

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

CONSTRUYENDO LA NUEVA ESCUELA

VOLUMEN II



Liliam Hidalgo Collazos
Severo Cuba Marmanillo

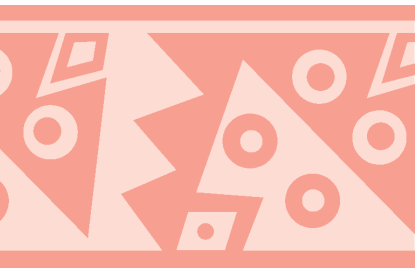
tarea



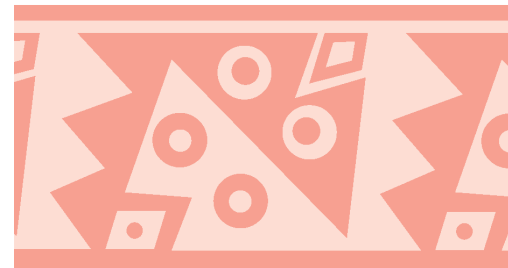
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Construyendo la nueva escuela

Volumen II



Liliam Hidalgo Collazos
Severo Cuba Marmanillo



tarea

HIDALGO COLLAZOS, Liliam
CUBA MARMANILLO, Severo

Construyendo la nueva escuela. Proyecto educativo institucional, volumen II / Liliam Hidalgo Collazos y Severo Cuba Marmanillo.— Lima: Tarea, 1999.— 100 pp. il.

I.S.B.N. 9972-618-76-5

GESTIÓN ESCOLAR / PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL / PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN / INNOVACIÓN EDUCATIVA / ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN / MATERIAL DIDÁCTICO / MANUALES

1. Gestión y organización escolar 2. Programas de mejoramiento de escuelas

CLC LB2822
CCD 371.2



Depósito legal: 15010599-3204



Este proyecto ha sido desarrollado por el Área de Desarrollo Magisterial de TAREA Asociación de Publicaciones Educativas.

Autores: Liliam Hidalgo Collazos y Severo Cuba Marmanillo.

Corrección de estilo: **Hernando Burgos Cabanillas.**

Diseño gráfico original: **Natalia Iguíñiz y Renzo Espinel.**

Elaboración de íconos precolombinos: **Narda Grados Mendoza.**

Ilustraciones (páginas 8, 38 y 45): **Oscar Casquino Neyra.**

Primera edición: 1000 ejemplares

Lima, agosto del 2001.

©

TAREA ASOCIACIÓN DE PUBLICACIONES EDUCATIVAS

Parque Osoros (antes Borgoño) 161, Pueblo Libre. Apartado postal 2234, Lima 100.

Telefaxes: 423 1102 • 424 0997 • 424 2827 • 424 7406 • 431 1123

Correo electrónico: postmast@tarea.org.pe

Internet: <http://www.tarea.org.pe>

Las ideas y opiniones contenidas en esta obra son de responsabilidad de los autores y no tienen que comprometer o reflejar la posición institucional de las fundaciones auspiciadoras:


Servicio de Liechtenstein para el Desarrollo (LED) y

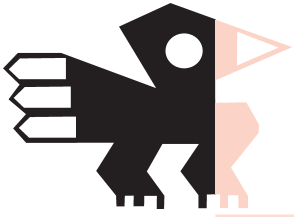
Servicio de Iglesias Evangélicas en Alemania para el Desarrollo (EED).



ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	4
A MODO DE INTRODUCCIÓN	5
PARA USAR ESTE TEXTO	6
Capítulo I	
ELEMENTOS DEL PROCESO EN LA ESCUELA	
<i>Maestra vida: "No es así profesor..."</i>	8
Dimensiones del proceso de construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI)	9
Lo que necesitamos para impulsar el proceso	17
¿Por dónde comenzar?	23
Los momentos metodológicos	26
<i>Otros decires: "Obstáculos en el camino"</i>	30
Capítulo II	
EL ITINERARIO DE CONSTRUCCIÓN DEL PEI	
<i>Maestra vida: "¿Cuál es el camino correcto?"</i>	38
Los procesos del Proyecto Educativo Institucional	39
La escuela que queremos: la visión	42
La escuela que tenemos: el diagnóstico	45
Construyendo un conocimiento crítico del contexto	54
Definir la propuesta pedagógica	58
La propuesta de gestión	73
El análisis estratégico	80
El plan anual	89
El PEI: proceso de negociación cultural	96
BIBLIOGRAFÍA	99



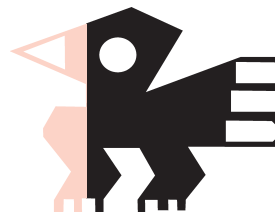


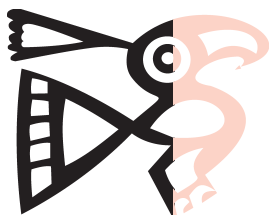
AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a quienes han aportado a la elaboración de este segundo volumen.

En primer lugar a las comunidades educativas cuyas experiencias han alimentado esta reflexión y de quienes nos hemos prestado parte de sus resultados y de las acciones que aparecen en el texto. Tal es el caso de los centros educativos pertenecientes a la obra de las hermanas del Carmelo Misionero de Perú y Bolivia, al equipo de docentes del Colegio Esther Festini (de Comas). A nuestras colegas Elsa Camac y Gloria Serna, entre otras directoras y directores, cuya experiencia de impulso a PEIs y PEMEs han sido referentes de reflexión y compromiso para nosotros.

Es necesario mencionar a Guillermo Sánchez-Moreno, Antonieta Cubas y Gloria Valdeiglesias, quienes revisaron los primeros borradores e hicieron valiosas sugerencias. Finalmente, al equipo del Área de Desarrollo Magisterial, Manuel Iguñiz y Marita Palacios, con quienes mantuvimos un diálogo permanente en torno a las ideas centrales del texto. En el caso de Marita, sus aportes nos ayudaron a darle la forma final que ahora tiene el texto. A todos ellos nuestro profundo agradecimiento.





A MODO DE INTRODUCCIÓN

Este segundo volumen se divide en dos capítulos:

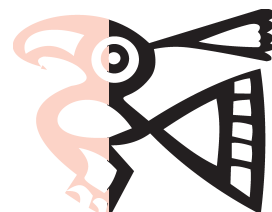
- I. Elementos del proceso en la escuela
- II. El itinerario de construcción del PEI

Hemos variado el plan inicial en el que incluía un capítulo especial referido al contexto de políticas que favorecían o limitaban el desarrollo de PEIs en las escuelas. Sus contenidos están ahora incorporados en el segundo capítulo como parte del apartado referido al conocimiento crítico del contexto.

Con este cambio el primer capítulo gira sobre los elementos que intervienen al interior del proceso de construcción del Proyecto Educativo Institucional. El concepto orientador de este proceso es el de empoderamiento de los actores de la comunidad educativa.

En el segundo capítulo se propone un itinerario de trabajo para la construcción del PEI. Pero más que establecer una metodología específica de trabajo, se pone el énfasis en el proceso de reflexión y maduración de la comunidad educativa y pedagógica que puede llegar a ser la escuela.

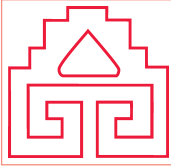



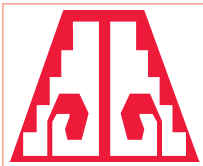

Este es el sentido de este texto. Antes que pretender un método de construcción del PEI hemos querido insistir en proponer un enfoque, en invitar a un proceso reflexivo sobre el sentido de lo que hacemos. Tenemos confianza en la creatividad de las maestras y maestros, en su capacidad de pensar críticamente. Por tanto, confiamos en la capacidad de los propios actores de la escuela para crear métodos y herramientas, que son variables.

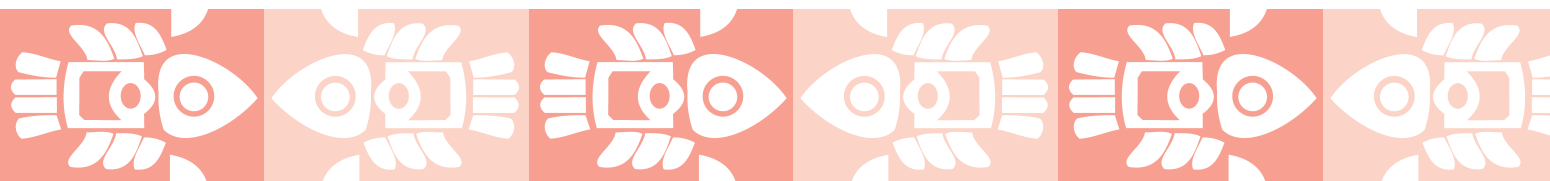




PARA USAR ESTE TEXTO

Te presentamos los contenidos de cada tema bajo la forma de testimonios, reflexiones y sugerencias para la acción a través de diferentes secciones. En el primer capítulo se conservan las secciones utilizadas en el primer volumen. En el segundo capítulo se utilizan las secciones Maestra vida, Para Pensar y Conociendo una Experiencia.

Sección	¿Qué encontrarás?
<p>MAESTRA VIDA</p> 	<p>Experiencias, testimonios, casos recopilados del trabajo escolar e interrogantes que buscan relacionar los contenidos con tu experiencia personal, propiciando una mirada a nuestras biografías pues en ellas podemos encontrar las fuentes de nuestra forma personal de ser maestros o maestras y de nuestra forma de educar.</p>
<p>PARA PENSAR</p> 	<p>Interrogantes, situaciones reales y dilemas que plantean una reflexión acerca de los contenidos, contrastándolos con tu experiencia profesional para provocar un encuentro entre aquello que se afirma y tus propias afirmaciones, de manera que puedas progresivamente ir consolidándolas o modificándolas.</p>
<p>Y DICE ASÍ...</p> 	<p>Es también una invitación a desplegar tu imaginación, tus razonamientos y sentimientos, de modo personal y con otros profesores y profesoras</p>
<p>OTROS DECIRES...</p> 	<p>Un texto de carácter reflexivo y motivador que presenta nuestro enfoque sobre el tema en cuestión, acompañado de gráficos y esquemas.</p>
<p>PARA LA ACCIÓN</p> 	<p>Lecturas complementarias y referencias bibliográficas de otros autores para ampliar, cuestionar y profundizar los contenidos.</p>
<p>CONOCIENDO UNA EXPERIENCIA</p> 	<p>Sugerencias para la experimentar, recrear o ampliar lo aprendido a través de actividades concretas en tu ejercicio profesional. Ejemplos de acciones realizadas y resultados logrados por comunidades educativas. Para ello, reuniendo las experiencias de diversas comunidades educativas con las que hemos trabajado, se ha construido el caso del Centro Educativo Bolognesi.</p>

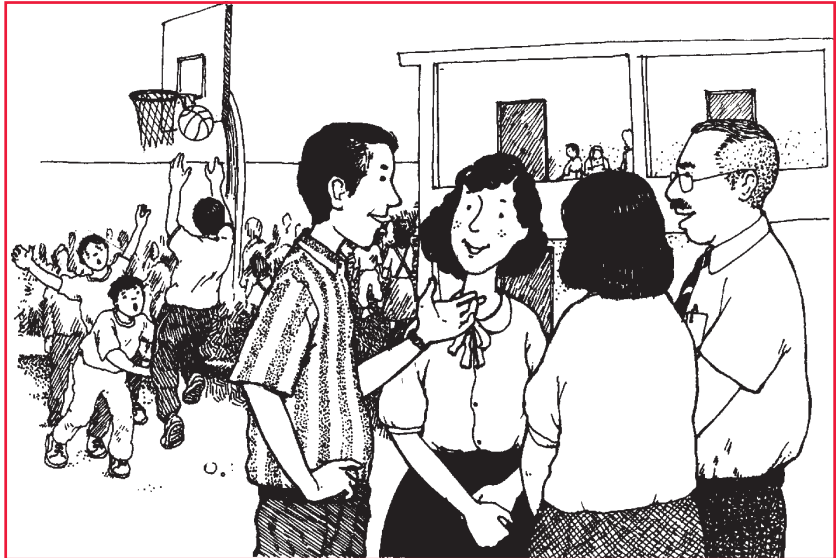


CAPÍTULO I

Elementos del proceso en la escuela

"NO ES ASÍ PROFESOR..."

—Profesor, piense un poquito más. Usted dice que lo que tenemos que hacer es seguir un modelo y unas técnicas. Pero de que sirve un modelo si la gente no lo siente suyo, o para qué sirven sus técnicas si la gente las aplica sin pensar. Cada vez que nos reunimos usted insiste en que hay que cumplir con las pautas del modelo. Dígame a ver, ¿de dónde salió ese modelo? Alguien lo pensó. Lo mismo tenemos que hacer nosotros, puede ser un ejemplo pero nosotros tenemos que crear nuestro propio modelo y sobre todo sentirnos más unidos haciéndolo. Yo creo que eso es lo más importante.



—Mira Moreno, tenemos que hacer un PEI bueno, no cualquier cosa,

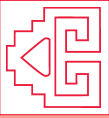
y que nos lo aprueben en la USE, que es lo más importante. Por eso tenemos que seguir una pauta, unos pasos precisos, determinados, con un método ya comprobado, incluso científicamente.

—Ningún científicamente, lo que pasa es que usted pone el acento en el resultado, en cambio a mí me preocupan los procesos. Para usted lo más importante es tener el proyecto elaborado en los plazos y para eso le basta seguir una pauta. Pero, ¿qué ha cambiado realmente? ¿Qué hemos aprendido? No es así profesor...

Si participaras de esta discusión, ¿cuál sería tu opinión?



PARA
PENSAR





DIMENSIONES DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL PEI

Estamos ante un proceso de dimensión política y pedagógica. Decimos dimensión política porque para construir una comunidad tenemos que poner en revisión la dinámica de poder existente en la escuela: ¿Quiénes participan del poder en la escuela y en cuánto? ¿Cómo se obtiene y se aumenta el poder? ¿Cuál es el uso que de él se hace? Esta revisión de la tenencia y uso del poder en la escuela nos permitirá plantear el problema de la democracia en su interior.

La escuela, por su naturaleza crítica y liberadora, supone una organización y una cultura democráticas, esto es, un ordenamiento del trabajo y de la vida escolar basados en la autonomía y la responsabilidad social de sus miembros.

El proceso de hacer un PEI en las escuelas nos llevarán a mirar la realidad organizacional, el tipo de relaciones humanas así como las formas de participación y de reconocimiento existentes. Pero sobre todo, puestos los ojos en el horizonte de ser comunidad, la propia dinámica de construcción del PEI significará cambios en la tenencia y uso del poder.

Quienes dirijan y participen de este proceso deben saber que esto es lo que está en juego: la construcción del PEI altera la forma en que está estructurado el poder, abre un espacio para una negociación de expectativas. Entonces se requiere un tratamiento consciente de este proceso, para orientarlo en el sentido de posibilitar una democratización de la vida escolar.

