma escuela, han establecido acuerdos efectivos tendientes a optimizar las posibilidades de intervención de varias entidades en torno a un mismo problema y a maximizar los resultados.

En casi todos los casos, estos acuerdos responden a conocimientos personales de los responsables educativos y son pocos los que formalizan algún convenio escrito en torno a estos avances para el mejor aprovechamiento de todos los recursos.

“Yo trabajo además en un aserradero, por eso se me ocurrió que los chicos más grandes, de sexto y séptimo grado, pudieran hacer un tipo de pasantía allí. Acá en la escuela, usted ve que casi no tengo herramientas. Acá en la escuela tenemos la base: el banco, serruchos, destornilladores. Por eso los llevo al aserradero. Allí hay sierra circular, garlopa, lijadora, una sin fin grande. Llevo a los más grandes porque hay que tener cuidado con las máquinas. Este año tengo un lindo grupo de muchachos. Ellos traen la idea, por ejemplo, él dijo, necesito una repisa. Compran el machimbre -yo lo traigo a precio de costo-luego lo pulen, lo marcan, le ponen masilla, lo pulen de vuelta, y así, tam-

bién con los otros; hicieron un zapatero (que lo usaba después para lustrar), un revistero, un perchero, una repisa para su pieza; con otro grupo, hicimos este banco de carpintero”.

Escuela 36, Curuzú Cuatiá,
provincia de Corrientes.

Recogimos un testimonio muy parecido del carpintero de la Escuela Primaria de Adultos N° 6 de la ciudad de Corrientes, que está funcionando provisoriamente en la Escuela N° 9. En los dos casos, se realizan acuerdos por conocimiento de los responsables. Uno para hacer pasantías, el otro para trasladar el taller a otra escuela. Pero, en los dos casos, está faltando la formalización de esos acuerdos, que, además de brindar seguridad jurídica de los hechos, fortalece la gestión y consolida la capacidad institucional.

Estos acuerdos, que ligan a la Escuela con otras instituciones, organizaciones o empresas, cuando están firmados por las partes potencian la gestión y aseguran la continuidad de las acciones, superando los personalismos.

La capacidad institucional está íntimamente ligada a estos acuerdos, que hacen a la cultura y a las raíces de la escuela, porque son los que definen un claro perfil organizacional.

Gerenciamiento de proyectos, ¿por qué no?

Los registros textuales de algunos aspectos que hacen al desarrollo de los proyectos, nos permiten introducirnos en un tema que creemos fundamental para lograr la mejor gestión: la necesidad de incorporar aportes desarrollados en torno a la actividad de gerencia.

En efecto, la gestión de recursos que realizan las escuelas del **Plan Social Educativo**

se acerca a una modalidad especial de gestión que se conoce como **gerenciamiento**. Aunque este término se haya usado tradicionalmente para referirse a la modalidad de gestión de los gerentes en una empresa privada, últimamente se lo utiliza también para la gestión pública, porque se entiende que, independientemente de que el motor de la actividad pública (el bien común) es diferente del de la actividad privada (el lucro), requiere tanto como esta última de modalidades de gestión adecuadas a contextos complejos.

Debe entenderse que aquí sugerimos retomar aspectos del gerenciamiento como actividad, y que no estamos proponiendo sustituir los fines de los proyectos que se desarrollan en el ámbito público por finalidades más cercanas al lucro, propio de la empresa privada. Por el contrario, lo que sugerimos es que es posible apropiarse de las modalidades gerenciales de administración, conducción y evaluación, adecuándolas a los fines de los proyectos del ámbito público.

En las imágenes que tenemos de la actividad pública, es característico vincularla con la rutina, con los procedimientos burocratizados y estandarizados, que se aplican siempre del mismo modo y garantizan por sí mismos los resultados que se proponen. Aunque, desde luego, ciertos aspectos de un proyecto pueden beneficiarse apelando a procedimientos más rutinarios, dada la peculiaridad de cada situación lo sustantivo de un proyecto depende de la capacidad de sus miembros para imaginar y disponer con creatividad y libertad de los recursos para conseguir, en contextos que son siempre específicos, los resultados buscados.

Como modalidad de gestión, el gerenciamiento se caracteriza por el énfasis puesto en tres elementos: administración, responsabilidad, participación.



1. Administración: la capacidad de **administrar** es la capacidad de disponer de los recursos de la manera que resulte más ajustada a los fines que se buscan. Esta “manera más ajustada” no puede determinarse porque se define localmente: lo adecuado es siempre específico de contextos determinados.

Por ello, el gerenciamiento obliga a estudiar la mejor articulación de las acciones y la aplicación de los recursos, cualquiera sea su carácter, y a pormenorizar el seguimiento de las acciones con algunos indicadores precisos, que permitan ir evaluando permanentemente la marcha del proyecto.

Todo gerenciamiento tiene un margen de discrecionalidad en la toma de decisiones, que obliga a contar con sistemas de control para

poder medir el impacto de lo actuado. ¿Qué significa esto? En toda institución existen normas, y cuanto más detalladas son las mismas, menos margen de discrecionalidad tienen los actores. Al trabajar con proyectos, estas normas necesariamente se flexibilizan, para permitir la creatividad en cada uno de los niveles de gestión del proyecto y la incorporación de lo imprevisible.

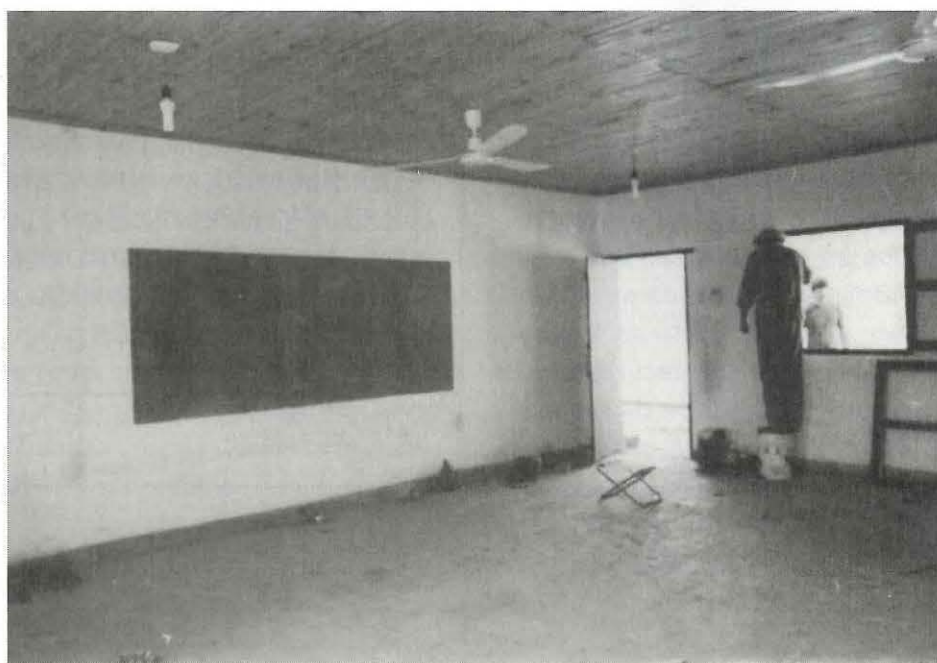
El director puede disponer de una masa de dinero con mucha flexibilidad; los docentes están en condiciones de no ceñirse a un programa estricto, formal y de difícil aplicación a cada realidad; los maestros especiales pueden crear actividades relacionadas con las prácticas laborales, y articuladas con el currículo, y así sucesivamente. Cuando hablamos de discrecionalidad, entonces, lo asociamos a libertad, a posibilidades de actuar con márgenes amplios, a utilizar espacios de creatividad.

Es en este sentido que la discrecionalidad no es "abuso", sino pensamiento libre. Quiere decir que la libertad para la acción es grande, y por eso deben construirse instrumentos que permitan a los responsables ir conociendo, de la manera más precisa posible, los avances y dificultades en el desarrollo de las acciones.

2. Responsabilidad: la contracara de la discrecionalidad es la *responsabilidad*, en el sentido de que quien dispone de los recursos debe por eso mismo responder por ellos. Quien gerencia tiene autonomía para disponer de los recursos de la manera que juzgue más adecuada a contextos cambiantes, pero debe por eso mismo responder por los mayores y mejores resultados alcanzados con la aplicación de los recursos que se le confían.

En este sentido, la discrecionalidad no puede convertirse en arbitrariedad. El gerenciamiento prevé resultados y presupuesta metas concretas; por eso debe contar con la metodología y las herramientas que permitan ir monitoreando cada una de las acciones, para poder realizar los ajustes durante el proceso de gestión.

3. Participación: cuando hablamos de gerenciamiento, nos referimos al aprovechamiento de todos los recursos, tanto materiales como humanos, en función de alcanzar los objetivos propuestos. Los recursos humanos adquieren relevancia al introducir el concepto de gerencia en la educación pública, porque nos permite abordar el desarrollo de los proyectos



institucionales educativos como un permanente encuentro de voluntades que dan respuesta, con criterios rigurosos y consensuados, a los problemas de enseñanza-aprendizaje.

Un equipo integrado es uno de los elementos a tener en cuenta en todo gerenciamiento. A veces se nos escapa pensar a la escuela como un sistema de elementos relacionados entre sí, que vive gracias a la comunicación y que necesita de la cooperación para perfeccionar al sistema en su conjunto; de lo contrario, el perfeccionamiento de cada elemento por separado termina por destruir la eficacia de la totalidad. Un ejemplo tradicional lo vemos en un concierto de una orquesta sinfónica; en los momentos previos al mismo, los músicos afinan sus instrumentos con el máximo cuidado, logrando los mejores sonidos, pero provocando un gran "ruido" general. En cambio, al poner sus saberes en común, armonizados en una partitura, logran, en conjunto, una verdadera expresión musical. Estos son principios generales válidos también para cualquier tipo de gerenciamiento. Por eso, son de utilidad para llevar adelante de la mejor manera posible, nuestros proyectos institucionales.