La dimensión pedagógica está presente en esta dinámica de negociación política, porque lo que se pone en debate son creencias, conocimientos, actitudes respecto a la misión educativa y la forma de cumplirla mejor. Por eso decimos que se trata de un proceso educativo, de la realización de un aprendizaje colectivo en el que los actores intercambian, cuestionan y profundizan sus saberes respecto a las diferentes esferas de trabajo existentes en la escuela. Por ello, el equipo de conducción debe planear la construcción del PEI como estrategia pedagógica en la que los actores deberán desarrollar nuevas capacidades para configurar un nuevo tipo de escuela.

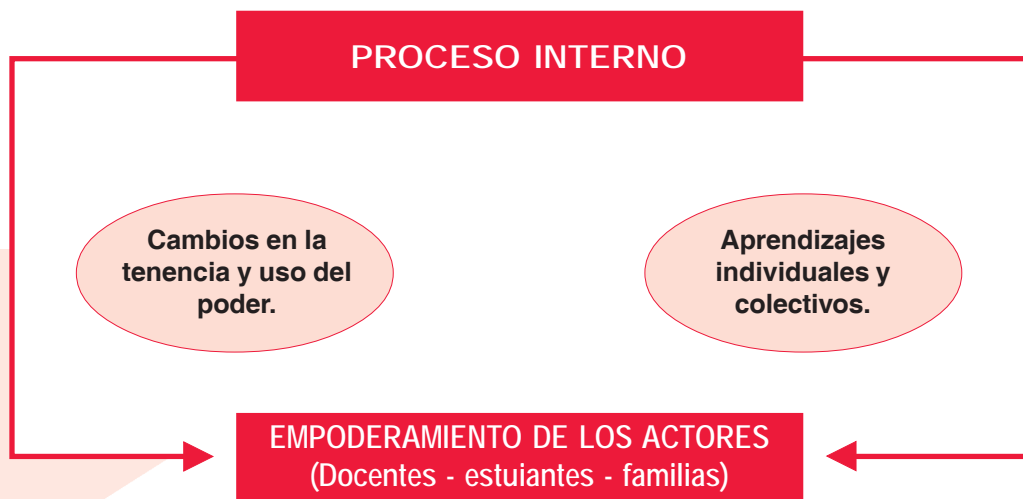


En resumen, conducir la construcción del PEI debe tener en cuenta que se trata de un proceso de cambio en el uso y la tenencia del poder, al mismo tiempo que un proceso de aprendizaje de los actores.

La dimensión política del PEI

EL EMPODERAMIENTO DE LOS ACTORES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

El concepto orientador con el cual un equipo conductor puede gestionar con éxito el proceso interno en la escuela es el empoderamiento de los actores de la comunidad educativa.



Cuando se intenta generar cambios en una institución es cuando aparecen un conjunto de aspectos positivos y negativos cuya existencia no habíamos mensurado. Y si se trata de hechos conocidos, a la luz del esfuerzo transformador, cambia la comprensión y la valoración que de ellos teníamos.

Esta nueva lectura de la realidad presenta situaciones novedosas que plantean la necesidad de reflexionar sobre ellas: ¿Cómo fue posible que no las previéramos? ¿Cuál es su origen y su fuerza? ¿Qué responsabilidad tenemos todos en su existencia? ¿Qué situaciones o actitudes las alimentan y cuáles las debilitan?.

En cuanto intentamos responder a estas preguntas la institución comienza a tener historia, vale precisar, historia crítica. Esto quiere decir que hacemos consciencia de lo que se está viviendo en la escuela, de dónde viene lo que ahora somos, hacia dónde nos está llevando lo que hacemos o dejamos de hacer. Así es posible tener la libertad de decidir hacia donde queremos ir. Esta visión crítica es el primer paso en el proceso de empoderamiento de los actores educativos.

EL PROBLEMA DEL PODER EN LA ESCUELA

Habitualmente encontramos que la institución funciona como un gran trasatlántico cuyo rumbo es difícil de cambiar: las personas no encuentran motivación, no existe una cultura de trabajo cooperativo y en general se ven con recelos las propuestas para hacer cambios.

Estos son síntomas de una organización cuyos integrantes perciben que la escuela no es un espacio propicio para su desarrollo profesional y personal y más bien se parece a un campo de batalla. Así, las personas no sienten que son parte de una institución sino que están adscritas a ella en una relación de dependencia. El poder no pertenece a todos, como debiera, sino que es motivo de negociaciones diversas. La mayoría no tiene el poder y quienes lo tienen, temen perderlo y gestionan en gran medida con el objetivo de conservarlo. El poder así constituido no se plantea romper la inercia y menos producir innovaciones en el trabajo escolar.

UN PODER QUE PROVOCA PÉRDIDA DE FINALIDAD

Pero, ¿para qué necesitamos poder? Cuando en una sociedad el poder es para sobrevivir y conservar el puesto, las instituciones se enferman. En el fondo nadie tiene el poder y la necesidad de poder impone dos tipos de conducta: dominación o sumisión. Estas son rápidamente aprendidas por las personas en su socialización, sabemos cuándo ser sumisos y cuándo podemos actuar en condición dominante.

Esto es propio de instituciones jerárquicas donde el principio de servir al superior es tal que desdibuja la finalidad, el sentido del trabajo. Por esta pérdida es que todo se vuelve rutina, el trabajo de las personas consiste en seguir procedimientos y/o órdenes superiores.

Sin poder para reflexionar sobre lo que hacemos, para darle significado y transformarlo, la vida profesional e institucional se empobrece y se limita a cumplir ritos.

Por ello es que el proceso de construcción del PEI tiene que ser un proceso de empoderamiento de los actores de la comunidad educativa: desde cada uno de ellos la organización tiene que construir y fundar el sentido de su trabajo, los roles de los diferentes actores, sus normas de funcionamiento y los demás aspectos de la organización escolar.

Te proponemos un ejercicio a realizar solo/a o con tus colegas más cercanos:

- ♦ Elabora una lista de acciones que se realizan en la escuela y que muestran que nuestra escuela es jerárquica.
- ♦ Ahora elabora una lista de acciones que muestran que nuestra escuela es democrática.
- ♦ Compara las listas: ¿Dónde está el mayor peso, en lo jerárquico o en lo democrático? ¿Qué opinan del resultado?

PARA PENSAR



La dimensión pedagógica

Veamos ahora la dimensión pedagógica. El proceso de construcción del PEI requiere ser mirado como una experiencia educativa en la cual los participantes crecerán personal y profesionalmente. Será necesaria una estrategia pedagógica en la cual nos planteemos el problema de los saberes existentes en la comunidad educativa y los saberes necesarios para el desarrollo del proceso.

Ya en este punto es necesario preguntar ¿cuáles serán las capacidades necesarias para la realización del proceso interno?, ¿cuál será el tratamiento pedagógico adecuado para su desarrollo?

Las capacidades más relevantes son la capacidad de reflexión crítica, habilidades para conocer investigando, claridad para elaborar y presentar propuestas, y la disposición para participar y fomentar el diálogo como forma de reflexionar colectivamente y concertar pareceres.

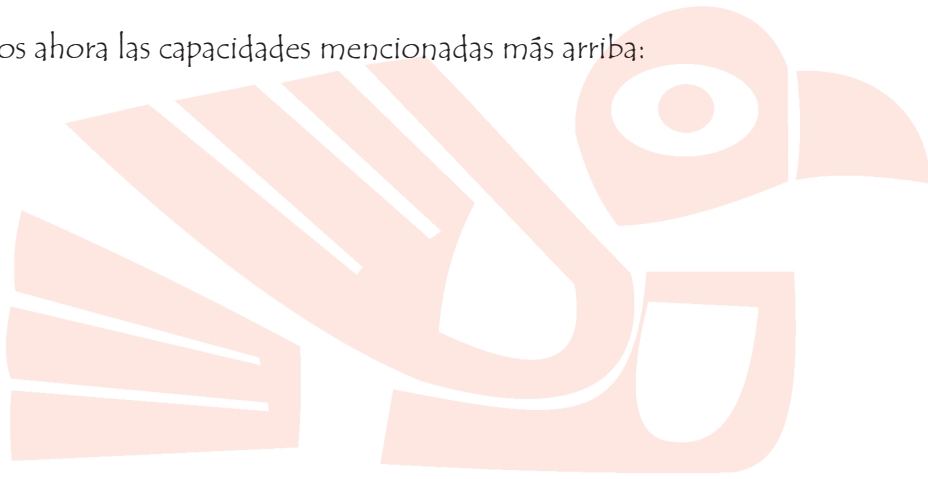
Es conveniente considerar que estas capacidades se desarrollan sobre una plataforma básica: las capacidades de comunicación, para construir discursos, para la comprensión lectora y para la producción de textos.

Tanto entre docentes como entre los otros actores de la escuela podemos encontrar dificultades al respecto. Esto requerirá de un tratamiento respetuoso de las personas, particularmente en contextos urbano-marginales y rurales para potenciar estas disposiciones al calor del proceso del PEI.

Capacidades

- Reflexión crítica
- Conocer investigando
- Proponer, elaborar y presentar propuestas
- Participar y fomentar el diálogo

Veamos ahora las capacidades mencionadas más arriba:



REFLEXIÓN CRÍTICA

La reflexión crítica supone en primer lugar un compromiso con el esfuerzo de comprender una situación. Eso significa renunciar a hacer juicios anteriores a la reflexión, disposición para poner en cuestión nuestras seguridades respecto a un tema, una actitud de serenidad antes que de apresuramiento y, por supuesto, abandonar la idea de que la crítica es para denunciar y sancionar a los otros.

Además de este compromiso, en segundo lugar, requerimos de algunas ideas orientadoras:

- ◊ Nuestras conclusiones pueden ser temporales
- ◊ Nuestras conclusiones son decisiones antes que conocimientos verdaderos
- ◊ Nuestras comprensiones han sido construidas por nosotros
- ◊ Hay que comprender las comprensiones, lo que quiere decir que debemos pensar desde qué historia personal, desde qué ubicación, desde qué realidad y experiencia educativa las personas han construido su comprensión de las cosas.

En tercer lugar, debemos saber que detrás de la reflexión crítica existe una manera de comprender qué es el ser humano. La reflexión crítica supone un ser humano inacabado y siempre en construcción. Asimismo supone una apuesta, que los seres humanos podemos darle sentido a nuestra libertad y ser dueños de nuestros actos y nuestras vidas desde esta reflexión constante, comprendiendo las raíces de nuestros temores, la fuerza de nuestros impulsos y creencias, la fragilidad de nuestros conocimientos, permitiéndonos decidir sobre nuestros actos y convicciones.

Por todo esto decimos que el PEI supone un esfuerzo de comprensión de la vida, la historia educativa y las imágenes que tenemos sobre nuestra escuela.

Vamos a presentar una situación muy común en la escuela e intentar un ejercicio de reflexión crítica:

“LA FORMACIÓN: ¡¡¡Atención, firmes, descanso!!!”

- ◊ ¿Cómo se hace la formación en la escuela?
- ◊ ¿De donde viene esta práctica?
- ◊ ¿Cómo llegó a la escuela?
- ◊ ¿Para qué la utilizamos?
- ◊ ¿Qué sucedería si los estudiantes no formaran?
- ◊ ¿Qué tiene que ver esta práctica con formar personas autónomas?
- ◊ ¿Qué tipo de disciplina se forma a través de ella?
- ◊ ¿Recuerdas cuando te hacían formar en tu época escolar? ¿Te gustaba? ¿Por qué?

PARA PENSAR



CONOCER INVESTIGANDO

Escuchamos repetidas veces que los docentes están cansados de discursos de apariencia teórica que resultan inaplicables. También que los docentes no quieren reflexionar sino que están interesados en contenidos prácticos y necesitan que les digan el "cómo".

De lo que se trata es de unir teoría y práctica. ¿Por qué debemos unir las? En primer lugar, porque no se encuentran separadas. En cada cosa que hacemos, decimos o pensamos sobre la experiencia ambas están presentes. Ambas son dimensiones propias del rol docente.

Para lograr esta unidad entre teoría y práctica es necesario desarrollar capacidades para construir conocimientos sobre la pedagogía y la vida escolar a través de un proceso de investigación. El proceso de construcción del PEI implica una indagación para conocer con mayor profundidad los problemas de nuestra práctica escolar.

Esta indagación es un proceso de reflexión crítica que parte de la puesta en mesa de los problemas de la práctica educativa, su interrogación desde los saberes existentes en los actores. Pero esta interrogación es enriquecida con aproximaciones teóricas y el conocimiento de otras experiencias.

Este conocer investigando tiene que introducirse como una práctica de la escuela. De este modo la escuela se enriquece con un procedimiento de construcción de conocimiento, que además posibilita un mecanismo de recreación de la cultura pedagógica e institucional.

Te alcanzamos algunas interrogantes para plantearte el conocimiento de experiencias, noticias, elaboraciones, testimonios, hacer visitas, lecturas, elaborar tus propias conclusiones.

- ◇ ¿Sabes de la existencia de otras maneras de fomentar disciplina más autónoma? ¿Cuáles son?
- ◇ ¿Qué experiencias diferentes le están dando resultados a otros docentes y escuelas?
- ◇ ¿Cuáles son las diferencias entre formar estudiantes autónomos y heterónomos?
- ◇ ¿Cuáles de nuestras prácticas están orientadas a unos más que a otros?



PARA PENSAR

PROPONER, ELABORAR Y PRESENTAR PROPUESTAS

El desarrollo de esta capacidad implica el reconocimiento del y la docente como sujeto actor (no receptor) de propuestas. Este reconocimiento, que supone cambios en las políticas y la cultura que tiene la sociedad al respecto, tiene, sin embargo, un punto de inflexión en el nivel institucional: es desde la propia comunidad docente que este reconocimiento se desarrolla en el espacio escolar, en la medida que cada docente se asuma como sujeto de propuestas y que el colectivo afirme esta condición y establezca formas de trabajo que desarrollen esta autoimagen en los y las docentes.

Frente a los problemas de la escuela, proponer es el acto de decidir desde los valores y principios de cada uno diversas posibilidades de acción. Ahora bien, este acto de decisión viene seguido de la necesidad de ordenar nuestras ideas y ponerlas en blanco y negro, escribiendo lo que pensamos y queremos proponer. Y también requeriremos de nuestra capacidad para expresarlas, darlas a conocer de modo que sean comprendidas por nuestros interlocutores. En suma, afirmando nuestra condición de sujetos de propuestas, esta capacidad involucra decidir, escribir y comunicar nuestras alternativas.

La acción de proponer necesita de reflexión crítica y de mayor conocimiento del tema. ¿Te animas ahora a hacer una propuesta sobre "la formación" en tu centro educativo?. ¿Cómo sería?

PARA
PENSAR



PARTICIPAR Y FOMENTAR EL DIÁLOGO

El diálogo exigido en la formación de una comunidad educativa, es más que un intercambio de palabras y gestos más o menos ritual. El diálogo es la experiencia del encuentro entre diferentes necesario para su convivencia en comunidad. Sin diálogo no hay comunidad.

El diálogo supone, como dice Surdo, "superar la comprensión limitada de un solo individuo, en revelar las limitaciones e incoherencias de su pensamiento y en lograr una comprensión más profunda de los temas abordados" así como "el reconocimiento de que lo opuesto puede integrarse y no necesariamente excluirse" (Surdo 1997).

El diálogo debe orientarse entonces por una ética de reconocimiento respecto de los otros. También supone poner en juego un conjunto de disposiciones personales de cierta complejidad. Surdo pone énfasis en tres componentes del diálogo: saber escuchar, saber expresar y saber ofrecer y pedir *feedback* (que nos informen como perciben nuestras comunicaciones y nuestros actos).

Saber escuchar, significa “ponernos en sus zapatos”, lo que supone que para asistir a la escucha “debemos comenzar por sacarnos los nuestros” y “tratar de ver el mundo desde su punto de vista”, captar sus emociones y entender su forma de pensar. Es callar nosotros incluso dentro de nosotros mismos, para escuchar al otro realmente y no al otro que queremos y creemos oír y que en gran medida es proyección nuestra.

Saber expresar, significa tener consciencia de que lo que vamos a comunicar son nuestras percepciones particulares y que no tienen por que ser del todo compartidas. Es asumir el riesgo de comunicar nuestras emociones y reflexiones abriéndonos con honestidad a los demás.

Saber ofrecer y pedir feedback, significa la aceptación de contar con los demás para completar nuestras visiones y para ofrecer a los otros un espejo crítico y esperanzador.

El diálogo es expresión de amistad, es decir, de aceptación de los otros que nos acompañan y aquí, como dice Santuc, la amistad es entendida como la exigencia de lo mejor en el otro (Santuc 1999).

Te proponemos un ejercicio. Acompañado de algunos colegas realiza una conversación con tus estudiantes sobre la formación. Trata de observar como se desenvuelve el “diálogo”. ¿Se ponen unos en los zapatos de los otros? ¿Expresan libremente lo que piensan? ¿Reciben bien las opiniones contrarias?. Intenta con ellos una reflexión sobre la experiencia de diálogo que han tenido aportándoles estas u otras interrogantes. Piensa: ¿Qué he aprendido con esta experiencia?.



PARA PENSAR



LO QUE NECESITAMOS PARA IMPULSAR EL PROCESO

Las ideas fuerza para conducir la experiencia

Para enfrentar la vida, realizar en ella anhelos y responder a los acontecimientos fortuitos las personas recurrimos al universo de saberes que poseemos. Con ellos construimos interpretaciones de lo que estamos viviendo y así le damos sentido a lo vivido. Estos saberes entonces actúan como referentes de sentido para orientar nuestra vida.

Este es el sentido de las ideas fuerza que a continuación presentamos. Cada comunidad docente y quienes las lideran tratarán de precisar para sí las ideas que atraviesan y dan sentido a sus prácticas.

Ideas fuerza

1. Perspectiva del docente como profesional reflexivo.
2. La centralidad de los sujetos.
3. La experiencia educativa como experiencia liberadora.
4. La escuela como espacio de construcción de conocimiento.

EL DOCENTE ES UN PROFESIONAL REFLEXIVO

Entendemos al docente como un profesional capaz de comprender, evaluar y actuar sobre su práctica, un profesional que se encuentra permanentemente en un proceso de reflexión sistemática sobre los principios que estructuran la vida del aula y cuenta con un manejo teórico sobre la naturaleza de los problemas pedagógicos.

Esta perspectiva trasciende un enfoque tecnicista que reduce al docente a ejecutor de métodos. El docente es un profesional capaz de elaborar propuestas –no sólo de aplicarlas–, de producir conocimiento pedagógico y transformar cualitativamente la realidad educativa en la que trabaja, la escuela, la localidad y el país.

LAS PERSONAS SON EL CENTRO DEL PROCESO PEDAGÓGICO

Tradicionalmente en la práctica en las escuelas la preocupación ha estado centrada alrededor del rendimiento, los programas, la metodología y los recursos que debe usar el docente. Hoy, en el discurso pedagógico se plantea la necesidad de ampliar esta visión.

El elemento principal en todo proceso educativo son las personas. Ellas son el primer e insustituible parámetro, espacio, lugar, destinatario, en nuestro trabajo. Asumir esta centralidad significa reconocer que cada persona es única y toda relación educativa debe respetar esta singularidad. Igualmente, supone una comprensión integral de los sujetos pues sus procesos de aprendizaje involucran la razón y los afectos, los sentimientos, los valores y la cultura a la que pertenecen.

En la construcción del PEI los acuerdos, traducidos en planes y resultados, son importantes. Pero esto exige contar con personas capaces de realizarlos. Por eso debe significar el crecimiento de cada uno de los profesores y del conjunto de la comunidad docente.

LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DEBE SER UNA EXPERIENCIA LIBERADORA

El proceso de construcción del PEI debe entenderse como una experiencia educativa que ayude al sujeto –progresivamente– a apropiarse de sí mismo y conquistar su autonomía, en una perspectiva sustantivamente diferente de una relación educativa planteada en una lógica dependiente. Paulo Freire afirma que la práctica educativa debe ser una práctica de la libertad. Asumir el proceso de esta manera supone trabajar en pos del empoderamiento de los sujetos (ver volumen I).

LA ESCUELA ES ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

Los profesionales de la educación –como otros profesionales– requerimos procesos de formación permanentes que nos permitan desarrollar capacidades necesarias para transformar nuestras prácticas, de manera que ellas sean pertinentes con las demandas del contexto y de los aprendizajes de los niños.

La escuela puede y debe ser un espacio para que la comunidad docente desarrolle conocimiento pedagógico. En ella los docentes construyen sus propios aprendizajes a partir de revisiones, selecciones, transformaciones y reestructuraciones de sus antiguos conocimientos en interacción con el medio.

Los procesos, que ocurren hoy en las escuelas, se han venido dando de manera espontánea, individual y aislada. Para que sean producto de un planteamiento intencional y colectivo es necesario institucionalizar su práctica como parte sustantiva en la vida de la comunidad profesional de la escuela. En este intento todo espacio debe ser aprovechado, el proceso de construcción del PEI puede ser el inicio de un proceso de autoformación en el mediano plazo.

Estos procesos de formación permanente tienen su punto de partida en una reflexión sobre la práctica docente. Mirando nuestras propias prácticas en proximidad a la teoría es que vamos modificando los conocimientos anteriores y produciendo otros nuevos. Con éstos se vuelve a la realidad actuando sobre ella para transformarla. El proceso educativo no termina en la aprehensión teórica de un objeto pues ese no es su sentido. Por el contrario, busca ser un proceso de transformación que nos aproxime a la realización humana.

Liderazgo

En tu opinión

¿Cuál es la característica más importante de un líder?

PARA
PENSAR



A un grupo de docentes se les planteó establecer cuál es la característica más importante en un líder. Tras la discusión el grupo estableció en primer lugar que el líder debía poseer una visión anticipada de lo que se propone lograr; en segundo lugar ubicaron la capacidad de normar la actividad de su comunidad; y, en tercer lugar, ser comprensivo con las personas.

Ciertamente que quien lidera puede ocupar tal lugar porque tiene una ventaja sobre el grupo: ve algo que los demás no ven. Esta ventaja está referida generalmente a un determinado aspecto, por ello sucede que quien puede liderar un grupo de autoaprendizaje (lo que supone un conocimiento sobre enfoque y metodología) no necesariamente puede liderar al grupo reunido en un taller de poesía.

Todos tenemos la posibilidad de liderar en diferentes momentos, siempre y cuando tengamos la disposición para asumir la responsabilidad que significa liderar. Por ejemplo, tendremos que profundizar en el conocimiento y las habilidades para ese liderazgo y, particularmente, para hacer docencia del liderazgo, de modo que los demás alcancen a ver lo que inicialmente no tenían a la vista. Esto es sustantivo en el proceso del PEI, porque la visión de lo alcanzable es por definición, una propuesta acordada por la comunidad educativa.

Veamos ahora la capacidad de normar las actividades de la comunidad. En este aspecto, el ejercicio del liderazgo no puede reemplazar a la comunidad en la determinación de las normas. Un gran problema de la sociedad peruana es que quienes deciden las normas no son todos los que son afectados por ellas.

¿Por qué un grupo de maestros tendría a la capacidad de normar como parte de la imagen deseable de líder? Lo que puede estar ocurriendo es que aún no se ha hecho un proceso de crítica cultural a la imagen de líder que existe en la sociedad peruana, y que necesariamente se expresa en la vida institucional de la escuela lo cual lleva, consciente o inconscientemente a una opción por la heteronomía: los ciudadanos delegan su autonomía a otros, a la decisión de otros. Esto es propio de una cultura jerárquica.

En la escuela democrática a la que aspiramos la institución descansa en la autonomía y la responsabilidad social de cada actor de la comunidad y las normas de convivencia son resultado del acuerdo colectivo.

Una tercera cuestión es la afirmación de que el líder sea comprensivo con las personas, expresada de variadas formas: que sepa escuchar, que tenga paciencia, que no sea rígido, que tome en cuenta a la persona.

Este requerimiento expresa una crítica velada a la rigidez del burocratismo en las escuelas y en general en el sistema educativo, el cual sería experimentado como una manera autoritaria de resolver la tensión natural existente en toda organización entre la preocupación por las personas (que experimenten bienestar en su trabajo) y la preocupación por los resultados (que logren desempeños altos).

Parte de esta tensión personas-resultados es el estilo de liderazgo. Los estudios sobre el liderazgo identifican diversos estilos, pero conviene resaltar dos de ellos: el liderazgo transaccional y el transformacional (Mora 1997).

En el estilo transaccional predomina en los líderes una actuación basada en el refuerzo de los desempeños de sus colaboradores a través de recompensas y castigos. Bass (1985), citado por Mora, indica que el líder transaccional puede basar su liderazgo, en primer lugar, en precisar a sus colaboradores el tipo de resultados, la forma de conseguirlos y las recompensas (materiales o simbólicas) que aquellos recibirán. Este recurso es llamado por Bass refuerzo contingente. Un segundo recurso es sostener su liderazgo en acciones correctivas. Este tipo de liderazgo busca que los trabajadores cumplan la tarea según un pliego de condiciones que el líder propone y cuando encuentra actuaciones contrarias a la norma interviene para corregir y/o sancionar.

En el estilo transformacional la actuación del líder resulta un factor que hace posible a los colaboradores lograr un desempeño mayor que sus expectativas iniciales produciéndose un cambio en el grupo de trabajo y un crecimiento en la capacidad de la organización. El líder cumple este papel porque su actuación se ha orientado en alguno de estos tres sentidos:

- ◊ Ha buscado incrementar la conciencia de sus colaboradores respecto del valor de los resultados propuestos y de los métodos planteados para ello.
- ◊ Ha buscado promover en sus colaboradores una actitud de trascender los propios intereses por el bien del grupo.
- ◊ Ha buscado que sus colaboradores amplíen su nivel de expectativas respecto a su desarrollo y metas personales.

Este estilo de liderazgo presenta mayor capacidad de tratar la tensión entre persona-resultado, básicamente por dos razones: primero, porque apela a las disposiciones de los sujetos y entre ellas, la capacidad de encontrar motivaciones vinculando la realización profesional con anhelos y valores personales; en segundo lugar, es un estilo de liderazgo que resulta coherente con el concepto de gestión educativa como construcción de una comunidad.

Ha sido necesario abundar en esta reflexión sobre el liderazgo porque la forma en que éste se realiza le da contenido al uso del poder al interior de la escuela: Las actitudes de paternalismo o la existencia de prácticas clientelistas (intercambio de refuerzos por colaboración) son formas de relación que impiden procesos de empoderamiento de la comunidad educativa. Por el contrario, las formas de actuación

que se orientan a promover el desarrollo personal y el sentido de responsabilidad con el colectivo son más adecuadas para democratizar el uso y tenencia del poder.

Conviene puntualizar que este liderazgo supone entre otras cosas:

- ◊ Responsabilizarse respecto del desarrollo profesional y personal de los docentes y del conjunto de otros actores de la comunidad.
- ◊ Un ejercicio democrático de la conducción de la escuela, lo cual supone una práctica de concertación con todos. Es conveniente indicar aquí la conducta de quienes tienen la autoridad formal de la escuela frente a la existencia de liderazgos informales existentes. Se trata de que tengan espacio y que pueda desarrollarse una "alianza entre formales e informales" para el desarrollo institucional.
- ◊ El empoderamiento de los actores supone un manejo democrático de la información. Se requiere por parte de quienes dirigen la valentía de dar información y con ello dar mejores condiciones para decidir al conjunto de los actores de la escuela. Sin información adecuada y oportuna las personas tienen recortada su autonomía para decidir.

Motivación

Una condición básica para el logro de cualquier objetivo en la escuela es la existencia de un grupo de maestros motivados y comprometidos. La motivación de las personas, tiene que ser entendida como un conjunto de factores que influyen la dirección que toma la voluntad de una persona.

Cuando en la escuela existe un buen nivel de motivación, hay que mantenerlo e incrementarlo, de lo contrario es un trabajo previo que habrá que realizarse. Pero, ¿cómo lograr que las personas participen con iniciativa y creatividad en realizar las finalidades de la institución?

En el nivel de motivación para un grupo humano se ponen en juego diversos factores. Tradicionalmente éstos han estado asociados a "recompensas y castigos". Esta lógica debe modificarse, de lo contrario estaríamos manteniendo vigente la figura del "látigo y la zanahoria".

Se trata de impulsar estos factores para lograr que activen la conducta del grupo y la orienten en el sentido deseado. Las posibilidades de propiciar un buen nivel de motivación de los docentes en la escuela están asociadas –entre otros– a:

- ◊ La generación de una visión compartida y atractiva de futuro, el entendimiento de metas mutuas deseadas que provean de significado y sentido a lo que necesita realizarse.
- ◊ La satisfacción de un conjunto de necesidades personales y profesionales como la autorrealización o el reconocimiento social. El docente necesita sentirse satisfecho con su trabajo y sentir que este es valorado en el grupo social al que pertenece. La escuela puede y debe ser el espacio personal y profesional que permita incrementar sus posibilidades de éxito, desarrollar sus capacidades privilegiando acciones de actualización permanente y de trabajo en equipo.
- ◊ Factores asociados que van más allá de la acción inmediata, como la trascendencia social de lo que hacemos, el impacto en los alumnos, la vocación de maestros, etc.