La participación de los actores no es sólo un medio para hacer más eficaz la utilización de los recursos; es una modalidad de gestión en la que los actores son partícipes también del logro total de la organización.

Estos conceptos sobre gerenciamiento nos pueden ayudar a repensar las modalidades que asume el trabajo en proyectos. Cuando formulamos un proyecto, ¿en qué medida tenemos en cuenta los aspectos esenciales que hacen a un buen gerenciamiento del mismo? ¿Pensamos en cómo utilizar los recursos, con qué criterios, con qué participación de los involucrados en un proyecto, con qué prioridades, cómo llevar adelante la formalización de los acuerdos, y tantos otros detalles de ejecución, que aparecen a lo largo de la gestión?

Por ejemplo, la estructura (equipamiento, maquinarias, etc.), los salarios, y los recursos aplicados al mantenimiento y movilidad del sistema, deben mantener un equilibrio armónico permanente, porque los desajustes en esta relación inciden desfavorablemente en la gestión. Vale ejemplificar: si con el subsidio compramos los equipos pero desatendemos su mantenimiento, o no consideramos la movilidad para hacer un seguimiento de las acciones, seguramente que esos equipos quedarán paralizados en algún momento, o -lo que es aún peor- los responsables de la ejecución de las acciones no contarán con dinero para movilizarse en función de ellas. A esto nos referimos cuando hablamos de gerenciamiento en una escuela.

Justamente la preocupación por mejorar los niveles de enseñanza, y la falta de experiencia en el manejo de los subsidios, nos enfrentan a problemas que no son sólo administrativos, sino que tienen que ver con el mantenimiento de la relación entre los elementos que hacen a un buen gerenciamiento. Gerenciamiento es mucho más que el conocimiento técnico propiamente dicho, y tiene un fuerte componente del ejercicio cotidiano de la mejor comunicación humana, en función de objetivos compartidos.

A PARTIR DE ESTE MARCO, DEBEN ARTICULARSE LOS ELEMENTOS CLAVES DE TODA GESTIÓN, Y DE ESTA BÚSQUEDA DE LA ARTICULACIÓN DEBEN PARTICIPAR TODOS. LAS PERSONAS, EL EQUIPAMIENTO, LA INFRAESTRUCTURA, EL FINANCIAMIENTO, SON ELEMENTOS QUE, AUNQUE INSUSTITUIBLES EN SU PROPIA MEDIDA, POR SÍ SOLOS NO GARANTIZAN LOS LOGROS.

Hemos insistido en que el proceso de formulación, puesta en práctica, evaluación y ajuste de las propuestas desarrolladas en el **Proyecto 4** requirió de parte de los actores la elaboración y el aprendizaje de estrategias y criterios de trabajo novedosos. En estos casos, la institución, concebida como organización, se convirtió en un contexto propicio para el aprendizaje no sólo de los alumnos, sino sobre todo de los docentes.

Las organizaciones son realidades en sí mismas. Aunque llevan las marcas de sus integrantes, tienen un cierto nivel de legalidad que hace que no siempre podamos modificarlas a voluntad. "Es así que se produce la paradoja de que las organizaciones, productos humanos, son capaces de formar a las personas que son parte de ellas".²

En contextos complejos y cambiantes como los actuales, en los que ninguna organización puede contar con todas las respuestas posibles que todos los futuros alternativos pueden exigir, hay una sola salida: tener organizaciones capaces de aprender. "Planificar a largo plazo no es inventar ahora las respuestas que voy a dar mañana. Es determinar ahora qué cosas debo hacer hoy si no quiero cerrarme ciertos caminos mañana y, sobre todo, crear desde ahora la cultura (¿estrategia?) organizativa que me va a permitir dar mañana la respuesta justa que sólo entonces podrá ser concebida".³

Una organización en la que es posible aprender es una organización en la que sus miembros están dispuestos a pensar que no cuentan hoy con todas las respuestas que pueden llegar a requerir mañana, y están por tanto dispuestos a poner la mirada sobre sus propias prácticas y saberes para revisarlos y para incorporar aportes.



2 GORE, Ernesto (1995), op. cit., pág. 1.

3 GORE, Ernesto (1995), op. cit., pág. 3.

APORTES

PARA EL ANÁLISIS DEL TEMA

Las páginas que siguen contienen aportes para el análisis del tema de este número. Se trata de:

1. Lineamientos generales para la presentación de proyectos: se trata de los criterios que conviene observar para la elaboración de proyectos, retomados de anteriores convocatorias realizadas por el **Plan Social Educativo**;

2. El día a día de los proyectos: la experiencia acumulada por el **Plan Social Educativo** en la formulación, gestión y acompañamiento de proyectos, se vuelca en este aporte realizado por la lic. Irene Kit, Directora Nacional de Políticas Compensatorias, quien señala etapas y actitudes en la gestión de proyectos, las posibilidades que abre un proyecto de explicitar y anticipar, "palabras clave" para el día a día de los proyectos, y reflexiones sobre el tiempo y las personas como recursos siempre disponibles para la mejor realización de proyectos educativos;

3. Los momentos ricos para el cambio educativo: se transcribe un apartado de un texto del especialista español Miguel Fernández Pérez en el que se analizan las formas en que la descentralización administrativa incide favorablemente en el mejoramiento de la calidad educativa;

4. ¿Qué caracteriza a un sistema como innovador?: se incluyen las conclusiones de un estudio español sobre tres proyectos educativos, que han sido evaluados con el objeto de determinar cuáles son las características que

convierten a un determinado proyecto educativo en una auténtica innovación;

5. Culturas institucionales y proyectos escolares: se retoma, de un artículo que analiza la necesidad de que se produzcan cambios en la cultura institucional de las escuelas, la caracterización de los diferentes tipos de cultura escolar, que pueden ser de utilidad para analizar las formas que va adoptando la cultura institucional en las escuelas que desarrollan proyectos en el marco del **Plan Social Educativo**;

6. Las escuelas como ambientes de aprendizaje para los docentes: se resume un estudio de Rosenholtz que muestra que las escuelas que propician el aprendizaje de los docentes son escuelas en que se ha superado el aislamiento característico del trabajo docente, tendencia que precisamente promueve el trabajo por proyectos impulsado por el **Plan Social Educativo**;

7. El área administrativa en la institución escolar: de un texto destinado a repensar el rol directivo en el nivel inicial reproducimos el apartado correspondiente al área administrativa, con el fin de contribuir a otorgar otro sentido a un área tan importante para el desarrollo de los proyectos;

8. Sobre la evaluación de los proyectos: de un libro de Abraham Pain sobre evaluación de acciones de capacitación, tomamos una ficha-método sobre las razones para no evaluar, que permite inferir los recaudos que deben tomarse para una evaluación que resulte iluminativa para los actores.

Delinearemos brevemente los criterios que conviene observar para la elaboración de proyectos, retomando elementos de los modelos de presentación ofrecidos en las convocatorias realizadas en los años 1993 y 1994. No estamos promoviendo un nuevo envío de proyectos al **Plan Social Educativo** sino simplemente aportando a los lectores un instrumento útil para guiarse en el futuro en toda ocasión en que deban formular proyectos educativos.

Como ya señalamos, partimos de entender al proyecto como un conjunto de procedimientos que se articulan entre la definición de una situación inicial, que se considera problemática o insatisfactoria pero mejorable, y el diseño de una nueva situación que se espera alcanzar.

Organizaremos la exposición a través del análisis de los componentes de un proyecto:

- a) Población destinataria y problema identificado.
- b) Diagnóstico.
- c) Objetivo inmediato.
- d) Descripción y fundamentos.
- e) Implementación.
- f) Evaluación.

a) Población destinataria y problema identificado:

Incluye una breve descripción de las características de la población a la que va dirigido el proyecto y del problema o situación que se desea modificar.

Para la priorización de los problemas se han sugerido los siguientes criterios de selección:

- que se orienten a hacer más equitativa la educación,
- que tengan efecto dinamizador en la vida escolar,
- que tengan carácter participativo.

b) Diagnóstico:

En un proyecto deben analizarse y jerarquizarse las causas posibles de los problemas detectados y sus manifestaciones más relevantes. Esto significa tener en cuenta que los problemas suelen presentarse en forma compleja. Su análisis debe llevar a discriminarlos en un orden de prioridades.

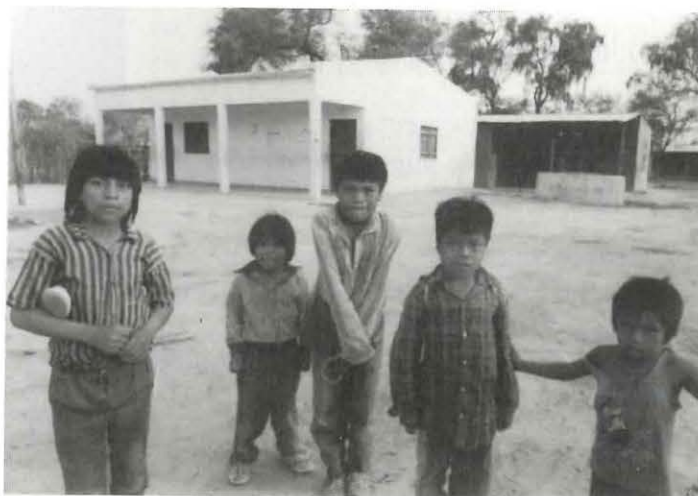
Las distintas herramientas que se utilizan en el diagnóstico deben permitir:

- recoger información,
- analizarla y organizarla,
- presentarla, haciéndola comunicable.