- ◊ La consideración individualizada que puede hacerse de cada docente desde la lectura de sus necesidades, intereses, expectativas y capacidades, a través de estrategias que promuevan el contacto informal entre los miembros del grupo y, por lo tanto, el conocimiento más cercano de cada uno de ellos, delegando responsabilidades según capacidades que promuevan la autoconfianza.
- ◊ Evidenciar los logros obtenidos hasta el momento: "Somos capaces de hacerlo". Constatar los avances incrementa las expectativas.

No es posible evitar la "desmotivación", esto ha de suceder con alguna frecuencia. Lo que no debemos permitir es la "desmoralización" del profesorado, ya que ésta no solo consiste en "desanimarse perdiendo el impulso, sino también de corromper las costumbres con malos ejemplos" (Gimeno 2000).

Y aquí entra como factor fundamental la postura ética del líder o de quienes lideran el proceso. La conducta del director o grupo directivo es sumamente importante en el nivel de motivación y logro de su grupo humano. El dinamismo, el impulso, la coherencia, la honestidad, la capacidad para reconocer los errores y el compromiso deben de verse claramente en la relación cotidiana con todos en la escuela.

Un clima institucional adecuado

Para construir un clima de relaciones humanas adecuadas en el centro educativo conviene visualizar que su existencia "se basa en unos objetivos o principios que valoren al individuo en su complejidad y que hagan énfasis en el carácter educativo y de aprender de la escuela" (Fernández 1998).

Colocar en esta perspectiva a la comunidad educativa es un proceso lento que implica situaciones de conflicto. "Por ello deberíamos abordar una 'filosofía de la convivencia' basada en la dinámica del conflicto, donde las relaciones interpersonales y la organización escolar jueguen un papel esencial. Lo trascendente es encontrar ese equilibrio que nos permita el desarrollo personal con el quehacer educativo" (Fernández 1998).

Uno de los factores por el que este equilibrio se hace posible es la existencia de una filosofía en la organización la cual genera una identificación de los miembros.

Para desarrollar una filosofía de escuela Fernández considera tres dimensiones básicas:

- ◊ Unos objetivos educativos con énfasis en aprender
- ◊ Unas normas y procedimientos firmes, justos y consistentes.
- ◊ Una consciencia de atención e interés hacia las personas.

El papel de quienes lideran una organización tendría que orientarse a la construcción de estos elementos culturales de integración del grupo. Se trata de una construcción desde el imaginario de los actores y en la realidad de las relaciones cotidianas a través de formas de organización, distribución del poder de decisión, etc. Consideramos con Fernández que las comunidades educativas son "un microcosmos capaz de crear acuerdos sobre la 'forma de vida buena' que se quiere potenciar".

¿POR DÓNDE EMPEZAR?

Para iniciar el proceso de construcción con el conjunto de la escuela es necesario hacer un trabajo previo orientado a la toma de decisión de la comunidad respecto al PEI. No basta que el PEI figure en la normatividad para que los diferentes actores se sientan interesados y más aun decididos a realizar este trabajo. Encontramos tres acciones en los procesos de construcción que conviene tomar en cuenta para comenzar.



Formar un grupo de iniciativa

Convocar a un pequeño grupo de docentes que posean un marcado interés por la innovación, con el propósito de conversar sobre las posibilidades reales de construir el PEI en la escuela. El o la directora debe formar parte de este grupo, pues necesitamos su compromiso desde el inicio. Algunos puntos de diálogo a considerar en las primeras reuniones son:

- ◊ ¿Qué conocemos sobre el PEI?
- ◊ ¿Qué significa un PEI para la escuela?
- ◊ ¿Será posible construir un PEI en nuestra escuela?
- ◊ ¿Con qué recursos contamos?
- ◊ ¿Con qué dificultades posiblemente nos encontraremos?

El grupo analiza las condiciones en la escuela para la construcción del PEI. Si la conclusión fuera que éstas no existen sugerimos realizar acciones para alcanzar un mínimo de condiciones (ver en este mismo capítulo el subtítulo Lo que necesitamos para impulsar el proceso).

Decidir entre todos

La dirección, con ayuda del equipo inicial, preparará la reunión (asamblea) donde todo el personal (docentes, directivos, administrativos, de servicio) debatirán sobre la decisión de iniciar este proceso de construcción. El sentido del PEI, sus implicancias pedagógicas y administrativas así como las posibles dificultades deben quedar claramente establecidos, por lo que puede no ser un debate sencillo.

Una vez tomado el acuerdo, es conveniente dejar constancia de éste por escrito explicándose las razones que encuentra la comunidad educativa para ello. Deben

figurar también los compromisos prácticos que el proceso implica (horarios, comisiones etc.).

Elegir un equipo conductor

Todos participamos en el proceso pero hay un equipo que lo conduce. Este equipo es elegido por el pleno (puede ser en la reunión anterior). Los integrantes del equipo son responsables de hacer que el proceso se realice y llegue a su fin. Sus tareas básicas serán:

- ◊ Planificación del proceso.
- ◊ Diseño y conducción de sesiones de trabajo.
- ◊ Elaboración de síntesis.
- ◊ Redacción del texto final.

El equipo puede y debe pedir la participación de otras personas según la naturaleza de la tarea a realizar. Lo conveniente es que sea esta su principal responsabilidad durante el proceso para asegurar su dedicación. Definitivamente el director/a integra y lidera este equipo.

¿Qué se espera del equipo conductor?

- Un actuar democrático, imparcial y de respeto por los acuerdos.
- Que promueva la participación.
- Que esté comprometido con el cambio y el mejoramiento de su escuela.
- Liderazgo y ascendencia sobre el grupo.
- Que cree un clima de confianza y respeto.
- Coherencia entre lo que dice y lo que hace.

Realizadas las tareas previas, podemos decir que la comunidad educativa hasta este momento ha logrado tener:

- Una idea clara sobre el PEI.
- La decisión colectiva de construirlo.
- Un equipo responsable de conducir el proceso.

Elaborar un plan de trabajo

El equipo conductor debe organizarse interiormente, proponer lugar, días y horarios de reuniones y una dinámica de aprendizaje interno en la que considerará:

- ◊ La recolección, revisión y análisis de información sobre los temas a ser tratados cada vez
- ◊ Los contactos con centros educativos que hayan desarrollado o se encuentren en un proceso similar
- ◊ La posibilidad de una asesoría externa o apoyos puntuales de especialistas

El equipo tiene una responsabilidad sobre la cual deberá luego rendir cuentas y ser evaluado.

Es necesario diseñar un plan. El equipo responsable elaborará una propuesta en la que debe considerar básicamente:

- ◊ Los procesos (ver capítulo II)
- ◊ Las acciones
- ◊ Los responsables
- ◊ El cronograma

PROCESOS	ACCIONES	RESPONSABLE	CRONOGRAMA
Construir la imagen de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> • Formulación inicial de la visión. • Definir la situación de la escuela. • Definir la situación del contexto. • Reformulación de la visión. 	Equipo conductor.	6 de marzo. 8 marzo/ 23 abril. 12 mayo/ 16 junio. 22 de junio.
Definir el proyecto pedagógico.			
Definir el proyecto de gestión de acuerdo al proyecto pedagógico.			
Determinar y priorizar los objetivos estratégicos de la escuela.			
Hacer la planeación del trabajo anual.			

LOS MOMENTOS METODOLÓGICOS

Las sesiones de trabajo

La sesión es un espacio para producir, aprender y concertar.

Para el desarrollo de cada uno de los procesos es necesario el encuentro de la comunidad educativa. Una forma de hacerlo es a través de las sesiones de trabajo. Estas son espacios de trabajo conjunto. En ellas se espera que, a partir de las experiencias y visiones personales de cada participante, se produzcan propuestas colectivas. El proceso al interior de cada sesión tiene un carácter formativo, en cada una de ellas tendremos que enriquecernos como personas y como colectivo.

Para que la sesión sea un espacio de aprendizaje, lo realmente importante es que la sesión de trabajo considere una estrategia pedagógica. Sea cual fuere el proceso a desarrollar proponemos los siguientes momentos metodológicos:

Momentos	Actividades	Tiempo
1. Inicio.	<ul style="list-style-type: none"> • Rompiendo el hielo: dinámica de inicio. • Informe de avances. • Presentación de los objetivos de la sesión. 	10' 10' 10'
2. Reflexión y elaboración.	<ul style="list-style-type: none"> • La mirada inicial. • Enriqueciendo nuestra mirada. • Reelaborando nuestra mirada. • Proponiendo acciones. 	2h. 30'
3. Decisión y cierre.	<ul style="list-style-type: none"> • Debate y puesta en común de las conclusiones de los grupos. • Toma de decisiones. • Qué hacemos con la mirada enriquecida. • Pasa al trabajo de la comisión de redacción. • Evaluación de la sesión. 	1h.

Veamos cada uno de ellos:

EL MOMENTO DE INICIO

Tiene tres finalidades, crear un clima agradable de trabajo, informar los avances logrados hasta el momento y presentar los objetivos de la sesión.

- ◊ Es recomendable iniciar la sesión con alguna "dinámica" que tenga relación con el tema, para crear un clima de confianza que propicie la participación. Evaluar con cuidado las características del grupo (edad, sexo, motivación) para hacer una adecuada selección. Las dinámicas también pueden usarse cuando el grupo está cansado o tenso.
- ◊ Es importante para los participantes "sentir" que se va avanzando en el proyecto. Este será el momento de información sobre los avances y/o conclusiones a las que hemos llegado hasta el momento.
- ◊ Es también el momento para precisar lo que se espera lograr de la sesión (objetivos).

EL MOMENTO DE REFLEXIÓN Y ELABORACIÓN

En este punto se desarrolla la reflexión conjunta y el interaprendizaje. Se socializan las visiones de los participantes, se las confronta y se elaboran conclusiones. Combina trabajo individual y grupal.

1. La mirada inicial

Recuperamos los conocimientos previos que sobre el tema poseen los docentes, producto de su vida y su experiencia pedagógica actual. Puede hacerse a través de preguntas, testimonios, análisis de casos u otros.

2. Enriqueciendo nuestra mirada

Aportamos a la reflexión nueva información a través de situaciones que permitan a los participantes cuestionar sus ideas o reafirmarlas, propiciando la modificación de los esquemas previos en función a las particularidades del sujeto que conoce.

Este proceso debe ocasionar un desequilibrio, una ruptura del equilibrio anterior, después se producirán reequilibraciones hasta conseguir un nuevo equilibrio. Las estructuras cognitivas se modificarán y enriquecerán en función de las nuevas asimilaciones (Ramírez, 1993).

En el intento de enriquecer la mirada se busca que el docente pueda actuar, resolviendo problemas, estableciendo relaciones, etc. Es posible utilizar diferentes estrategias como la lectura reflexiva (individual o grupal) de textos seleccionados, la discusión en parejas, la observación (directa o en video) de alguna situación o hecho, el aporte de personas con experiencias similares o exposiciones de especialistas sobre el tema.

Esta es una parte sustancial en el proceso. Si enriquecer la mirada resulta como esperamos un proceso de aprendizaje, habremos conseguido dar el “salto cualitativo”, estaremos entonces en mejores condiciones para elaborar las propuestas.

El encuentro con los textos

El objetivo es que las personas operen con los textos y pongan en juego habilidades para el manejo de la información, como descubrir la intencionalidad y la estructura del texto, reordenar y expresar con sus propias palabras y hacer síntesis.

En este contacto con la información se busca que las personas de “aprenden a leer” la información pasen al “leer para aprender”. Esta forma de ver la lectura supone un lector activo que procesa en varios sentidos la información aportándole su conocimiento y experiencia previa, sus hipótesis y su capacidad de inferencia. Un lector activo a lo largo del proceso construyendo una interpretación para lo que lee y que es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información que mediante la lectura ha obtenido.

3. Nuestra nueva mirada

En esta parte reelaboramos los conceptos y las visiones para traducirlas en propuestas más sistemáticas. Para ello hacemos síntesis a través de cuadros sinópticos, mapas conceptuales, cuadros comparativos u otros. Se trata de visualizar las conclusiones a las que estamos llegando.

4. Proponiendo acciones

Este proceso de reflexión impacta sobre nuestra práctica, a través de compromisos personales y de propuesta de objetivos y acciones institucionales.

EL MOMENTO DE DECISIÓN Y CIERRE

Es el momento de la puesta en común de las conclusiones de los participantes, ordenando coincidencias, discrepancias y tendencias de opinión. Se tomará nota de las observaciones y un equipo de redacción las incorporará en una síntesis del trabajo del día. El momento de cierre incluye también la evaluación de la sesión.

Preparando las sesiones

En nuestra propuesta las sesiones de trabajo tienen carácter flexible. En algunos casos el proceso de formación se inicia días antes de la sesión con un trabajo personal previo, que permite llegar a la sesión en mejores condiciones. El diseño, la convocatoria y la preparación de los materiales que utilizaremos en ésta (separatas, papelógrafos, plumones, etc.) son parte del trabajo previo a cada sesión. De la misma manera existe un momento de trabajo posterior, donde realizamos la síntesis de lo producido y evaluamos nuestro trabajo. Es conveniente considerar un receso durante la sesión que permita un momento de relación informal.

Antes de la sesión

- Preparamos el trabajo. En una lógica de autoformación, podría ser una ficha de trabajo individual que considere los momentos básicos.
- Diseñamos la sesión y la preparación de los materiales que utilizaremos (separatas, papelógrafos, plumones, etc.).
- Realizamos la convocatoria.

Durante la sesión

- Organizamos la estructura de las sesiones de trabajo sobre la base de los tres momentos metodológicos.

Después de la sesión

- Una comisión deberá hacer la síntesis final del trabajo de la sesión.
- Debe prepararse la sesión siguiente: (objetivos, material, lugar etc.).



Presentamos a continuación una parte del capítulo "Obstáculos en el camino" del libro *La magia de trabajar en equipo*, de Eduardo Surdo (Argentina). Hemos adaptado el texto por razones de extensión.

OBSTÁCULOS EN EL CAMINO

Eduardo Surdo

Presentación del tema

Toda construcción de un equipo, como toda labor de integración de un grupo humano para fines productivos, se realiza sorteando obstáculos y superando dificultades. Muchos de estos obstáculos son debidos a la falta de conocimientos y habilidades que presentamos para el trabajo en común. Falta de habilidades de comunicación, de coordinación y de dirección de personas, de animación de reuniones, de tratamiento de los conflictos, de solución de problemas, de ejercicio de liderazgo, etc., etc.

Estos obstáculos se irán superando en la medida en que desarrollemos los conocimientos y las habilidades pertinentes.

Sin embargo existen otros obstáculos más generales y profundos. Estos pertenecen al terreno mismo sobre el que construimos nuestros proyectos de colaboración. Forman parte del entramado mismo de nuestra personalidad, forman parte de fuertes corrientes sociales y culturales que nos conforman, que llenan de contenido nuestros valores, nuestra percepción, nuestros sentimientos, nuestro pensar y nuestro actuar.

Estos obstáculos a los que me refiero, estas dificultades amplias y profundas con las que nos encontramos para un trabajo cooperativo y solidario son:

- La personalidad narcisista
- La vocación autoritaria
- La distorsión del pensamiento grupal
- Las dos teorías y la dificultad de aprender

Primera barrera: la personalidad narcisista

Esta barrera hace referencia a un conjunto de rasgos que configuran un tipo de personalidad en particular, un modo de pensar, de sentir y de actuar específico. El interés que tiene para nuestro tema reside, no tanto en el hecho de poder identificar esa personalidad particular en un individuo o en otro, sino en considerarla como una característica común existente en buena parte de los hombres y mujeres que forman el mundo laboral actual.

A esta característica, a este conjunto de rasgos que definen una cierta manera de relacionarse con los demás se los denomina: personalidad narcisista.

La mitología clásica cuenta que el joven Narciso, hijo de un río y de una ninfa, era insensible a todo sentimiento amoroso hasta que, al contemplarse reflejado en una fuente, se enamoró de sí mismo y se dejó morir deleitándose en su visión. A esta excesiva complacencia y ena-

moramiento de sí mismo que presenta buena parte de la sociedad actual, a este considerar su propio ombligo como centro del mundo, a este volverse y revolverse sobre sí, sin sentir y sin considerar la realidad de las otras personas que conforman el entorno social, a todo esto, se le denomina: narcisismo.

Este rasgo es el primer obstáculo que afecta con rotundidad y con negatividad nuestra vida y nuestro ámbito laboral. Azota a nuestras buenas intenciones de colaboración, y a nuestros buenos propósitos para un trabajo en común, y se convierte en un vendaval que hace naufragar nuestro proyecto de trabajo en equipo.

Narciso muestra apatía, escepticismo, desinterés por los grandes temas, ha renunciado a las grandes militancias. Sus adhesiones son fluctuantes, siguen la moda sin mayores compromisos. Narciso desprecia la búsqueda de la utopía porque ésta implica sacrificio y esfuerzo.

Este narcisismo se nos contagia con facilidad, se adhiere a nuestra piel, llega a formar parte de nosotros, nos colorea más allá de nuestras convicciones declaradas y constituye un potente obstáculo para la aventura de vivir y trabajar cooperativamente con otros.

Segundo obstáculo: la vocación autoritaria

El modelo de autoritarismo es otro serio obstáculo que inhibe la participación deseada y requerida para consolidar todo proyecto de trabajo en equipo. Este viejo modelo reside en una parte recóndita de todos nosotros y se teje por un entramado de dos hebras sociales poderosas.

La primera hebra es la exigencia de ser heroico como director

Siguiendo este estilo, el gerente o director de una unidad se exige “naturalmente”, como jefe, esfuerzos verdaderamente extraordinarios, dedicación absoluta, acción permanente. Debido a dicho estilo, cree que debe ser el protagonista obligado de todo el pensar y de todo el actuar de su gente. Para lograrlo con eficacia, se demanda a sí mismo presencia en todas las tareas y responsabilidad por todos los resultados. Se exige conocer todas las respuestas verdaderas y todas las soluciones eficaces que demanda la tarea, se exige además llevar a cabo con perfección el papel de fiscal, de defensor y de juez de todo el acontecer del grupo, sintiendo la necesidad, además, de obtener la admiración, el respeto, el afecto de todos.

Satisfacer todas estas exigencias exige heroísmo, requiere acciones francamente extraordinarias. En su intento por lograrlo, el gerente o director suele dejar su papel en un activismo frenético e impide, con su autoritarismo, el crecimiento y la madurez de su equipo y de sus hombres. Con su total protagonismo niega la palabra y niega la participación a su gente.

La segunda hebra es la vocación “salvadora” que muchos directores asumen

Esta hebra proviene de exigencias profundas de la sociedad. Los grupos humanos buscan soluciones mágicas frente a soluciones de incertidumbre, ambigüedad y desconcierto. Una de ellas es la aparición del Mesías. Llamamos así al sujeto real o imaginario en cuya presencia hay depositada una confianza inmotivada o desmedida. Líder éste, carismático y todopoderoso, que cogiendo en sus manos el timón del destino del grupo, “salvará” a ese colectivo de su estado de frustración, le liberará de sus ansiedades y temores y le guiará finalmente hacia su realización colectiva.

Esta esperanza en un “salvador”, tantas veces reclamado por los pueblos y por los grupos sociales, revela y produce una masiva incapacidad del sistema social para asumir la responsabilidad por su destino, para imaginar creativamente alternativas frente a sus dificultades y para poner en marcha acciones que, presumiblemente, conducirían a estados más favorables.

Sobre las consecuencias del modelo autoritario

El modelo autoritario conduce a sus protagonistas a vivir profundos sentimientos de angustia, atrapados por el exceso de demandas y por la irrealidad de su cometido, y también, a ejecutar acciones faltas de eficacia. Una ineficacia y una angustia que, lógicamente, se busca solucionar y acallar. Se echa mano para ello a un remedio que es más nocivo que la propia enfermedad y que consiste en la pura acción desorbitada, en un activismo frenético.

Ahora bien, el modelo autoritario de dirección tiene una imagen social y empresarial ciertamente cautivante. Imagen del director como un capitán intrépido que guía solitario la barca de la empresa por las aguas tormentosas del mundo económico. Es una imagen idealizada que se busca representar aún a costa de la propia salud personal. ¡Nuevamente el narciso que se deja morir armado a su pretendida imagen!

Por otra parte, el modelo autoritario significa, para quienes lo soportan, poderosos frenos en su desarrollo personal. Las personas que lo padecen no logran encontrar en la actividad laboral estímulos que les empujen a expresar su individualidad, a asumir su responsabilidad, a practicar su solidaridad, a desarrollar su autoestima. Y frente a la sumisión que se les exige, desarrollan poderosos sentimientos de agresión, de hostilidad, de rebeldía... y de culpabilidad.

Tercera barrera: la distorsión del pensamiento grupal

Al reflexionar sobre los equipos de trabajo, mantenemos habitualmente una visión optimista sobre la eficacia que ofrece el pensamiento colectivo. Afirmamos con rotundidad: “nadie sabe tanto como todos juntos”, y esto es verdad en situaciones de normalidad. Sin embargo acecha una enfermedad que se propaga en el interior mismo del grupo y llega a deteriorar seriamente su eficacia. Esta patología, que presentamos aquí como el tercer obstáculo para el trabajo en equipo, se llama “distorsión del pensamiento grupal”.

La distorsión del pensamiento grupal se desarrolla, curiosamente, a partir de los propios elementos positivos grupo. Elementos que, sin embargo, terminan por dinamitar el equilibrio y la riqueza del sistema debido a un proceso de desmedido crecimiento.

Los grupos humanos generan un elevado grado de cohesión y de estima entre los individuos que los componen, y esto es deseable. Ahora bien, esta misma tendencia a la cohesión, esa sensación de pertenencia, lealtad y compañerismo, pueden llegar a imponerse de forma desorbitada, de forma cancerosa, de tal manera que los miembros del grupo llegan a sentirse superiores, clarividentes y casi omnipotentes cuando actúan al unísono, compartiendo una confianza en sí mismos que casi equivale a un estado místico de alteración de conciencia.

En un ambiente así, son sofocadas las naturales diferencias entre los individuos; las críticas, de aparecer, son acalladas, dejan de verse con claridad los hechos; dejan de evaluarse las alternativas de acción y el grupo se maneja en ausencia de juicios morales y críticos. Se destruye la eficacia del pensamiento grupal. Naufragan las buenas intenciones. Todo se ahoga dentro de un clima de consenso y fraternidad ilusorios.

Los síntomas que conforman esta patología son:

- Los integrantes del grupo comparten una ilusión de invulnerabilidad. Creen ser mejores y más fuertes que los demás. Se sienten invencibles.
- El grupo da por supuesto el valor moral de lo que quiere hacer, se siente infalible.
- El grupo crea "etiquetas" con relación a otros grupos, o a otros individuos que disienten. Estas etiquetas simplificadoras distorsionan su visión de los contrincantes e impiden realizar un análisis adecuado de la complejidad de intenciones del enemigo y de sus acciones, al minusvalorar su capacidad.
- Los miembros asumen roles de guardianes del pensamiento. Cada uno se siente responsable de ejercer sutiles presiones psicológicas sobre los demás, para evitar disensiones o bajas y para mantener la moral del grupo. No estar de acuerdo significa traicionar a los demás.
- Sienten lealtad hacia un líder emblemático. Se tiene el convencimiento de que hay que apoyar incondicionalmente al líder. No se le puede defraudar. No se le puede fallar.

Se suele iniciar el camino hacia esta distorsión del pensamiento grupal, cuando el grupo sólo toma en cuenta unas pocas alternativas frente a decisiones complejas, cuando está aquejado de "activismo".

Cuarto obstáculo: las dos teorías y la dificultad de aprender

Existe un abismo entre "lo que se dice que se quiere hacer" y lo que "en concreto se hace". Hay un abismo entre los valores y los modelos que se predicán (entre ellos debemos contar el del trabajo en equipo) y los valores y modelos que se llevan a la práctica. Este abismo es el último de los obstáculos que reseñamos.

Argyris nos habla de la existencia de dos tipos de teorías diferentes que justifican la actuación de líderes y de gerentes. Una, las teorías que se predicán, contienen los fines, los supuestos y los valores que, según lo que dicen las personas, guían sus conductas. Estas teorías, defendidas en general por todos los niveles de dirección, son múltiples y variadas y, normalmente, responden a las modas de la gestión empresarial, al dictamen del último gurú.

Las teorías que se practican, por el contrario, mantienen una clara unanimidad y coincidencia entre ellas. Sostienen que el directivo debe ser la única persona que en verdad controle toda situación laboral, que debe suprimir los sentimientos negativos que pueden aparecer en sus relaciones dentro de la empresa y que debe comportarse de la manera más racional posible.

La finalidad de las teorías que se practican es evitar sentirse incompetente, o evitar los sentimientos de miedo, incertidumbre y dolor. La finalidad de la teoría que se practica es la defensa. Para defenderse se ocultan los errores que se producen y no se menciona ese ocultamiento.

Veamos un ejemplo

El gerente afirma que quiere trabajar de una manera participativa. Se quiere ver, se necesita ver a sí mismo, como "un director participativo". Pero sus costumbres le llevan a seguir siendo fiel a un viejo modelo autocrático que le lanza a tomar decisiones en solitario, que le inhibe de

alentar la participación de sus hombres, que le lleva a no considerar puntos de vista diferentes de los suyos. Finalmente, con cierta resignación, se justifica diciendo: “Bueno, a mí me pagan por decidir”.

Impone por lo tanto, en el día a día, sus modos de procesar la realidad como si fuera la única manera correcta de hacer y de ser frente a las circunstancias.

Si se diera cuenta de lo que ocurre y analizara su forma de actuar, podría ver sus incoherencias y ello le aportaría dolor, ansiedad y cuestionamiento. Para evitarlo se defiende, se autoengaña, “no ve”, en verdad, las incongruencias de su actuación, y al no querer verlas, al no poder verlas, las hace indiscutibles. Sus subordinados, por otra parte viven y sufren sus incoherencias, pero, a su vez, no quieren ver las propias, que también existen. Unos y otros juegan así a no confrontar las diferencias que perciben entre lo que dicen y lo que hacen. Este no ver las contradicciones y no confrontarlas forma parte de la teoría que se practica: “evitar al máximo los sentimientos negativos que puedan presentarse en una relación”.

Las personas no confrontan las incongruencias que existen para no herirse. Pero al evitar la confrontación pierden la oportunidad de aprender.

Para aprender verdaderamente, se deben analizar los modelos y presupuestos que se mantienen, ser conscientes de las contradicciones que existen entre las teorías que se predicán y las teorías que se practican y desactivar las defensas que se han construido para no ver las incoherencias. Para este aprendizaje es necesario contar con las otras personas de la organización, analizar con ellas nuestra actuación y contar con una fuerte dosis de honradez y valentía para aceptar nuestras propias contradicciones

Sólo una aguda consciencia de la existencia de estos cuatro obstáculos en nuestros proyectos de colaboración, y un claro deseo de superarlos, nos permitirán iniciar un camino hacia un trabajo cooperativo y solidario, hacia un trabajo en equipo.

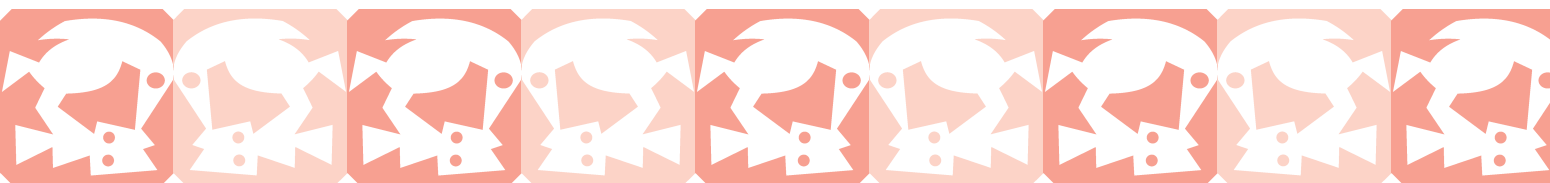


Hemos llegado al final del primer capítulo. Es necesario echar una mirada a lo avanzado y continuar la reflexión.

1. Luego de leído el capítulo revisa tu opinión respecto a la tensión entre resultados y procesos. ¿Qué piensas ahora?
2. ¿Cómo encuentras las condiciones de tu centro educativo para iniciar el trabajo del PEI?
3. En relación con el liderazgo te invitamos a hacer un ejercicio. Puedes hacerlo con tu grupo de colegas. Identifiquen en su escuela a quiénes tienen niveles de liderazgo. Luego elaboren una lista de características que recuperen los diferentes estilos de liderazgo que aquí se han mencionado y comparen a cada uno de los o las líderes del centro educativo. Mira este ejemplo.

Características	Sí	No	Anoten el hecho que sustente su respuesta
Tiene un manejo democrático de la información.			
Tiene una práctica de concertación con todos.			
Utiliza actitudes paternalistas.			
Promueve una actitud de trascender los propios intereses por el bien del grupo.			
Incrementa la conciencia sobre el valor de los resultados propuestos y de los métodos planteados para ello.			





CAPÍTULO II

El itinerario de construcción del PEI

DESCUBRIENDO EL CAMINO CORRECTO

En el primer encuentro de la Red de Facilitadores de “Escuelas de Madres y padres” nos juntamos cuatro escuelas de la zona. Todos habíamos desarrollado experiencias de talleres de capacitación para madres y padres y estábamos allí precisamente para compartirlas.