El análisis y jerarquización de los problemas detectados debe permitir la selección de aquél que, por su importancia y con los recursos y tiempos disponibles, pueda ser efectivamente encarado.

c) Objetivo inmediato:

El objetivo es el propósito o fin que se aspira a alcanzar una vez concluido el desarrollo del proyecto. Debe expresar las modificaciones concretas que se espera lograr en función de la problemática priorizada en el diagnóstico.



d) Descripción y fundamentos:

La **descripción** del proyecto es una exposición breve y clara que permite identificar de qué trata el proyecto, y sobre qué dimensiones de las analizadas en el diagnóstico se va a actuar.

El proyecto debe apuntar a un mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. Entendemos como **fundamentación** la referencia a los contenidos que selecciona el proyecto en tanto instrumento de superación.

Los contenidos de enseñanza son los saberes básicos (expuestos en los C.B.C., en los niveles que corresponda) que la institución tiene para enseñar y que los alumnos tienen que aprender.

En la fundamentación el equipo docente debe justificar la selección de los contenidos y su pertinencia para cumplir con los objetivos del proyecto, teniendo en cuenta las características y necesidades de la población destinataria.



e) Implementación:

La implementación es la organización que permitirá la puesta en marcha del proceso. En ella se define:

- la metodología,
- el cronograma,
- los recursos humanos y materiales,
- el presupuesto.

Nos referiremos brevemente a cada uno.

La metodología:

Los procedimientos, técnicas, acciones y actividades elegidas constituyen la metodología del proyecto, que debe explicitar la forma en que se espera lograr los objetivos formulados.

Es indispensable establecer la organización, las dinámicas a utilizar, los recursos tecnológicos, la reestructuración de tiempos y espacios escolares que fuera necesaria, las actividades por ciclo o institucionales; jerarquizando y secuenciando estos componentes.

La definición de la metodología responde a estos problemas.

- ¿cómo lograr los objetivos del proyecto?
- ¿qué se necesita para alcanzar los resultados?

Para formular las actividades del proyecto, debe tenerse en cuenta que:

- deben ser pertinentes y adecuadas a los resultados que se esperan, a las personas que las realizarán y a las personas o instituciones a las que están destinadas,
- cada resultado debe ser apoyado por una o varias actividades,
- la formulación debe ser precisa y clara, para identificar qué insumos o recursos se requieren para realizar las actividades.

El cronograma:

Es el esquema proyectado al calendario de cada una de las actividades que comprometen la realización anual del proyecto. Marca una estimación de tiempos, de fechas y de secuenciación de las actividades incluidas en la metodología.

Los recursos humanos y materiales:

Deberá quedar claramente establecido cuáles son los recursos necesarios para el desarrollo del proyecto, para luego identificar qué recursos están disponibles y cuáles se posibilitan a través del aporte al que se aspira.

Dado que el aporte que se transfiere a la institución puede aplicarse a la consecución de distintos tipos de recursos, es de gran relevancia que se acuerde cuáles serán las prioridades, cuáles son los mejores usos posibles para dicho aporte y cuáles serán los mecanismos de gestión de los recursos.

En cuanto a los recursos humanos, es particularmente importante que quede claramente establecido:

- quiénes tendrán funciones de ejecución y de contralor, y sus ámbitos de responsabilidad,
- los resultados esperados de la labor encomendada,
- el tiempo estimado para ello.

Es decir, debe preverse la distribución de responsabilidades y funciones.

El presupuesto:

Es la estimación de los costos que insumirá el proyecto, en equipamiento, material de consumo, contrataciones, movilidad, etc. Cuando se presenta el proyecto para un financiamiento externo, es necesario poner especial cuidado en este punto, pero debe preverse siempre; de lo contrario, todo el proyecto puede naufragar por un inadecuado cálculo de costos.

f) Evaluación:

En este apartado se explicitan las actividades de evaluación a ser realizadas por los ejecutores del proyecto en sus distintos momentos, a saber:

1- Evaluación inicial: en el diagnóstico se hace una evaluación inicial para dimensionar el problema detectado y priorizado, motivo el proyecto.

2- Evaluación del proceso: entre los pasos de la implementación debe haber instancias de evaluación parcial de la marcha, que permitan reajustar y aún cambiar cursos de acción (responsables, dinámicas, tiempos, objetivos, etc.) para reorientar el proyecto.

3- Evaluación final: concluidas las acciones previstas en el proyecto, o las que fueran reformuladas como consecuencia de la evaluación en el proceso, debe compararse la situación final en relación al problema que se detalló en el momento del diagnóstico en función del objetivo propuesto como resultado del proyecto.

Cabe señalar que para delinear las acciones de evaluación, es necesario establecer los criterios, los instrumentos y los responsables de la misma.



La conducción del proyecto

Los proyectos, para merecer tal nombre, tienen que ser cotidianamente orientados por la conducción, para no perder nunca de vista los propósitos y los logros que se esperan. Cuando hablamos de conducción hablamos, por una parte, de la función que le corresponde a la autoridad a cargo del proyecto. Pero también hablamos de la conducción que cada integrante de la gestión de un proyecto, puede y debe ejercer en su propio ámbito de tarea.

Por ello, para todos los miembros de un equipo que trabaja por un proyecto —en nuestro caso la gestión de cualquiera de las acciones del Programa *¡ Mejor Educación para Todos del Plan Social Educativo*—, es importante tener presentes y revisar algunas ideas-clave para sostener ese esfuerzo cotidiano.

En primer lugar, presentaremos un simple esquema de etapas en la gestión del proyecto, y de las actitudes que es importante tener en cuenta en cada una.

- **Concepción del proyecto:** entendida tanto como orientación general (finalidad, objetivos inmediatos, metas), cuanto como organización (previsión de recursos, secuencias de actividades, distribución espacial y temporal).

Las actitudes que prevalecen en esta etapa son la **claridad** y la **simplicidad**, para que a todos pueda quedar marcado con precisión el destino y el camino a seguir. Es necesario plantearse desde la conducción la necesidad de llegar a una unidad en torno a esta concepción, a un consenso verdadero. Los casos particulares, las diferencias, los problemas específicos, se resuelven mucho mejor desde una profunda unidad de criterios, anclada en una concepción del proyecto compartida por todos.

- **Ejecución cotidiana del proyecto:** el día a día del proyecto, a lo largo del tiempo, en esfuerzos sostenidos, es la verdadera “prueba” que enfrentan las ideas y las concepciones.

Las actitudes que prevalecen en estos momentos deben ser la **flexibilidad** (para adaptarse a las múltiples sorpresas que presentan el contexto interno y externo), la **profesionalidad** en la tarea que a cada uno compete (para tomar las muchas pequeñas decisiones para llevar adelante la tarea, y acercarse cada vez un poquito al resultado final), una **sensibilidad** muy abierta (para comprender lo que va ocurriendo, y anticipar como podrán ir evolucionando los hechos). Para este caminar, que muchas veces sólo tiene pequeñísimos avances, cuando no detenciones, es necesario “ponerle el cuerpo” al proyecto.

- **Control, seguimiento, evaluación y reajuste del proyecto:** tanto para ver si estamos concretando lo que nos habíamos propuesto en cada paso, cuanto para ver si esos pasos que hemos previsto nos acercan verdaderamente a los propósitos del proyecto.

♦ Muchas veces sucede que, si bien cumplimos fielmente y con gran rigurosidad toda la secuencia de actividades, llegado el momento de un balance parcial o final, nos encontramos lejos de donde queríamos llegar, e incluso en la dirección contraria.

♦ Muchas veces nos sucede, también, que acontecimientos imprevistos, que en principio provocan incluso fastidio, resultan ser más provechosos que toda nuestra planificación previa. Esto suele ser así, y máxime cuando trabajamos en proyectos con personas y para las personas, que nos acercan a cada momento todo su abanico de potencialidades y de dificultades, de ideas y de sentimientos.

Por ello, planteamos que es necesario estar siempre atentos al control y seguimiento de lo que está sucediendo, para ver que las cosas se estén desarrollando según lo previsto, pero manteniendo también la mirada en la evaluación de lo que está sucediendo, para ver que la realidad se vaya modificando en la dirección señalada por los propósitos del proyecto. Si es necesario —casi siempre lo es— podrán introducirse los ajustes que sean más oportunos, durante la misma ejecución, y no esperar al final. Los riesgos de no tener presente siempre esta doble mirada (la del seguimiento y la del reajuste) pueden ser: llegar hasta el último paso previsto, con exactitud pero con escasos logros reales; o “devaluar” los propósitos del proyecto, cuando simplemente es una determinada actividad la que fracasa, pudiendo ser reemplazada por otra sin menoscabo de los propósitos del proyecto; o también llegar a buenos resultados, pero no en los ámbitos o poblaciones de atención prioritaria.

Las actitudes a tener en cuenta son: la **humildad**, la **sinceridad**, la **honestidad intelectual**, la **confianza en el equipo** y la **permanente renovación del compromiso** con el proyecto y con las personas involucradas en él.

Algo más sobre lo que aporta un proyecto

Mucho se ha escrito acerca de las bondades de formular y gestionar por proyectos. Sólo quisiera agregar dos aspectos, que son relevantes para la conducción de equipos y de las propias tareas.

Los proyectos nos dan la posibilidad de explicitar y de anticipar .

Las ventajas de explicitar lo que se va a hacer, por qué se va a hacer y cómo se va a hacer, operan fundamentalmente en el ámbito del compromiso personal (en inteligencia y en voluntad, en comprensión y en “ganas”). Particular-

mente en el ámbito del sistema educativo, muchas veces funcionamos “inercialmente”, ya que las tareas, los contenidos, las expectativas suelen ya tener cierto dejo de rutinas, de cosa ya sabida. Quizás nos sorprenderíamos mucho si indagáramos realmente qué piensa cada uno acerca de las cosas más obvias: qué tiene que saber un alumno para promover, qué es lo más importante para enseñar en tal o cual grado, qué criterios aplicamos cuando un alumno tiene problemas personales, qué tareas le damos para el hogar, y tantas otras cuestiones.