Al principio el ambiente fue tenso a pesar de que todos y todas teníamos experiencia en reuniones y habíamos conducido alguna vez sesiones de trabajo con otros actores, el presentar tu experiencia a otros hacía que nos sintiéramos intimidados. Había temor a la crítica, a que la experiencia del compañero fuera mejor que la tuya, a meter la pata.

Poco a poco fuimos contando cómo habíamos procedido. En unos casos destacaba la presencia de los padres en la organización de los talleres como co-responsables; en otros lo notable fue como habían incorporado a otros miembros de la familia cercanos al niño; otro dio prioridad a familias de niños considerados en “alto riesgo” cuyos padres y madres asistían de manera obligatoria. Cada cual había seguido distintas estrategias, caminos diferentes.

Finalmente cuando las tensiones se fueron y el grupo entró en confianza pudimos conversar sobre nuestros mayores logros y dificultades. Cuatro experiencias distintas que apuntaban a un mismo objetivo, yo me preguntaba ¿cuál es la mejor?, ¿cuál es válida? La respuesta era obvia. Ese día aprendí mucho sobre escuelas de padres, sobre la importancia de intercambiar experiencias para aprender y sobre cómo había estado mirando el mundo desde un solo lado.

Cuando te enfrentas al trabajo de diseñar tu intervención pedagógica, requieres varios insumos: los objetivos, diversas posibilidades metodológicas, plantillas de sesiones de aprendizaje, materiales ya existentes:

- ♦ ¿Prefieres seguir ejemplos y pautas ya establecidas o mas bien crear tus propios procedimientos? ¿Por qué?
- ♦ Ante la siguiente afirmación: “No existe una sola manera de las cosas, no existe el ‘camino correcto’, lo que hay son distintas posibilidades sobre las cuales debemos discernir y tomar una opción”, ¿qué opinas?



PARA PENSAR

LOS PROCESOS DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Las fases del itinerario

Existen diferentes posibilidades de ordenar la elaboración del PEI. Para nosotros, la idea más importante es entender ésta como un conjunto de procesos que la comunidad educativa debe realizar para construir su proyecto. Estos procesos son:

- ◊ Una cadena de experiencias que la comunidad educativa debe vivir.
- ◊ El diseño de estas experiencias como actividades educativas, considerando que tienen el objetivo permanente de propiciar la crítica y la reflexión.
- ◊ Garantizar que cada proceso signifique una experiencia de crecimiento personal y de grupo.
- ◊ Mantener una actitud abierta, de diálogo, de escucha y respeto durante todo el proceso por las opiniones de los demás.
- ◊ La progresiva maduración de la escuela en la medida en que se incorporan los procesos reflexivos a la vida cotidiana. Entonces, quienes conducen el proceso deben observar cómo la actividad de reflexión en torno al PEI va teniendo efecto en las acciones habituales en la escuela.

El itinerario que en este texto se presenta debe ser tomado en dos formas:

1. Es una generalización que propone ciertos procesos a los que define necesarios en la construcción del PEI de cualquier escuela.
2. Es un modelo de intervención que debe ser re-modelado por los propios actores, siendo como un juego de lego frente al cual habrá que proceder como los niños: jugando.



Nuestra propuesta de itinerario, considera tres fases de trabajo:

Fase	Objetivo
1. Prospectiva diagnóstica.	Elaborar una imagen deseada de futuro y construir un conocimiento de la situación presente de la escuela y su contexto.
2. Propositiva.	Establecer las definiciones que perfilan el tipo de práctica pedagógica y el tipo de gestión que se propone ofrecer la escuela.
3. Operativa.	Precisar los objetivos de corto, mediano y largo plazo y los proyectos de acción que implementará el CE en cada lapso de tiempo.

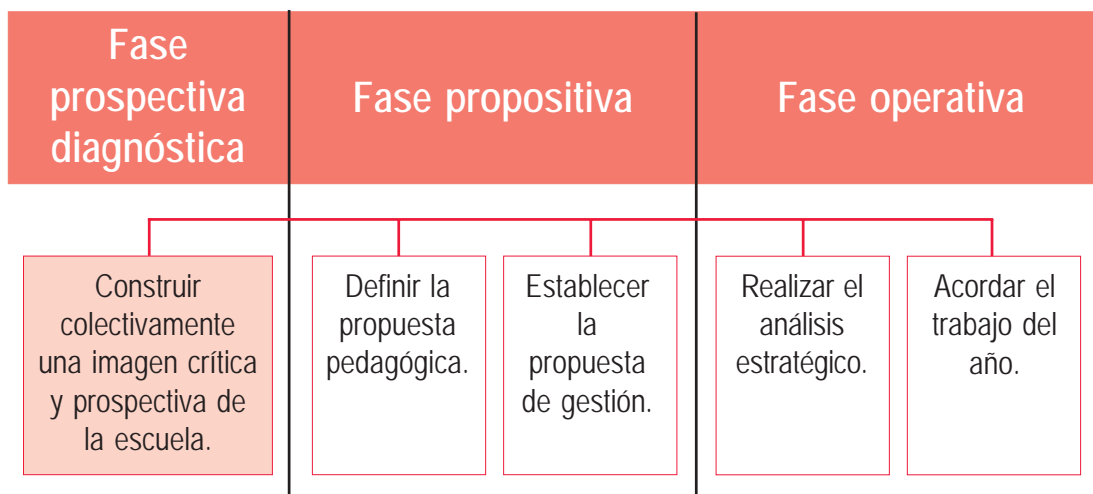
Los procesos del itinerario

Proponemos los siguientes cinco procesos para ser vividos por la comunidad educativa.

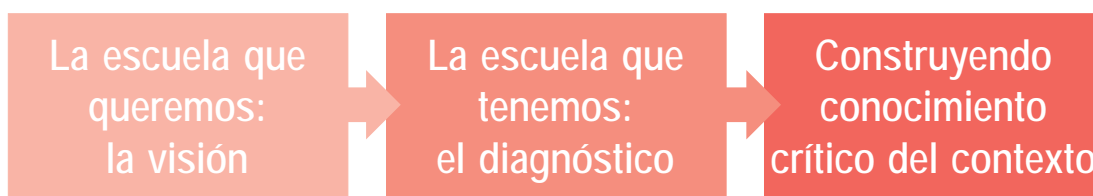
1. Construir colectivamente una imagen crítica y prospectiva de la escuela.
2. Definir la propuesta pedagógica.
3. Establecer la propuesta de gestión.
4. Realizar el análisis estratégico.
5. Acordar el trabajo del año.

En el siguiente cuadro puede verse la relación entre fases y procesos del PEI:

Fase prospectiva diagnóstica	Fase propositiva		Fase operativa	
Construir colectivamente una imagen crítica y prospectiva de la escuela: <ul style="list-style-type: none"> • La visión. • El diagnóstico. • El conocimiento crítico del contexto. 	Definir la propuesta pedagógica: <ul style="list-style-type: none"> • El enfoque pedagógico. • La propuesta curricular. 	Establecer la propuesta de gestión: <ul style="list-style-type: none"> • Características de la gestión. • Las políticas institucionales. 	Realizar el análisis estratégico.	Acordar el trabajo del año: <ul style="list-style-type: none"> • El plan anual. • Los proyectos de mejoramiento educativo.



Vamos a desarrollar el primer proceso que se ubica en la fase prospectiva diagnóstica. El proceso de construir una imagen crítica y prospectiva de la escuela tiene tres momentos:



LA ESCUELA QUE QUEREMOS: LA VISIÓN

Construir una visión futura de la escuela que queremos es el proceso sustantivo que abre a la comunidad al arte de compartir sueños y al compromiso de transformación de la realidad. Constituye el punto de partida de todo el trabajo de construcción del PEI. Cuando se lanza una pregunta: ¿Cuál es la escuela que queremos?, o cuando planteamos la tarea: Imaginemos la escuela de nuestros sueños, lo que estamos haciendo es convocar a la subjetividad de los participantes. Es un buen inicio por varias razones:

- ◊ Porque el punto de partida son nuestros deseos. Alentar la expresión de deseos implica reconocer la subjetividad de las personas como fuente de saber. Esto es lo que llamamos un enfoque prospectivo porque propone como punto de partida del planeamiento el imaginar el futuro deseable.
- ◊ Porque los sueños dan cuenta de la realidad más de lo que podría parecer a simple vista. No son arbitrarios, existen porque las personas los sueñan desde sus experiencias, sus tristezas y alegrías, sus éxitos y sus fracasos, en fin, desde la claridad y la penumbra de sus vidas. Por ello, cuando son expuestos a los ojos de los demás hay que hacer de ellos una doble lectura, leer lo que dicen y leer lo que callan: cuando alguien dice “quiero una escuela acogedora” podría estar diciendo “un problema importante para mí es que en esta escuela mi hijo no se siente acogido”, y también podría estar diciendo “así como está la realidad es necesario que las escuelas acojan a los niños, que ellos aprendan también a ser acogedores”.
- ◊ Si un participante ve sus anhelos puestos en la visión de la escuela, encontrará que el esfuerzo vale la pena, que él es fuente de origen de los cambios a realizarse en la escuela. De este carácter inclusivo del PEI viene el impulso participativo y el compromiso para el proceso.
- ◊ Por otra parte, la configuración de una imagen atractiva de futuro refuerza la capacidad de convocatoria de la escuela.

Los sueños, las visiones, los valores, las creencias habitan en nosotros porque son formas de responder a los dilemas de la vida. Es desde ellos que interrogamos a la realidad y que construimos una visión de ella.

En este sentido, construir una visión es poner en claro desde que valores, creencias, sueños estamos imaginando una nueva escuela. Al hacerlos explícitos y tenerlos a la vista, podemos ponerlos en cuestión, reflexionando sobre ellos profundizando su comprensión. Se requiere de este ejercicio crítico para que podamos definir la visión.

La visión es como una montaña elegida por nosotros para mirar el mundo y decir: desde lo que aquí vemos tomaremos en adelante nuestras decisiones. La visión es el referente para construir los otros niveles del proyecto

El proceso a seguir

El proceso a seguir en la construcción de la visión debe tomar en cuenta lo siguiente:

- ◊ Formular la interrogante de modo que sea comprendida por todos y todas: ¿Cuál es la escuela que queremos?.

- ◊ Indicar la forma de las respuestas, por ejemplo pedir que respondan con una sola palabra o redactando una frase en una tarjeta.
- ◊ Profundizar en las respuestas. Es necesario dar espacio al grupo para repreguntar sobre las respuestas, quienes conducen deben propiciar esta actividad. El objetivo es ir construyendo una interpretación colectiva de las ideas presentes en cada respuesta.
- ◊ Hay que sintetizar lo producido. Fruto de la discusión en el grupo es posible ir encontrando ideas que se repiten, se complementan así como las que son originales. Tenemos que ordenar todo este conjunto de modo que podamos redactar una primera versión. La síntesis significa seleccionar las ideas que engloban a otras. Una vez que elaboramos el enunciado principal, hay que recuperar en párrafos complementarios la riqueza de los aportes del grupo.
- ◊ Interrogar al enunciado de la visión. Se trata de leer lo que se dice y lo que se calla, esto es, establecer qué otras cosas respecto a la realidad de la escuela y del contexto revela el enunciado. De este modo la visión resulta punto de partida para reflexionar sobre el contexto y sobre la realidad cotidiana que se vive en el centro educativo.

Veamos como se desarrolló este proceso en algunas comunidades educativas

El 14 de marzo, 86 personas entre profesores, directivos, auxiliares y personal administrativo y de servicio del centro educativo Francisco Bolognesi realizaron una jornada de trabajo para construir su visión. En el taller participó también un grupo representativo de padres y madres de familia, quienes formaron un grupo de trabajo. Lo mismo sucedió en el caso de los estudiantes.

La sesión siguió los siguientes pasos:

1. Dinámica de "El cuerpo humano".
2. Organizados en grupos respondieron a la siguiente pregunta. ¿Cómo es la escuela que queremos?. Utilizaron tarjetas en las que sólo se podía escribir una palabra.
3. Para que haya un entendimiento común de todos sobre cada término, el coordinador de cada grupo preguntó sobre el significado de cada palabra escrita. Por ejemplo, "democrática", ¿qué significa "escuela democrática?".
4. Se produjo un acuerdo en cada grupo. Eligieron con que conceptos se quedarían como parte de su visión.
5. Cada grupo presentó su trabajo en plenaria.
6. El equipo conductor trabajó una síntesis con los resultados del trabajo de cada grupo, dando forma a la versión inicial de la visión.

CONOCIENDO UNA
EXPERIENCIA





CONOCIENDO UNA EXPERIENCIA

Te presentamos ahora el resultado de su trabajo:

C.E. Francisco Bolognesi Visión

Deseamos una escuela que brinde amor, respeto y paz a todos sus miembros, permita la participación democrática de todos los integrantes de la comunidad educativa y se identifique con el paradigma de una educación centrada en los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes.

- ◊ Una escuela donde los estudiantes sean protagonistas de sus aprendizajes construyendo conocimientos, habilidades y practicando valores para la vida que les toca enfrentar el próximo milenio.
- ◊ Una escuela donde los estudiantes estudian con alegría, se sientan protegidos, amados y respetados y comprometidos con la gestión escolar porque sus opiniones son tomadas en cuenta.
- ◊ Una escuela donde todos nos desarrollemos en un ambiente de paz y tranquilidad, donde el respeto mutuo sea un rasgo de identidad del C.E.
- ◊ Una escuela que cuente con la participación de todos sus estamentos y de la comunidad para el logro de los objetivos estratégicos plasmados en el Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI).
- ◊ Una escuela que cuente con un personal docente integrado, permanentemente actualizado, con espíritu crítico y creador.
- ◊ Una escuela que cuente con una infraestructura acorde a las necesidades del alumno (espacio, iluminación, juegos recreativos, didácticos, psicomotrices y buenos servicios higiénicos), de acuerdo al nivel.
- ◊ Una escuela que brinde alimentación a los alumnos desnutridos por falta de medios económicos de sus padres.
- ◊ Una escuela que ofrezca asesoría psicológica permanente para tratar a los alumnos que presentan problemas de conducta y de aprendizaje.
- ◊ Una escuela que cuente con una biblioteca bien implementada que preste un servicio permanente en ambos turnos.

No es la única manera de plantear esta discusión. En la escuela José Olaya el proceso con estudiantes y familias fue diferente: los y las docentes construyeron las visiones de los estudiantes trabajando con ellos en cada aula, los resultados fueron sintetizados. Con los padres y madres de familia se realizó un taller para construir la visión que ellos tenían sobre el futuro de la escuela. Más adelante, la comisión realizó una síntesis de las visiones de estudiantes, familias y personal de la escuela que fue debatida en una reunión amplia acordándose una primera versión.