Probablemente, con la explicitación no generemos en todos automáticamente el compromiso entusiasta. De mínima, podrá quedar aclarado qué se espera de la tarea de cada uno, en relación a la tarea de todos, y en qué medida aporta al resultado final. Y esto integra el consenso y la unidad, vitales para ejecutar y concretar un proyecto.

En cuanto a las ventajas del anticipar: si hiciéramos un examen sincero, muchas de las cuestiones “inesperadas”, en realidad tienen algo de “previsibles”.

La capacidad y la posibilidad de anticipar tienen dos aspectos:

♦ uno se refiere a poder imaginarse una realidad mejor, transformada, distinta por efecto de lo que se realice con nuestro proyecto, y simultáneamente, tener un sano criterio acerca de las posibilidades de gestión, no inmovilista y pesimista, tampoco omnipotente: anticipar, en este sentido, es forjar un proyecto ambicioso y factible a la vez,

♦ otro, se enmarca en esa factibilidad, en ese pensar acerca de las posibilidades de gestión. Anticipar, en este sentido, significa que sumamos nuestros conocimientos acerca de las personas, los hechos y las cosas, y prevemos una variedad de avances posibles, y de dificultades “lógicas”. Significa no estar siempre “respondiendo al cachetazo” de las circunstancias externas, sino poder mantener una actitud activa

y propositiva. Esto significa mantener la capacidad de armar y rearmar los equipos y las tareas, tener en cuenta los impactos de las acciones que se van realizando y aprovecharlas para poder llegar al cumplimiento de los propósitos.

Palabras clave en los proyectos para la vida de todos los días

Además de todas las conceptualizaciones, queremos compartir algunos de esos puntos “clave” en la tarea diaria.

◆ Profesionalidad para la gestión:

Todos y cada uno de los momentos de la gestión de un proyecto abren un escenario para mostrar variadas dimensiones de la profesionalidad. Los docentes muchas veces hemos restringido nuestro ámbito profesional a una dimensión áulica, y quienes se dedican a la investigación, al ámbito académico.

La formulación y ejecución de proyectos nos exige y nos permite desplegar muchas capacidades en el ámbito de la gestión. Estas capacidades de gestión son hoy un saber indispensable, para insertarse positivamente en el mundo moderno. Nos hace bien a nosotros como docentes adquirirlas, ejercitarlas, mejorarlas; a nuestros alumnos les resultan indispensables para que la formación escolar encuentre pleno ámbito de aplicación en su desarrollo personal y su crecimiento social.

◆ Perseverancia:

Los proyectos con y para personas fructifican profundamente a mediano plazo. Si bien nos podemos plantear metas anuales, sabemos que es necesario persistir en los esfuerzos, en la orientación, en las prioridades, para poder llegar a logros educativos. Incluso a veces un año, llegar a una meta anual, parece tan largo...

La perseverancia, siempre acompañada

de una flexibilidad prudente, se construye solidariamente (ayudando y pidiendo ayuda), con la calma de saber la variedad de ritmos y momentos de cada uno, con la mirada siempre atenta al propósito compartido.

◆ Buen humor:

Si bien el propósito en el ámbito educativo no es formar un club, ni un grupo de amigos, la capacidad de generar y mantener el clima de buen humor, puede convertirse en una variable decisiva para el proyecto, sobre todo en las etapas críticas que, tarde o temprano, sobrevienen.

El buen humor se alimenta de sonrisas, de saludos, de cortesía y amabilidad, de reconocer y avisar que un día uno está “atravesado”, y de tolerar que todos tenemos esos días.

◆ “Astucia”:

Quizás no quede bien esta palabra en un contexto educativo, pero aclararemos qué se quiere decir.

Reiteradamente hemos escuchado que la “inteligencia” es un concepto que refiere a un saber desenvolverse en las diferentes situaciones de nuestra vida, en sus distintos ámbitos (laboral, afectivo, familiar, recreativo, profesional) logrando resultados personalmente satisfactorios y pudiendo mantener un equilibrio de acuerdo a la propia escala de valores. Todo esto, evidentemente, con un significado muchísimo más abarcador y profundo que la inteligencia entendida en términos del “mejor alumno”, o de lo que miden los test de inteligencia, ya bastante desacreditados.

En este sentido, emparentamos la inteligencia con la “astucia”. Entendemos que para llevar adelante un proyecto colectivo son necesarias grandes dosis de una mirada “astuta” e inteligente, que vea más allá de lo aparente, y que sea capaz de anticipar reacciones posibles, capaz de sorprender con acciones impensadas y que favorezcan los resultados esperados, capaz

de “encontrarle la vuelta” a situaciones difíciles, capaz de persuadir y convencer con distintos aspectos de la propuesta a distintas personas.

◆ Disfrutar los logros:

Los trajines permanentes de una gestión frecuentemente opacan los pequeños logros, que cimientan los logros a largo plazo. La “temperatura” del entusiasmo suele decaer, porque no nos damos tiempo para disfrutar de los avances. Vez a vez vamos incluso perdiendo la capacidad de percibir los logros, de identificarlos en medio del maremagnum, y de resaltarlos, para gratificación de todos los que aportan al desarrollo del proyecto. Esto nos sucede tanto en el aula, como en la escuela toda, como en las oficinas de la Coordinación Nacional.

◆ Asimilar los errores:

Si bien es constantemente declamado que de los errores se aprende, siempre los grandes o pequeños fracasos son golpes y duelen. Es importante reconocer esto, aceptar verse en esta situación (a nivel individual, de equipo o de toda la institución), y luego, lentamente quizás, ir incorporando los aprendizajes posibles, transferibles a otra situación.

En este sentido, también es crucial establecer serenamente la línea divisoria entre lo que “depende de mí” y lo que “no depende de mí”. No para quedarse inmovilizado, ya que justamente una prueba de fuego de la conducción es ampliar progresivamente el campo de lo que depende de uno; sí para no flagelarse infructuosamente.

Los recursos siempre disponibles

Queremos referirnos en este apartado a dos recursos que siempre están a nuestra disposición, aunque “no lo veamos”, aunque queden enmascarados. Recursos únicos, exclusivos de cada institución, no renovables, valiosísimos. Nos referimos al tiempo y a la gente.

◆ El tiempo como recurso:

En escasas ocasiones tenemos hacia el tiempo una reflexión que exceda la queja o el lamento. Todos deseáramos tener más tiempo, aprovecharlo más, que los meses no corran tan rápido, que los chicos no crezcan a esta velocidad...

Se impone, en el marco de la conducción y la ejecución de un proyecto, considerar al tiempo como un recurso. No en el solo y simple sentido de un cronograma de tareas. También en el sentido de un factor que opera en la transformación de las personas y de las cosas, de una variable en la gestión que podemos y debemos orientar al mejor logro de los propósitos del proyecto, de un aliado y un testigo implacable de los resultados de la tarea, cuando los destinatarios de los proyectos escolares, nuestros alumnos, crecen.

Entender al tiempo como recurso implica aprender a administrarlo; aprender a conocer sus dosificaciones (la hora, el día, el mes, el año, los años) y qué se puede esperar razonablemente de cada una de ellas; aprender a esperar activamente y a actuar serenamente; aprender a entregar y compartir este recurso con nuestros compañeros, teniendo a la vez paciencia y exigencia, paciencia porque los tiempos de la cosecha varían entre cada persona, exigencia porque cada momento plantea oportunidades únicas por las que, querrámoslo o no, optamos también a cada momento.

Y qué decir del tiempo como recurso cuando hablamos de procesos educativos, de los nuestros, de los niños y jóvenes sobre los que tenemos responsabilidad. Cada momento es una preparación, cada momento es una siembra, cada momento es una cosecha.

◆ La gente como recurso:

Dentro del ámbito de los profesionales de las humanidades, quizás parezca reiterativo hablar valorativamente del aporte insustituible del

trabajo de la gente para el logro de los propósitos de un proyecto.

Simplemente queremos señalar que las habilidades y capacidades conocidas del equipo de docentes de cada escuela, así como sus potencialidades (muchas veces desconocidas), constituyen un recurso disponible, propio de cada institución, con una configuración única en cada escuela. De todos, de la conducción y de cada uno de los integrantes de ese equipo, depende cuánto de ese recurso aporta al mejoramiento de la tarea pedagógica en la escuela en su totalidad, en el marco de un proyecto. Estamos aquí diciendo que no es lo único importante que cada docente en su aula, con su grupo de alumnos, sea un excelente profesional. También es importante que "todos pongan", para que la experiencia, la formación académica, las ideas y los sueños, los rasgos de personalidad, las vinculaciones con la comunidad, de cada uno de los docentes pueda jugar a favor del proyecto institucional y de la contención integral para construir para los alumnos el mejor ámbito posible de aprendizaje.

Una cosa más, de sentido común. Los equipos de trabajo no son una simple suma de individualidades. Todos sabemos que en la interacción con otros descubrimos o potenciamos aspectos nuestros, otras veces nos inhibimos, siempre podemos aprender algo más sobre las personas y sus vínculos. Así como nos preocupamos por analizar las características de nuestros grupos de alumnos, por ver qué niño puede complementarse con otro, qué sabe hacer cada uno, cuándo darle su lugar y su espacio a cada uno, también como adultos en una institución nosotros nos revelamos de manera distinta según sean nuestros compañeros. Quizás podemos manifestar nuestra adultez en el diálogo positivo para conocer al otro, para valorarlo, para arreglar las diferencias.

Conducir y coordinar equipos es una tarea muy difícil y exigente. Participar profesional, comprometida y creativamente en un equipo de trabajo, también lo es. Es necesario tener pre-

sente que, si bien nadie es irremplazable, a la vez cada uno de nosotros es único, y lo que aportamos también es exclusivo e inédito. No será la misma escuela la que tenga el mismo edificio, los mismos alumnos y familias, los mismos recursos materiales, según tenga o no un equipo docente inquieto, interesado, con deseos de aprender, de ensayar. Lo que hace la diferencia, son los docentes que trabajan, cómo trabajan y para qué trabajan.

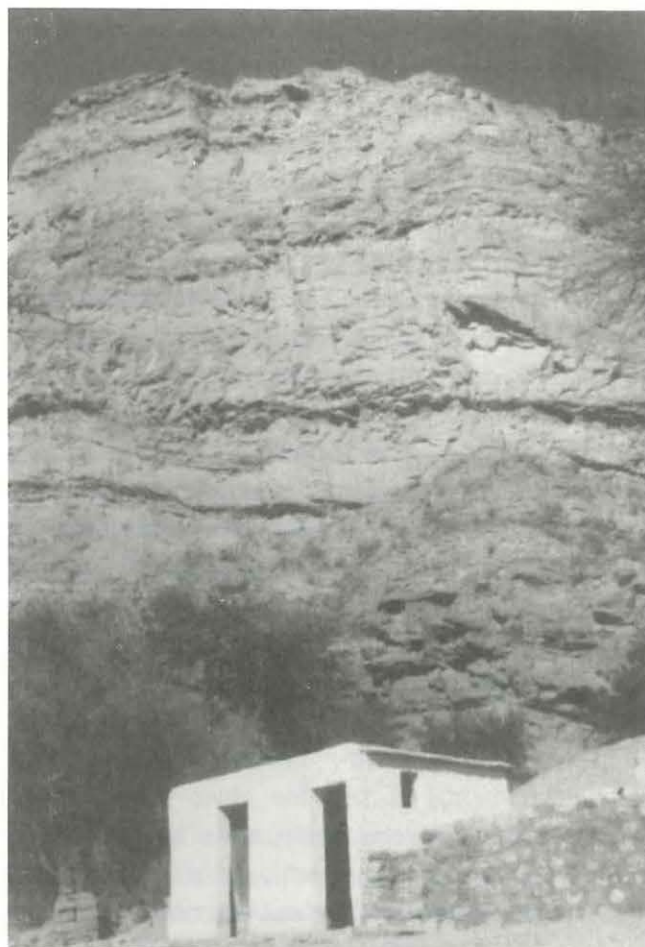
Por ello es importante tener como objetivo y propósito consciente y explicitado, el de constituirse y perfeccionarse como equipo de trabajo.

Esto, a su vez, se hace extensivo a los otros adultos de la comunidad con los que se vincula la escuela: los padres de familia, las autoridades educativas y supervisores, los agentes comunitarios, los integrantes de organizaciones locales, y tantos otros. Si la escuela tiene un proyecto valioso y convocante, seguramente podrá también paulatinamente incorporar como recurso el aporte de los que se vinculan con la escuela. Todos podemos, y debemos, sumarnos a un proyecto tan valioso como es ampliar el horizonte de las oportunidades educativas de los niños que han iniciado su vida con mayores desventajas socioeconómicas relativas.

Uno de los axiomas más universalmente aceptados, desde la teorización y la práctica de la innovación cualitativa en los sistemas educativos, es que "el cambio favorece al cambio": aquellos momentos en que, por cualquier coyuntura histórica, social, administrativa, económica, organizativa o de otra índole, se da en el sistema algún cambio de cierta importancia funcional para el desarrollo de la actividad socio-profesionalmente asignada al sistema, en nuestro caso, el sistema educativo, suelen ser momentos especialmente favorables para plantearse la introducción de cambios cualitativos. Así, por ejemplo, el momento en que un país se embarca en la transformación de su estructura administrativa educacional, en un proceso irreversible de descentralización de numerosas funciones ejercidas durante décadas, en algunos casos, siglos, por una decisión centralizada estatal, puede ser un momento privilegiado (...) Ya que nos hemos referido al cambio de la infraestructura administrativa desde la perspectiva de la descentralización (...) tal vez sea útil enumerar concisamente las dimensiones de esta incidencia favorable:

a) En primer lugar, uno de los argumentos más generales que suelen utilizarse a favor de cierta descentralización de las decisiones en el campo de la Administración Educativa es la aproximación de los órganos decisorios de las intervenciones educativas globales al lugar real de su aplicación. Esta mayor cercanía suele conllevar una mayor probabilidad de homogeneidad, epistemológica y tecnológica, entre el proyecto pensado y el territorio cualitativo para el que la intervención se piensa, con la consiguiente garantía de mayor eficiencia.

b) En segundo lugar, puede procederse a una institucionalización progresiva, iniciándose ensayos de aplicación piloto de la innovación en pequeños ámbitos, más manejables y controla-



bles, o en ámbitos de mayor probabilidad de éxito a causa de diversas variables de entrada (más favorable predisposición de los docentes, más tradición innovativa en el contenido de la nueva innovación, etc).

c) En tercer lugar, el territorio para la difusión de la innovación, aparte de más conocido, es, por un lado, probablemente más similar al territorio del ensayo inicial y, por otro, más reducido (economía de la generalización de las innovaciones).

(1) FERNANDEZ PEREZ, Miguel (1988). Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar. Segunda edición. Madrid, Morata. Pp. 259/ 61.

d) En cuarto lugar, la descentralización administrativa permite que asuman "el protagonismo del servicio" en los procesos de innovación, los líderes naturales del cambio educativo en cada distrito, zona, comarca, provincia o región de la Administración Educativa, con la consiguiente eliminación o reducción de resistencias al cambio, ya de por sí enérgicamente inertes en el sistema educativo, cuando la innovación no se considera nacida dentro del propio territorio profesional.

e) En el caso de que la innovación a introducir sea la evaluación cualitativa, el aspecto de cercanía de las decisiones organizativas respecto del lugar concreto de aplicación de la innovación, cercanía propiciada por la descentralización, adquiere capital interés, habida cuenta de la importancia que los aspectos procesuales revisten por definición específica, en una crítica cualitativa de la intervención educativa, mucho menos centralizable que las informaciones de tipo cuantitativo sobre el fracaso escolar, por ejemplo.

f) Como todo momento crítico (muy inteligentemente el término chino para "crisis" consta de dos ideogramas, el de "riesgo" y el de "oportunidad"), el momento de la transición de una administración centralista, con sus ventajas y desventajas, a otra de corte menos centralizado, funcionalmente, más acorde quizá, con momentos de procesos generales de democratización social (no sólo política), puede significar:

fa) el riesgo de multiplicar la mediocridad y la ineptitud (...)

fb) la oportunidad de iniciar un proceso de objetivación y racionalización en el mapa y en los caminos de decisión sobre el ámbito dinámico de la innovación educativa, el perfeccionamiento permanente del profesorado, la investigación operacional en las aulas y su efecto sinérgico sobre una mejora real de la calidad de la enseñanza;

fc) el riesgo y la oportunidad se multiplican, cuando se trata de países, como el nuestro, de relativamente escasa tradición en la institucionalización profesional y sociológica de estos aspectos innovativos; en tales casos, la grave responsabilidad de iniciar reformas cualitativas que produzcan frustración (vacunando para muchos años al profesorado), se ve compensada por la oportunidad de instaurar de manera estable, con la fuerza limpia de la inteligencia y de la honestidad profesional, auténticos procesos de reconversión profesional de los docentes y de mutación funcional del subsistema educativo en el conjunto del sistema social.

Hemos podido constatar que no todas las innovaciones producen cambios, y que éstos pueden ser positivos y/o regresivos. Estos últimos no suelen tenerse en cuenta cuando se habla de innovación, ya que siempre se suele partir del implícito de que ésta ha de tener un sentido de progreso y de mejora.

Ahora, al llegar al final, constatamos que es posible que la aportación de Elliot (1990) sea la que mejor sintetice la complejidad de los procesos de innovación reflejados en los diferentes casos estudiados. Esta recapitulación brinda una serie de características que pueden servir como guía para seguir el carácter innovador de un sistema, una propuesta o un proceso, en la educación escolar.

- a) La innovación parte del profesorado en respuesta a una situación concreta en sus centros.
- b) Las situaciones con las que se enfrenta son aquéllas a las que otras propuestas no dan alternativas.
- c) Pone en conflicto las creencias de los docentes y se plantea otra forma de conceptualizar la naturaleza del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.
- d) Los problemas se clarifican y resuelven mediante una discusión libre y abierta entre el profesorado y sin restricciones por parte de la Administración.
- e) Las propuestas de cambio se presentan como hipótesis para ser probadas en un contexto de responsabilidad por parte del claustro.
- f) A la hora de desarrollar las estrategias y la planificación del curriculum los recursos utilizados en la gestión de la innovación siguen la perspectiva de *abajo-arriba*.

Nosotros, siguiendo una estrategia similar a la de Elliot, queremos recapitular la visión que sobre el proceso innovador se desprende de lo acontecido en cada uno de los centros, representándolo mediante el gráfico 1.