LA ESCUELA QUE TENEMOS: EL DIAGNÓSTICO

Todos tenemos una imagen de la escuela a partir de nuestras experiencias cotidianas. Abrir un diálogo sobre la situación de la escuela significará discutir estas imágenes y ponerlas en cuestión. El diagnóstico es, en este sentido, un proceso donde los actores reconstruyen colectivamente sus imágenes de la escuela y establecen consensos respecto de sus problemas y potencialidades.

Para que en esta experiencia todas las voces tengan espacio es necesario proponer un proceso de investigación que permita construir una comprensión común de la realidad de la escuela.

La reflexión sobre la situación de la escuela es un proceso de indagación crítica. Lo crítico aquí se expresa en el reconocimiento de que cada hecho, situación o información que se va obteniendo está sujeta a nuestros juicios de valor. Estos no son neutros, se encuentran teñidos por los valores y creencias con los que actuamos cotidianamente. En el proceso tendremos que tomar conciencia de que nuestras lecturas de la realidad, "nuestras formas de ver" la escuela, son también parte de esta realidad sujeta a transformación.

Mitos sobre el diagnóstico

Existen algunos mitos sobre el diagnóstico que debemos revisar:



¿Mitos sobre el diagnóstico?

Conocimiento total

El diagnóstico no es un conocimiento total de la realidad, no es posible conocerlo todo. Sólo es una construcción relativa a los aspectos que un grupo requiere saber para mejorar sus acciones.

De una vez y para siempre

El diagnóstico no es el conocimiento de la realidad que hacemos de una vez y para siempre. Es una lectura de la realidad que no se agota, que puede ir profundizándose permanentemente. Por ello, sus conclusiones son temporales y nunca definitivas.

Interpretación verdadera de la realidad

El conocimiento al que se llega es siempre un punto de vista de los que investigan.

Proceso único

No existe una manera única para hacer el diagnóstico. Los procedimientos y contenidos son fruto de una decisión de quienes hacen el diagnóstico.

Los ejes de investigación

Para realizar el diagnóstico en la escuela proponemos ordenar la reflexión desde cuatro ejes de investigación:

1. Resultados del aprendizaje.
2. Proceso de enseñanza aprendizaje.
3. Gestión institucional.
4. Relación con las familias y la comunidad.

Nuestra propuesta de ejes de investigación es una opción a partir de lo que consideramos núcleos importantes de la vida institucional para ubicar situaciones problemáticas. Si la escuela encuentra razones para ello, podría considerarse otros ejes de indagación o incorporarse otras preguntas dentro de ellos.

RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

Los aprendizajes son la esencia de la vida escolar, si no hay aprendizajes nuestra labor queda seriamente cuestionada. Este eje propone explorar los logros reales de aprendizaje con relación a las capacidades desarrolladas por los niños (lectura, escritura, cálculo, liderazgo), en la perspectiva que son éstos los que posibilitan en gran medida la capacidad de aprender a aprender.

Algunos ejemplos de preguntas que pueden orientar la búsqueda de problemas:

• Nivel de lectura y escritura.	¿Qué nivel de lectura comprensiva tienen nuestros/as estudiantes? ¿Cómo es la expresión escrita de los alumnos/as?
• Operaciones matemáticas	¿En qué medida pueden nuestros/as alumnos/as (en una muestra al azar) resolver satisfactoriamente operaciones de cálculo matemático?

PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Se propone la exploración de algunos elementos que intervienen en los procesos de enseñar y aprender como el currículo (el explícito y el oculto), las relaciones docente alumno/a, la metodología, el uso del tiempo, la organización del espacio y el sistema de evaluación.

• Enfoque pedagógico.	¿En qué enfoque pedagógico se insertan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela? ¿Cuál es nuestro conocimiento de los enfoques pedagógicos?
• Diversificación curricular	¿Cuáles son las diferencias entre el currículo oficial y el nuestro?

• Relaciones docente alumno/a	¿Qué opinan los alumnos sobre las maneras en que los docentes se relacionan con ellos? ¿Por qué? ¿Qué piensan los alumnos de sus profesores? ¿Por qué?
• Metodología	¿Cuál es la metodología predominante en el colegio? ¿Qué innovaciones metodológicas se vienen haciendo? ¿Qué metodologías ayudan más a aprender? ¿Quiénes innovan y por qué?
• Uso del tiempo	¿Cómo está organizado el tiempo en el aula? ¿En qué invertimos el tiempo en la escuela? ¿Para qué nos falta tiempo?
• La organización del espacio	¿Cómo está organizado el espacio en el aula? ¿Cómo participan los alumnos en la organización del espacio?
• Evaluación	¿Cuáles son los criterios de evaluación que se utilizan? ¿Son compartidos por todos los docentes? ¿Qué piensan los alumnos de la evaluación? ¿Cómo participan en ella?

GESTIÓN INSTITUCIONAL

Tenemos que incorporar la mirada a la vida de la escuela como organización educativa, observar el estilo de liderazgo, la toma de decisiones, el clima institucional, la eficiencia administrativa, el sistema de capacitación y el trabajo en equipo.

• Trabajando en equipo	¿En que medida existe trabajo de equipo entre los docentes? ¿En qué medida realizan actividades de reflexión pedagógica?
• Estilo de dirección	¿En quiénes recae la toma de decisiones en la escuela? ¿Qué piensan los padres y madres sobre la dirección? ¿Qué piensan los alumnos/as?
• Relaciones humanas	¿Cómo son las relaciones humanas entre docentes, dirección, personal administrativo y de servicio? ¿Por qué?
• Eficiencia administrativa	¿Cómo actúa la administración para responder a las necesidades de los docentes, directivos, padres y madres de familia? ¿Por qué?
• Sistema de capacitación	¿Cómo asume la escuela la capacitación del personal?

RELACIÓN CON LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD

También es necesario mirar cómo la escuela trasciende las aulas y se interrelaciona con la dinámica familiar y local, supone observar las relaciones escuela–madres y padres de familia, escuela–instituciones y autoridades locales, escuela–otras escuelas cercanas.

• Escuela - madres y padres	¿Qué esperan los padres y madres de familia de la escuela? ¿La manera como nos relacionamos con ellos viene dando buenos resultados? ¿Cómo son las familias con las que trabajamos?
• Escuela - autoridades, instituciones de la comunidad	¿Con qué instituciones de la comunidad nos relacionamos y para qué? ¿Cómo escuela estamos aportando al desarrollo de esta comunidad, cómo?
• Escuela - escuelas	¿Tenemos convenios con otras escuelas? ¿La escuela esta integrada a una red?

El proceso de investigación

Este proceso de investigación considera cuatro operaciones básicas:



IDENTIFICACIÓN DE LOS PROBLEMAS DE LA ESCUELA

La identificación de problemas es un proceso que exige de nosotros un ejercicio de autocrítica y poner en juego la capacidad de reconocer que existen aspectos que nos faltan consolidar. Al evidenciar nuestras dificultades, sin el ánimo de buscar responsables, podemos definir dónde y cómo intervenir (todos) para evitar que esta situación problemática se mantenga en el tiempo.

Bien, pero, ¿cuándo una situación se convierte en problema? ¿Qué es un problema?

Un problema es un componente de la realidad que requiere ser modificado para avanzar en la dirección que nos hemos propuesto.

(Melgar Quispe, 1999).

Por lo tanto:

- ◊ El problema existe: Por ello no es lo más adecuado formular un problema como la "falta de algo". Lo que no existe no genera efectos, ni puede ser transformado. Se requiere hacer el esfuerzo por identificar lo existente.
- ◊ El problema tiene solución: Si no tiene solución no es problema, aunque su existencia nos resulte incómoda esta se convierte en una condición del trabajo. Por ejemplo, el nivel de instrucción de los padres y madres de familia con los que trabajamos es parte de las condiciones. Podría considerarse un problema si como escuela, en el período que estamos planificando, vamos a hacer algo para resolver esta situación (un programa de alfabetización u otro); pero si en ese no es posible una solución, entonces este problema operará como una condición.

- ◊ El problema es algo que se requiere modificar: La tipificación de un hecho como problema depende mucho de lo establecido en la visión. Que una situación sea o no problema dependerá del enfoque con que nos acercamos a ella y de cómo queremos realmente que sea nuestra escuela (Mendoza, 1999).

Luego de haber trabajado la visión de la escuela, la comunidad docente del C.E. Bolognesi se propuso iniciar el diagnóstico. En esta primera reunión identificaron sus problemas como escuela, su referente siempre fue la visión. El resultado inicial fue un listado como el siguiente:


Problemas identificados en la escuela

- ◊ Los métodos de enseñanza aplicados por los docentes, sobre todo de secundaria, no han variado desde años atrás, no hay innovación metodológica en la escuela.
- ◊ Las familias poseen una baja escala de valores, en algunos casos se encuentran situaciones de abandono familiar.
- ◊ Hay desinterés de los padres en el rendimiento de sus hijos.
- ◊ Las acciones de capacitación docente son de corta duración, insuficientes para procesos de innovación educativa.
- ◊ Se realizan actividades sin planificación previa, no se usa la planificación proactiva para anticipar o prevenir dificultades.
- ◊ Bajo nivel de lectura comprensiva y escritura entre los estudiantes de primaria.
- ◊ Elevado porcentaje de desaprobados en matemática y física en los dos primeros bimestres entre los alumnos de 4° y 5° de secundaria.
- ◊ Reducción del número de alumnos matriculados.
- ◊ Alto porcentaje de tardanzas de los estudiantes por las mañanas.
- ◊ Un currículo que no ha sido trabajado para responder a las necesidades, intereses y problemas de la comunidad.
- ◊ Los profesores trabajamos de manera individual, poco trabajo coordinado y en equipo.
- ◊ La coordinación y comunicación entre la dirección y los profesores es deficiente.
- ◊ Existen situaciones de maltrato infantil, físico y psicológico por algunos profesores para con los estudiantes.
- ◊ Los profesores dan prioridad los contenidos del curso, descuidando las condiciones de aprendizaje.



En tanto no es posible resolverlo todo y en un solo momento, priorizaron los problemas, seleccionando dos o tres por eje de investigación, aquellos que el grupo consideró los más relevantes.

El nuevo listado fue ordenado de acuerdo a los cuatro ejes de investigación:

 CONOCIENDO UNA EXPERIENCIA	Resultados del aprendizaje	Proceso de enseñanza aprendizaje	Gestión institucional	Relación con las familias y la comunidad
	Bajo nivel de lectura comprensiva y escritura de los estudiantes de primaria.	Los métodos de enseñanza aplicados por los docentes, sobre todo de secundaria, no han variado desde años atrás, no hay innovación metodológica en la escuela.	Las acciones de capacitación docente no llegan a todos, son de corta duración, insuficientes para procesos de innovación educativa.	Existe en un número significativo de familias una escala de valores contraria a una paternidad responsable, dándose situaciones de abandono familiar.
	Elevado porcentaje de desaprobados en matemática y física en los dos primeros bimestres de 4° y 5° de secundaria.	Existen situaciones de maltrato infantil, físico y psicológico por algunos profesores.	La coordinación y comunicación entre la dirección y los profesores es deficiente.	Desinterés de los padres en el rendimiento de sus hijos.

Veamos ahora la segunda operación básica de la investigación.

FORMULACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La formulación de los objetivos permite plasmar concretamente lo que deseamos alcanzar con el diagnóstico. Formulamos objetivos a partir de los problemas de mayor prioridad. El objetivo debe incluir lo que se quiere hacer, el "qué", debe de ser posible de investigar (realista) y estar redactado en forma clara y comprensible.



El siguiente paso dado por los profesores del C.E. Bolognesi fue plantearse los objetivos de cada investigación. Por ejemplo para el eje de Resultados del Aprendizaje formularon los siguientes objetivos:

Problemas	Objetivos de la investigación
Bajo nivel de lectura comprensiva y escritura de los estudiantes de primaria.	Identificar cuáles son los niveles de lectura comprensiva y expresión escrita entre los niños del segundo y tercer ciclo de educación primaria.
Elevado porcentaje de desaprobados en matemática y física en los dos primeros bimestres de 4° y 5° de secundaria.	Determinar los factores que inciden en la alta desaprobación de los cursos de matemática y física entre los estudiantes de 4° y 5° de secundaria.

Y en el eje de Gestión Institucional se formularon los siguientes objetivos:

Problemas	Objetivos de la investigación
Las acciones de capacitación docente no llegan a todos, son de corta duración, insuficientes para procesos de innovación educativa.	Determinar las características de los programas de capacitación docente donde hayan participado profesores de la escuela y su incidencia en el mejoramiento de la acción educativa.
La coordinación y comunicación entre la dirección y los profesores es deficiente.	Identificar los factores que dificultan la coordinación y comunicación entre la dirección el personal docente.

Revisemos la tercera operación.

PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN

Para lograr el objetivo planteado se tiene que producir información relevante. Se ha desarrollado una gran variedad de procedimientos de investigación para ayudar al recojo de información. Cada procedimiento posee una serie de técnicas. La elección de alguna de ellas se define en función a la naturaleza del problema. Existen, por ejemplo, técnicas que responden mejor a la necesidad de recoger información

de carácter cuantitativo, como los cuestionarios, los test, las pruebas, las escalas de actitudes y otras. También hay aquellas que responden a problemas cuya naturaleza es de carácter cualitativo, como la observación etnográfica, el testimonio focalizado, la historia de vida y otras.

No existe ninguna regla que impida la utilización conjunta de técnicas e informaciones de naturaleza cuantitativa y cualitativa, unas y otras pueden darse en un mismo estudio con mayor énfasis o grado de utilización.



CONOCIENDO UNA EXPERIENCIA

Una vez que tuvieron claro qué querían investigar, los docentes del C.E. Bolognesi se preguntaron cómo obtener información, con qué procedimientos e instrumentos. Decidieron hacerlo de la siguiente manera:

Problemas	Objetivos	Producción de información
Las acciones de capacitación docente no llegan a todos, son de corta duración, insuficientes para procesos de innovación educativa.	Determinar las características de los programas de capacitación docente donde hayan participado profesores de la escuela y su incidencia en el mejoramiento de la acción educativa.	<ul style="list-style-type: none"> ◊ Encuesta a todos los docentes sobre participación en programas de capacitación. ◊ Entrevista a una muestra seleccionada sobre características de los programas en los que participaron y su efecto en el mejoramiento de su acción educativa.
La coordinación y comunicación entre la dirección y los profesores es deficiente.	Identificar los factores que dificultan la coordinación y comunicación entre la dirección y el personal docente.	<ul style="list-style-type: none"> ◊ Observación y registro anecdótico de situaciones de descoordinación e incomunicación entre la dirección y el personal docente. ◊ Focus Group de docentes para identificación de factores.

Planteamiento de conclusiones

Las conclusiones no tienen carácter definitivo, dan cuenta más bien del proceso vivido y del grado de comprensión alcanzado como fruto de este trabajo. Es de cara a estas respuestas que vamos a construir más adelante los elementos de la propuesta y el plan operativo.