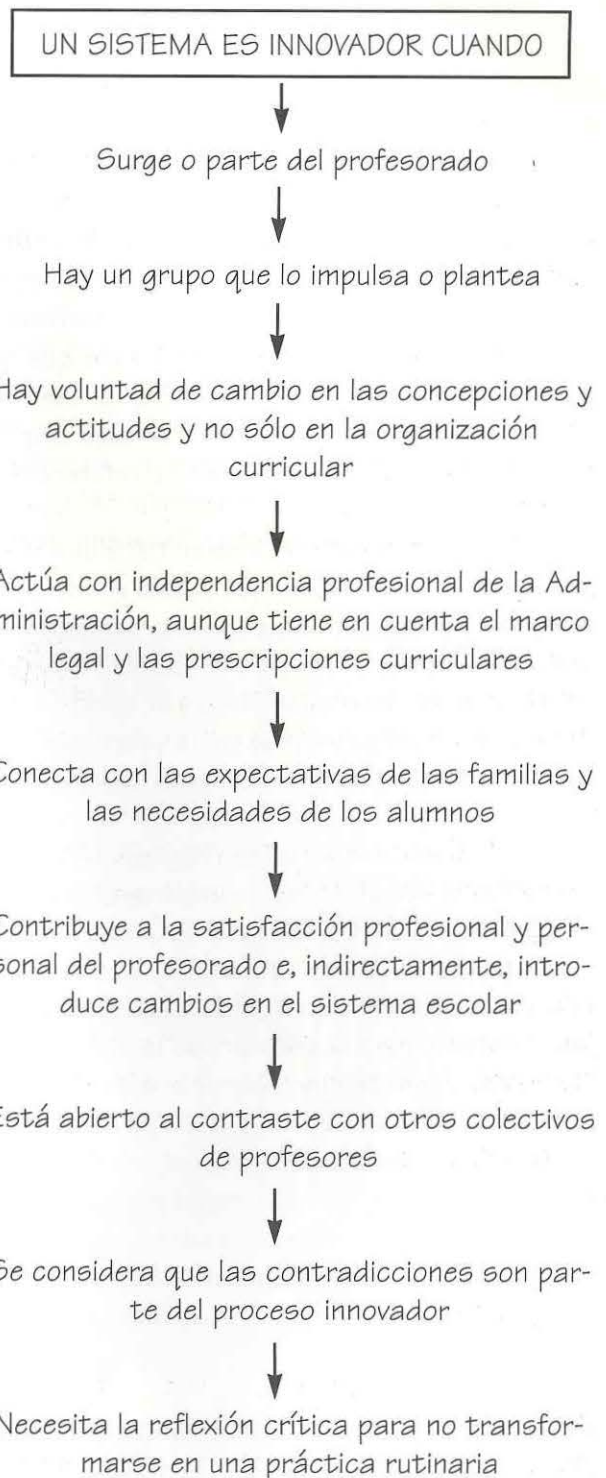


Gráfico 1: Síntesis de un proceso innovador.

(1) SANCHO, Juana María; HERNANDEZ, Fernando; CARBONELL, Jaume; TORT, Antoni; SANCHEZ-CORTEZ, Emilia y SIMO, Nuria (1993). Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia/ CIDE. Pp. 388/72.

Aunque esta síntesis gráfica nos parece de por sí insuficientemente explícita y el lector pueda extraer sus propias conclusiones que acompañen a las que aquí hemos expuesto, el equipo investigador quiere aportar lo que para él constituyen los aspectos esenciales de las diferentes prácticas innovadoras que ha estudiado:

1) Una práctica innovadora nunca comienza desde cero. Su origen se vincula a la trayectoria de cada centro y a las diferentes culturas pedagógicas (individuales y colectivas) que en torno a ella conviven. Esto hace que la respuesta a una innovación externa al centro pueda adquirir un mayor o menor arraigo según conecte o no con estas culturas de referencia.

2) Una innovación también tiene una historia. No es algo estático que puede ser congelado para su estudio en un determinado momento. La innovación pasa por fases, tiene un ciclo vital de carácter dialéctico y de confrontación de puntos de vista, prácticas y representaciones que van evolucionando con el tiempo.

3) En esta misma línea hay que tener en cuenta que las innovaciones suelen estar vinculadas a presiones y necesidades de política educativa ajenas al centro. De aquí que lo que en principio puede ser vivido como una imposición sólo deja de serlo si conecta con la conciencia de necesidad que tengan los implicados.

4) Una innovación tiene mayores posibilidades de ser compartida por los profesores si parte de ellos y de sus necesidades y, sobre todo, si ésta no pretende cambiar la organización y la práctica de la institución en su totalidad y sin etapas.

5) Con todo, cualquier innovación, por reducido que sea su ámbito, está limitada por una compleja trama de condicionantes internos (comunicación entre sus miembros, organización del centro, ...) y externos (actitud de los padres, presión de la Administración, reconocimiento social, ...).

6) La relación con una innovación es siempre subjetiva. Esto supone que se generen expectativas diferentes según cada uno de los participantes y que éstas repercutan en su percepción e implicación en la misma.

7) Una innovación necesita de un grupo de referencia que la impulse. La mayor presencia y cohesión de ese grupo determina extraordinariamente el ritmo de implantación de la innovación.

8) En una innovación son importantes los recursos que la Administración u otros organismos ofrecen como apoyo (asesoramiento, personal, recursos técnicos, ratio favorable, ...), pero en última instancia, el clima de comunicación e implicación afectiva que se establece entre los participantes juega un papel considerable.

9) El grado de complejidad organizativa que implica una innovación repercute en la fluidez de la toma de decisiones, puede dificultar la creación de espacios de reflexión permanente y los continuos reajustes que toda innovación requiere.

10) El proceso de innovación se enriquece si es permeable al intercambio y contraste de puntos de vista con otros profesores, con asesores y otros agentes que directa o indirectamente puedan contribuir a la dinamización de la innovación.

11) En toda esta síntesis se hace presente una constante: la necesidad de reflexión permanente sobre la práctica para mejorar su comprensión, generar elementos críticos, favorecer el proceso de formación del profesorado y en definitiva, para consolidarla en una perspectiva real de cambio.

Es sabido que la reforma educativa española propone que los centros escolares (así se refieren en España a las escuelas) sean los encargados de redefinir el currículum y formular sus propios proyectos curriculares. El artículo que reseñamos aquí analiza la necesidad de que se produzcan cambios en la cultura institucional de las escuelas para que la gestión escolar del currículum sea posible. De él retomamos la caracterización de los diferentes tipos de cultura escolar, que puede ser de utilidad para analizar las formas que va adoptando la cultura institucional en las escuelas que desarrollan proyectos en el marco del **Plan Social Educativo**.

El autor propone que existen cuatro grandes culturas escolares:

1) Individualismo: “el estado más frecuente de un profesor no es la colegialidad; es el aislamiento profesional, el trabajar solo, aparte de los demás colegas. Este aislamiento concede a los profesores un cierto grado de seguridad y de protección para tomar decisiones discrecionalmente sobre los alumnos que mejor conoce; pero dicho aislamiento también tiene el efecto de no permitirle acceder a información externa, y valiosa, sobre el valor y la eficacia de lo que está haciendo.

Los profesores aislados pueden obtener alguna información desde las evaluaciones formales -externas- de su trabajo, pero éstas sueñen ser rutinarias, esporádicas y excesivamente superficiales. No resultan útiles para los propósitos de una mejora continua de su ejercicio como profesores. Con ello, es su propia aula y sus alumnos lo que acaba convirtiéndose en la principal fuente de *feedback* para la mayoría de los profesores.

Tal y como está organizado actualmente, el *feedback* desde la propia aula puede mitigar las incertidumbres de la enseñanza sólo hasta un cierto punto. Un determinado grado de incertidumbre es obviamente algo en-

démico a toda enseñanza, por lo cual es importante dotar a los profesores de la capacidad y la flexibilidad necesarias para tomar decisiones discrecionales sobre el currículum, la instrucción y la disciplina en sus aulas. Pero la incertidumbre experimentada en soledad, en un aislamiento forzado, es una incertidumbre magnificada hasta proporciones poco saludables. Además, el *feedback* del aula tiene un techo, esto es, está limitado por la experiencia del profesor individual, la interpretación del profesor individual y la motivación hacia la mejora de ese profesor individual” (pp. 149/ 150).



(1) FULLAN, Michael (1994). “La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental”. En: *Revista de Educación*, número 304. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

2) Colaboración: “en las culturas colaborativas, el fracaso y la incertidumbre no se protegen ni se defienden, sino que se comparten y discuten con la idea de obtener ayuda y apoyo. Las culturas colaborativas necesitan de un acuerdo amplio en cuanto a valores educativos fundamentales, pero también toleran el desacuerdo y, en cierta medida, lo estimulan activamente dentro de tales límites” (pág. 153).

“Dado que las culturas colaborativas no se construyen con rapidez, resultan poco atractivas para directores y administradores impacientes por introducir cambios en los centros escolares. Las culturas colaborativas son difíciles de fijar en el tiempo y el espacio puesto que se desarrollan en los intersticios de la vida escolar; además, son imprevisibles en cuanto a sus consecuencias: el curriculum que pueda desarrollarse, el tipo de aprendizaje que pueda promoverse, los fines y objetivos que puedan formularse, son cuestiones que difícilmente pueden predecirse” (pág. 154).



3) Balcanización: “en algunas escuelas, es frecuente que los profesores se relacionen con sus compañeros de manera más intensa que en una cultura de estricto individualismo, si bien lo hacen en pequeños y selectos grupos más que en marco del centro en su conjunto.

Estas escuelas poseen lo que podemos llamar una cultura balcanizada -una cultura compuesta de grupos separados, a veces en competencia mutua, como si fueran ciudades-estado independientes relacionadas de manera muy débil-. Los profesores de culturas balcanizadas depositan sus lealtades e identidades en grupos de compañeros determinados; normalmente se trata de los compañeros que tienen más cerca en el trabajo, con los que pasan más tiempo, y con los que se llevan mejor a nivel personal. La existencia de estos grupos en un centro refleja -y refuerza- con frecuencia distintas perspectivas de grupo sobre los estilos de aprendizaje, el curriculum y la disciplina. Las culturas balcanizadas no son privativas de profesores conservadores; también los grupos de profesores innovadores que se consideran por delante de sus compañeros, pueden marginarse del resto del centro de maneras claramente perjudiciales para el desarrollo global de la institución.

La balcanización puede conducir a una comunicación pobre, a la indiferencia o ignorancia mutua, o a tener varios grupos dentro del centro tomando caminos e iniciativas contrapuestas. Como consecuencia, pueden producirse cortes en el seguimiento del progreso de los alumnos y manifestarse expectativas contradictorias respecto de su conducta y rendimiento” (pág. 153).

4) Colegialidad fingida: “esta cultura se caracteriza por un conjunto de procedimientos burocráticos formales dirigidos a aumentar la importancia que, dentro de la institución, tienen la planificación conjunta, el asesoramiento, y otras formas de trabajo y colaboración. Puede verse en iniciativas tales como el apoyo profesional mutuo, los programas de mentores, la gestión basada en la escuela, la convocatoria de reuniones formales de claustro, y la descripción pormenorizada de

funciones junto con actividades de formación para aquéllos que desempeñan labores de asesoramiento y apoyo. Todas estas iniciativas son fabricaciones administrativas diseñadas para poner en marcha la colegialidad en centros donde raramente ha existido antes nada parecido. Pretenden estimular así una mayor relación entre los profesores para proponer el aprendizaje compartido y abrir la posibilidad de una mejora de sus habilidades y conocimientos”.

“La colegialidad fingida tiene dos caras; puede tener efectos tanto positivos como negativos dependiendo de cómo y cuándo se utilice. En su mejor versión, la colegialidad fingida puede resultar útil como fase preliminar en un proceso de desarrollo de relaciones de colaboración más genuinas; sería una manera de ‘ir acercando’ a los profesores a la colaboración. A partir de ese punto, los directores pueden seguir construyendo sobre esos elementos informales de reconocimiento, confianza y apoyo que son esenciales en la creación de un equipo eficaz de profesores. Es necesario un mayor o menor grado de ‘fingimiento’ en la iniciación de prácticamente toda cultura colaborativa; es claro que nunca surgen de manera natural”.

“En su versión más negativa, no obstante, la colegialidad fingida puede reducirse a ser un mal sucedáneo administrativo de cultura docente colaborativa. Ésta requiere mucho más tiempo, atención y sensibilidad que la veloz implantación de cambios superficiales. Si se hace y se usa mal, la colegialidad fingida puede disminuir la motivación de los profesores para continuar trabajando juntos” (pp. 154/5).

¿Cuáles son las implicaciones de trabajar de manera más productiva con las culturas escolares? “Debe trabajarse más bien en las cuestiones fundamentales de cambiar la cultura de las escuelas y los roles del profesorado”. “En conclusión, cualquier tipo de innovación específica debe considerarse críticamente desde la perspectiva de lo que puede suponer de cara a reformas de mayor alcance en las culturas escolares, en la medida que éstas afectan al aprendizaje continuo tanto de profesores como de alumnos” (p. 160).

Tomado de FULLAN, Michael (1994). "La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental". En: *Revista de Educación*, número 304, pp. 150/ 2. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Estamos acostumbrados a pensar en las escuelas como ambientes diseñados para que los alumnos aprendan: es menos frecuente que pensemos en la escuela como un lugar en el que también los docentes pueden tener expectativas de aprender. Es que no todas las escuelas ofrecen buenas oportunidades de aprendizaje para los docentes. El estudio que resumimos aquí muestra que las escuelas que propician el aprendizaje son escuelas en que se ha superado el aislamiento característico del trabajo docente. Como el trabajo en proyectos que se promueve en este número lleva a una superación del trabajo individual en favor de una definición institucional de metas y acciones, un efecto importante que cabe esperar, además del logro de los cambios educativos que cada proyecto se proponga, es un cambio tal en el clima institucional que las escuelas se transformen en ámbitos que promuevan el aprendizaje de los docentes.

En su estudio de 78 escuelas primarias de Tennessee, Rosenholtz (1989) diferencia entre escuelas "estancadas" y escuelas "que se mueven" o progresan. La autora concluía que, en las escuelas "estancadas", que no estaban interesadas en el cambio y la mejora, incertidumbre y aislamiento van de la mano. La incertidum-

bre del profesorado incidía negativamente en el progreso en el aprendizaje de los alumnos en lectura y matemática (las dos áreas medidas). Una de las principales causas de la incertidumbre, de acuerdo a los resultados obtenidos por Rosenholtz, radicaba en la ausencia de lo que ella llamaba un *feedback* positivo: "La mayor parte de los profesores y directores acaban estando tan sumamente aislados en su trabajo que llegan a ignorarse unos a otros. No suelen alabar, apoyar y reconocer los esfuerzos de los compañeros. La existencia de fuertes normas de autosuficiencia puede, incluso, provocar reacciones adversas ante el buen hacer de algún compañero".

Rosenholtz explica que el aislamiento y la incertidumbre están asociados con lo que ella denomina "ambientes pobres en aprendizaje", en los que los profesores no se encuentran en la situación ideal para experimentar y mejorar y no pueden aprender de sus compañeros. En estos ambientes, afirma, los profesores "eran poco conscientes de que su práctica docente estandarizada era en buena medida la razón de que ninguno de ellos lo hiciera realmente bien". (...) Aparte de compartir algunas ideas, recursos y trucos del oficio, y de intercambiar historias sobre los alumnos o sus padres, los profesores raramente hablaban entre ellos sobre su trabajo, casi nunca observaban a sus compañeros dentro del aula, y en ningún caso analizaban conjuntamente el valor, los objetivos y la dirección futura de su trabajo.

Incertidumbre, aislamiento e individualismo forman una combinación muy potente. Dificultan el cambio



educativo, puesto que la oportunidad y la presión para el cambio que surge de las nuevas ideas es simplemente inaccesible para los profesores. Esta estrechez de orientación y de experiencia conduce a formas de enseñanza "seguras", que no asumen ningún riesgo. Allí donde se están imponiendo a profesores y escuelas una multitud de demandas y exigencias externas, los profesores aislados se sienten impotentes ante presiones y decisiones que normalmente ni siquiera entienden y en las que, desde luego, no están implicados en absoluto. Este sentimiento de impotencia ataca directamente a la idea que el profesor tiene de su propia capacidad para "marcar la diferencia" en la educación de los alumnos. (...)



Las escuelas estancadas se caracterizaban por niveles bajos de rendimiento de los alumnos y por el trabajo aislado y autosuficiente de los profesores. ¿Y qué hay entonces de las escuelas "que progresan"?

Rosenholtz las describía como escuelas en las que los profesores trabajaban juntos con frecuencia. La mayoría de los profesores, incluso los más veteranos, creían que la enseñanza es intrínsecamente difícil. Creían además que los profesores no terminan nunca de aprender a enseñar; y puesto que la mayoría reconocían que enseñar es difícil, casi todos admitían que de vez en cuando necesitan ayuda. Por tanto, dar y recibir ayuda no implicaba incompetencia; era parte del propósito común de mejora continua. El disponer de apoyo y de la comunicación frecuente con sus compañeros acerca de su trabajo llevaba a estos profesores a tener más confianza, más seguridad sobre su propio trabajo.

Como observa esta autora, en las escuelas eficaces la colaboración está asociada con normas y oportunidades de mejora continua y de formación permanente. "Se asume que la mejora de la enseñanza es una cuestión colectiva más que individual y que el análisis, la evaluación y la experimentación conjuntas con los compañeros son las condiciones en las que los profesores aprenden y mejoran". En consecuencia, los profesores están más dispuestos a valorar, confiar y legitimar el saber compartido, la búsqueda de consejo y el ofrecimiento de ayuda tanto dentro como fuera de la escuela. Con ello, lo más probable es que sean cada vez mejores profesores: "Todo esto significa que es mucho más fácil aprender a enseñar, y aprender a enseñar mejor, en unas escuelas que en otras".



Para Rosenholtz, el efecto más importante de la colaboración entre profesores es su impacto sobre el grado de incertidumbre del trabajo; cuando dicho trabajo se afronta en solitario, la ausencia de colaboración puede destruir su sentido de la confianza.

Estos resultados, confirmados por otras investigaciones, muestran que los profesores se hacen mejores profesores en algunas escuelas que en

otras. Esta conclusión aparece claramente en la comparación de las actitudes hacia el desarrollo profesional docente que tienen los profesores de las escuelas "estancadas" y de las escuelas "que progresan" de Rosenholtz. En estas últimas "el 80 por 100 de los profesores respondieron que aprenden constantemente, y que aprender a enseñar es una empresa que dura toda la vida". Un comentario que se repetía con frecuencia era: "Nunca terminas de aprender. Es importante aprender a enseñar algo de cuantas más maneras distintas sea posible, de forma que puedas llegar a todos los alumnos. Yo siempre estoy a la búsqueda de nuevas ideas". Los profesores de este tipo de escuelas tendían a buscar ideas nuevas en sus compañeros, además de hacerlo en los seminarios, congresos y talleres de formación. Cuando surgían problemas, era más probable que estos profesores buscaran y recibieran consejo y apoyo de otros profesores y del director. Eran, en definitiva, profesores con una mayor confianza y compromiso con la mejora.

De un texto destinado a repensar el rol directivo en el nivel inicial reproducimos el apartado correspondiente al área administrativa. El texto citado propone cuatro áreas de competencia del directivo: el área pedagógico-didáctica, el área organizacional, el área comunitaria, y el área administrativa. Los aportes que siguen refieren a esta última.

Este área ha sufrido un doble movimiento: por un lado, se la ha sobredimensionado y por el otro se la ha devaluado.

En términos generales la asociamos a papeles que nos tapan, a formalidades inútiles, a hojas que se escriben y se archivan sin que nadie las lea, o a tareas que nos quitan tiempo para otras cosas que sentimos más vinculadas y provechosas.

Es necesario atribuirle un nuevo sentido. Así, si buscamos su significado en el diccionario, encontraremos: "...Dirigir los ingresos, y los recursos de una persona o una entidad o cuidar los intereses de una comunidad/ Conducir bien los propios asuntos".

Es decir que si asociamos administrar con recoger, prever, proveer la información y los recursos para la consecución de los objetivos, le encontraremos una utilidad que hará que la concibamos de otra forma.

Una buena administración no sólo es necesaria sino también imprescindible.

Administrar implica resolver la tensión existente entre los movimientos institucionales básicos:

- * los objetivos institucionales;
- * el mantenimiento de la institución;
- * la satisfacción de los intereses individuales y sectoriales.

Así entendida la administración es más un instrumento de gobierno que un peso con el que ineludiblemente deberemos cargar en el ejercicio de nuestra función directiva.

En una propuesta de proyecto institucional, como la planteada, el área administrativa adquiere relieve en el camino de la democratización, en tanto el resguardo del interés general que caracterizará una adecuada administración será el producto del consenso del conjunto de la educación.



(1) IMPERIALE, Isabel (1991). "Aportes para 'leer' las instituciones educativas (repensando el rol directivo)". FLACSO/ Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Págs. 37/8

La evaluación es un aspecto esencial del gerenciamiento de proyectos cuya eficacia depende de los niveles de participación y acuerdo de los integrantes del proyecto. De otro modo, puede generar resistencias o convertirse en una instancia de puro control, en lugar de ser una oportunidad para mejorar el proyecto. De un libro sobre evaluación de acciones de capacitación tomamos esta ficha-método sobre las razones para no evaluar. De ella pueden inferirse las condiciones para una evaluación iluminativa.

Ficha-método

Las razones para no evaluar

1. Los objetos de la evaluación no son claros.
"¿Qué es lo que se quiere evaluar?"
2. Los diferentes protagonistas no están de acuerdo sobre los objetivos de la evaluación.
"¿Qué es lo que quiere el responsable jerárquico? ¿La Dirección General? ¿Los participantes?"
3. Los objetivos de la evaluación no son claros.
"¿Para qué va a servir la evaluación?"
4. La utilización de los resultados de la evaluación no está definida con claridad.
"¿Cómo evitar los riesgos de desviaciones?"
5. Los participantes no están de acuerdo sobre los objetivos de la capacitación.
"¿Cuáles son los objetivos de la Dirección General? ¿Del responsable jerárquico? ¿De los participantes?"

Algunas enseñanzas

- La verificación de las dificultades mencionadas más arriba es la señal de alarma para que las falencias observadas sean contempladas.
- En ciertos casos, conviene no identificar la acción de capacitación y/o de evaluación antes de que los protagonistas hayan encontrado un espacio mínimo de entendimiento.
- En todos los casos conviene profundizar la exploración de la demanda para lograr una solicitud explícita y negociada entre los diferentes protagonistas.



(1) PAIN, Abraham (1993). Cómo evaluar las acciones de capacitación. Guía práctica para la reflexión y la acción. Buenos Aires, Granica. Pág. 61.

REFERENCIAS

PARA LECTURAS COMPLEMENTARIAS

Ponemos a disposición de nuestros lectores referencias de textos que pueden permitirles una profundización en el tema de este número. Cada referencia está acompañada por una presentación detallada de los contenidos de la obra, de modo de facilitar la selección de aquéllas que se acerquen más a los intereses y necesidades de cada uno.

Estilos participativos: ¿sueños o realidades?

SIRVENT, María Teresa (1984). "Estilos participativos: ¿sueños o realidades?". En: Revista Argentina de Educación, año III, nº 5, pp. 44/ 59.

El artículo enfoca las dificultades que se presentan para implementar experiencias participativas dentro de sistemas o instituciones autoritarias, jerárquicas y burocráticas. El artículo enfoca en especial las dificultades emergentes "de la internalización de las estructuras del sistema por parte de los individuos que ocupan las posiciones de dependencia y subordinación" (pág. 45).

Reviste interés para la consideración de la realización de proyectos educativos la distinción que la autora realiza entre participación real y participación simbólica. Por participación real se entiende aquélla en la que los miembros de una institución o grupo ejercen poder en todos los procesos de la vida institucional (en la toma de decisiones, en su implementación y en la evaluación permanente del funcionamiento institucional). Cuando la participación no es real sino simbólica, las acciones de los individuos no ejercen influencia sustantiva en la política y el funcionamiento institucional, pero sin embargo se genera en ellos "la ilusión de ejercer un poder inexistente" (pág. 46). Mientras la participación real supone modificaciones en la estructura de poder de la institución, la participación simbólica no repre-



senta cambio alguno profundo en los esquemas conocidos de monopolio en la toma de decisiones.

La autora propone puntos críticos para detectar la naturaleza real o simbólica de los procesos participativos:

- quién participa,
- cómo se participa (en especial, se señalan estilos de participación nominal o receptiva, "cuasi consumista"),
- los mecanismos generados para asegurar la participación,
- las áreas o ámbitos de la vida institucional en que la participación es permitida.

Se analizan los condicionamientos de un proceso participativo, en especial el origen del mismo y las condiciones institucionales macro, micro y psicosociales.

La participación real se define como "un proceso largo, de avances y retrocesos; demanda el pasaje por modelos intermedios que signifiquen etapas graduales de crecimiento y cambio institucional y grupal" (pág. 57).

En una primera parte, y a través del estudio de casos, se analizan rupturas producidas por diferentes empresas en los ámbitos de la industria y de los servicios. Estos cambios se conceptualizan en esta obra como rupturas en la mentalidad: los sistemas empresariales más eficaces no dependen tanto de innovaciones tecnológicas o de reducción de costos, sino de cambios en la gestión.

En la segunda parte del libro se expone conceptualmente el nuevo paradigma de gestión y se analizan las paradojas que genera. El examen de las empresas se realiza según un modelo muy simple: la empresa es un sistema al servicio de sus cuatro principales asociados (accionistas, clientes, empleados y proveedores). En las empresas tradicionales, no rupturistas, el paradigma imperante es la mentalidad de suma cero: el sistema es cerrado, de modo que dar más a un elemento del sistema (ej.: dar mayor satisfacción al cliente con productos de mejor calidad) implica necesariamente quitar algo a los demás (ej.: hacer menos rentable el negocio para los asociados, por disminución de prestaciones postventa). Dentro de este universo de conceptos, la creación de valor se ve notablemente empobrecida.



Hacia un nuevo paradigma de gestión

HUETE, Luis María y DEBAIG, Michel (1995). Hacia un nuevo paradigma de gestión. Por qué algunas empresas rompen sus mercados y se convierten en formidables competidores. Madrid, Mc Graw- Hill/ Instituto de Estudios Superiores de la Empresa.

Aunque es una obra centrada en el análisis de empresas privadas, sus contenidos sobre paradigmas de gestión la hacen de interés para el análisis del gerenciamiento en el ámbito público.

En cambio, las empresas rupturistas, centradas en la calidad total, parten de una lógica de suma positiva: es posible mejorar al mismo tiempo calidad y productividad. El cambio de paradigma plantea tres paradojas: 1) mayor satisfacción de los clientes en la industria cuesta menos, 2) mayor satisfacción para los empleados cuesta menos, y 3) mayor satisfacción para los proveedores cuesta menos. Al desggranar cada una de estas paradojas, los autores concluyen que los denominadores comunes de las empresas rupturistas tienen un mismo lugar geográfico: la mente de sus dirigentes.

¿Cuáles son los principios del liderazgo rupturista?



1) romper los paradigmas; es decir, no detenerse frente a las ideas consagradas, cuestionar de manera permanente lo que se hace;

2) pensar globalmente; es decir, promover la colaboración de todos los elementos de la empresa y superar la programación por compartimientos estancos;

3) idear sistemas para introducir a los clientes dentro de los propios centros de producción. No se trata sólo de recoger información que permita mantener activa la orientación al cliente, sino de tener una mentalidad orientada hacia el cliente, trasplantar la mentalidad del cliente a los directivos y a los empleados, mirar con los ojos del cliente;

4) crear un destino compartido; es decir, conseguir que todos los elementos de la empresa se sientan embarcados en un mismo destino, superando la lógica del "sálvese quien pueda".



JOINER, Brian (1995). Gerencia de la cuarta generación. Domine la convergencia evolutiva de la administración y la revolución de la calidad. México, Mc Graw- Hill.

En la última década, las empresas se han visto obligadas a buscar técnicas más eficientes de administración ante un mercado global que se acrecienta cada día. Se generaron metodologías diversas: la administración de calidad total, el mejoramiento continuo, la reingeniería, la competencia basada en el tiempo, el rediseño de los procesos de negocios, el liderazgo visionario, y muchas otras. Aunque muchas organizaciones están aplicando alguno de estos enfoques, el autor sostiene que es necesario reunir todos los ingredientes para crear una organización que funcione como un sistema completo, que sirva a sus fines y beneficie a todos los involucrados.

Por ello, esta obra analiza los principios básicos en que se fundan estas metodologías, y presenta una síntesis de las mejores ideas que ofrecen resultados positivos.

La primera parte del libro hace una revisión de los elementos que conforman el nuevo marco de referencia; el modelo es un triángulo cuyos vértices son:

- **la calidad.** Se trata de entender que es el usuario quien la define, y , por lo tanto, de obsesionarse por complacerlo; no sólo de librarlo de sus problemas inmediatos, sino de entender a fondo sus necesidades presentes y futuras, a fin de ampliar la oferta que se pone a su disposición;

- **el método científico:** aprender a dirigir la organización como un sistema, desarrollar el pensamiento de procesos, fundar las decisiones en la información y conocer la variación;

- **un equipo totalmente integrado.** Procurar que todos los integrantes del sistema y todos los relacionados con la organización (clientes, empleados, accionistas, proveedores, la comunidad) ganen siempre y no sólo algunas veces.

Las secciones subsiguientes describen cada uno de los elementos básicos más detenidamente. Algunos de los temas abordados en tales secciones pueden ser de interés para el gerenciamiento en el ámbito público, entre ellos:

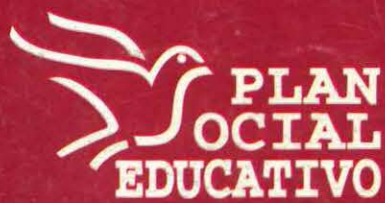
- la organización como sistema,
- estrategias para reducir la variación,
- cómo perfeccionar la capacidad de mejorar,
- cómo crear el ambiente e integrar los equipos,
- los retos de la evaluación de desempeño.

PRÓXIMO NÚMERO:

**LA LECTURA
EN EL AULA**



H 0011365



Ministerio de Cultura y
Educación de la Nación

Presidencia
de la Nación