Finalmente los grupos de trabajo del C.E. Bolognesi se reunieron para discutir las conclusiones de la investigación.

Problema

Las acciones de capacitación docente no llegan a todos, son de corta duración, insuficientes para procesos de innovación educativa.

Conclusiones

Las acciones de capacitación más sostenidas donde han participado los docentes del colegio son las del PLANCAD. Estas lamentablemente sólo han incluido al 38% del personal, lo cual crea una diferencia entre quienes asistieron y quienes no.

Entre las características del Programa más valoradas por los docentes se encuentran:

- ◊ El tiempo destinado: un total de ochenta horas durante quince días dividido en dos talleres, uno al inicio de año y otro a la mitad.
- ◊ La dedicación exclusiva a esta actividad. Los talleres suponen la asistencia del participante en horario completo.
- ◊ El sistema de reuniones de núcleo. Es muy valorado por los docentes el espacio donde les es posible dialogar, intercambiar y compartir con sus pares, refuerza el compromiso y anima la acción.
- ◊ La asesoría en el aula. El contar con una persona especializada en el tema que visita periódicamente el aula y mantiene una actitud de asesoría, a quien podemos consultar cualquier duda, constituye un punto de apoyo fundamental en un proceso de innovación educativa.
- ◊ La observación de clases modelo. Poder observar cómo otra compañera (o tutora) ejecuta las acciones y consigue logros con los estudiantes es un referente significativo que deja el mensaje de que es posible mejorar.
- ◊ Las reuniones de núcleos permitieron que los docentes conozcan lo que otros docentes están experimentando y animaron a la experiencia propia en el aula.
- ◊ Algunas mejoras en el trabajo en aula son:
 - ◊ Hay más participación de los alumnos.
 - ◊ Ha mejorado la relación entre docentes y estudiantes.
 - ◊ Aún no se ha observado cambios importantes en los logros de aprendizaje de los estudiantes.
 - ◊ El papel de los docentes en la capacitación todavía es de receptor de enfoques y procedimientos.

Hemos revisado hasta aquí la situación de la escuela. Sus resultados permitirán sustentar los otros procesos del PEI. Para ello, las comisiones tienen que guardar registro y el equipo conductor tendrá que compilar el conjunto de resultados de las investigaciones realizadas.

CONSTRUYENDO UN CONOCIMIENTO CRÍTICO DEL CONTEXTO

La escuela forma parte de un contexto mayor y actúa en un marco de condiciones externas que afectan su desarrollo. Todos los actores de la escuela tenemos imágenes de este contexto que han sido construidas a lo largo de nuestra experiencia social dentro y fuera de la escuela.

Si alguno de nosotros considera, por ejemplo, que la situación de pobreza de la población hace que los niños no sean capaces de aprender, es posible que esta creencia le lleve a bajar sus expectativas con los niños y afecte su desempeño. Si otro de nosotros, posee una imagen distinta porque observa que los niños logran en su vida cotidiana un conjunto de aprendizajes para responder a sus condiciones difíciles, asumirá que tiene que encontrar los modos para que su acción pedagógica resulte más efectiva aprovechando las formas de aprender de los niños.

Los ejes de indagación del contexto

Lo que con esto queremos decir es que las imágenes que tenemos del contexto influyen sobre nuestro trabajo. Por ello, es necesario reflexionar sobre ellas, cuestionarlas y profundizarlas de modo que podamos actuar desde la escuela.

En el proceso del PEI necesitamos construir imágenes colectivas del contexto. Ello significa avanzar a una mayor comprensión de la relación contexto-escuela para permitirnos visualizar formas de actuar desde la escuela sobre el contexto.

Por ello proponemos interrogar el contexto desde la visión de la escuela anteriormente construida. En esta medida, nuestra mirada será una mirada selectiva. Es decir, analizaremos en el contexto aquello que resulta relevante para la función educadora de la escuela.

Proponemos cuatro ámbitos de análisis:

1. La cultura local.
2. Las políticas educativas
3. La cultura global.
4. Los cambios en la pedagogía.

LA CULTURA LOCAL

Son los diversos saberes, valores o tradiciones que los actores sociales de un territorio poseen y ponen en juego en su actuación con las personas. Estos saberes contextúan los procesos educativos que se dan en la escuela y por ello es necesario conocerlos y comprenderlos.

Algunas de las preguntas que podrían ayudar a orientar la reflexión sobre la cultura local son:

- ◊ ¿Qué saberes posee la comunidad que le pueden permitir encaminarse hacia el desarrollo?
- ◊ ¿Qué actores o grupos sociales son los que más influyen en la educación de niños/as y adolescentes? ¿De qué forma y en qué sentido?
- ◊ ¿Cuáles son los valores y los antivalores que prevalecen en la población?

LA POLÍTICA EDUCATIVA

La escuela es parte del Estado. Está marcada por el conjunto de prescripciones del sistema educativo, tanto en términos normativos como en términos culturales. En ese sentido, las políticas educativas tienen que ser entendidas como respuestas a los problemas del sistema desde las intencionalidades y la cultura existente en las diferentes esferas de gobierno educativo.

Las preguntas que podrían ayudar a orientar la reflexión sobre la política educativa son:

- ◊ ¿Cuáles son las principales orientaciones de política educativa vigentes?
- ◊ ¿En qué medida éstas orientan a la escuela al desarrollo de sus potencialidades?
- ◊ ¿En qué medida las políticas educativas posibilitan la interrelación y cooperación entre escuela y docentes?
- ◊ ¿Cuáles son los roles de los diferentes actores educativos en la determinación de las políticas educativas?

LA CULTURA GLOBAL

El desarrollo del conocimiento y los problemas de la convivencia presentes en la época afectan el trabajo educativo, marcando las expectativas de las comunidades y su cultura. La escuela navega en este océano, enfrentado a sus fuerzas como David frente a un Goliath colosal que desde la economía, la política y la cultura quiere configurar una escuela de acuerdo a sus particulares demandas.

Las preguntas que podrían ayudar a orientar la reflexión sobre la cultura global serían:

- ◊ ¿Cuáles son los valores de la cultura global de nuestra época?
- ◊ ¿Qué valores de la cultura global influyen en la vida de la comunidad donde está la escuela?
- ◊ ¿Qué valores de la cultura global están influyendo en la vida de la escuela y en qué sentido?

LOS CAMBIOS EN LA PEDAGOGÍA

Son, de un lado, la respuesta de la educación a la época en que vivimos, de otro, el proceso propio del desarrollo de una disciplina. Es necesario reconocerlos y hacer un esfuerzo de comprensión de los mismos, de su utilidad, de las perspectivas que abren y de su significado para el trabajo en el aula y para la vida en la escuela.

Las preguntas que podrían ayudar a orientar la reflexión sobre los cambios en la pedagogía serían:

- ◊ ¿Qué cambios en la pedagogía identificamos como los más importantes?
- ◊ ¿Por qué se han producido estos cambios y qué papel ha jugado la docencia para que se produzcan?
- ◊ ¿Qué posibilidades o tendencias se abren en la educación a partir de estos cambios?



CONOCIENDO UNA EXPERIENCIA

El centro educativo Francisco Bolognesi organizó una sesión de trabajo sobre cultura global en la cual participó una invitada a la que se le pidió que preparara el tema. Antes de la sesión el equipo responsable distribuyó un pequeño texto acerca del tópico, con algunas preguntas para la reflexión. La sesión siguió la siguiente secuencia:

1. Se presentó la visión que el C.E. había elaborado como punto de partida para construir una imagen del contexto.
2. Reunidos en grupos respondieron en tarjetas a la pregunta: ¿Qué aspectos de la cultura global consideras más relevantes para el trabajo de la escuela? Armaron murales en grupo.
3. Se presentaron los trabajos grupales, se debatió y construyó un mural de todos los participantes.
4. La invitada planteó una reflexión personal sobre el tema "Educación y cultura global" en diálogo con la visión y el mural elaborado por los participantes, enriqueciéndose de este modo la reflexión.
5. En trabajo de grupo se elaboraron conclusiones tomando en cuenta sus consecuencias para el trabajo de la escuela:

Conclusiones sobre la cultura global	¿Cómo afecta esto a la escuela?



6. Finalmente se formaron tres comisiones para elaborar interpretaciones del contexto en relación con los otros tres ámbitos: la cultura local, la política educativa y los cambios en la pedagogía.

Las comisiones trabajaron de manera simultánea durante tres semanas el tema que les correspondía siguiendo siempre la misma lógica de trabajo:

- ◊ Recuperar sus saberes sobre el tema y reflexionar juntos para formular una imagen común.
- ◊ Ampliar sus imágenes con información nueva (escrita, audiovisual, testimonial, opiniones de especialistas, etc.)
- ◊ Proponer conclusiones y sus efectos sobre el trabajo de la escuela.

Esta parte del trabajo culminó en una sesión donde cada grupo presentó y fundamentó sus conclusiones. Durante la sesión los participantes se pusieron de acuerdo en las conclusiones y determinaron como afectaban el trabajo de la escuela.

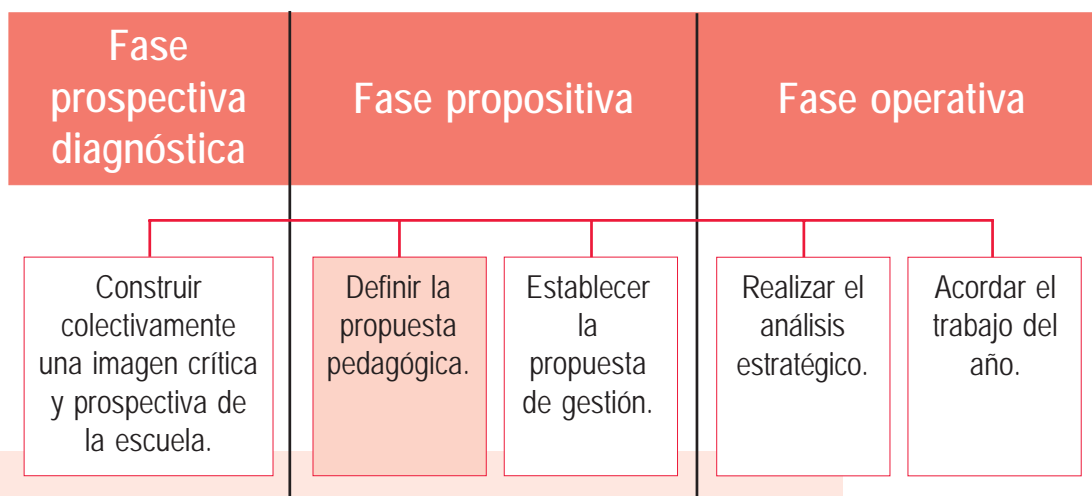
Alguna de las conclusiones tuvieron esta forma:

Conclusiones sobre la cultura global	¿Cómo afecta esto a la escuela?
El valor de la competitividad se haya muy presente en la vida social. Los chicos tratan de sobresalir frente a los demás y en eso consiste el éxito.	Dificulta las relaciones de cooperación que tratamos de propiciar y el sentimiento de comunión entre todos. Se debilita la valoración de la solidaridad.

La imagen del contexto producida por la comunidad docente fue utilizada como material para la reflexión desarrollada con los estudiantes y con los padres y madres de familia. También hubieron docentes que usaron el material para el trabajo educativo en las aulas.

DEFINIR LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

A continuación desarrollaremos el segundo proceso del itinerario:



Cada uno de nosotros como educador/a tiene una determinada forma de intervenir en los procesos de formación de los educandos. Estas actuaciones individuales van dando forma peculiar a la acción pedagógica de una comunidad educativa, de una escuela. Pero estos rasgos generalmente son fruto del encuentro práctico del trabajo escolar, no de un ejercicio intencionado para un actuar coherente. Es decir, no nos hemos puesto de acuerdo sobre cómo educar en nuestra escuela.

¿Para qué ponernos de acuerdo? Este proceso tiene sentido en cuanto los resultados expresarán nuestras opciones respecto al educar. No se trata de un conjunto de formulaciones teóricas y prácticas universalmente válidas, sino de definir nuestras opciones pedagógicas de manera consciente e intencionada, de acuerdo con nuestras finalidades de fondo, nuestra concepción de hombre y sociedad y nuestra visión de escuela. Las definiciones pedagógicas tienen que ver con nuestras opciones ideológicas, constituyen una intención educativa contextualizada.

¿Qué es la propuesta pedagógica?

Dado que la tarea de la escuela es educar, la propuesta pedagógica constituye el elemento fundamental del PEI.

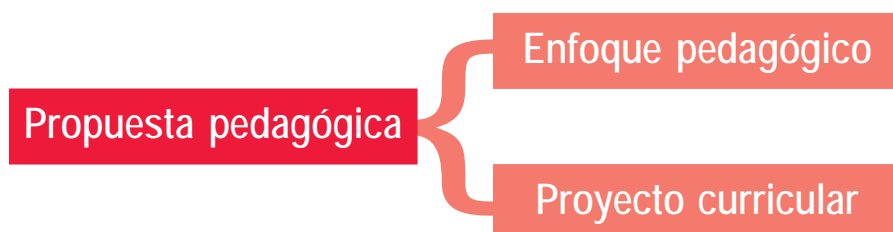
- ◊ Podemos definir una propuesta pedagógica como un modelo de intervención en los procesos formativos de determinados sujetos.
- ◊ Condensa un conjunto de consideraciones teórico metodológicas respecto de la manera de entender y actuar en el proceso educativo.
- ◊ Todo ello está circunscrito al ámbito de los sujetos concretos, de modo que tal modelo no es universal ni extendible a un conjunto diferente de sujetos, sino que está referido a una determinada experiencia.

- ◊ El modelo condensa la cultura de los educadores que lo concibieron. No es un sistema cerrado sino que es parte de una dinámica crítica de reflexión de quienes actúan en él. Esto último revela su carácter histórico biográfico.
- ◊ Construir la propuesta pedagógica expresa una opción de transformación de la realidad educativa.

Construir la propuesta pedagógica es establecer nuestras opciones pedagógicas y plasmarlas en un marco común para la actuación en la escuela. Ella contiene nuestro enfoque (cómo concebimos) y nuestras opciones metodológicas (cómo procedemos) respecto a los aprendizajes y la enseñanza en nuestra escuela.

¿Cuáles son los componentes básicos de una propuesta pedagógica?

La propuesta pedagógica tiene dos partes: el enfoque pedagógico y la propuesta curricular. Las definiciones respecto a cómo concebimos el educar las ubicamos en el componente que llamamos **enfoque pedagógico** –que constituye nuestro marco teórico conceptual–, en coherencia con éste elaboramos el **proyecto curricular**.



EL ENFOQUE PEDAGÓGICO

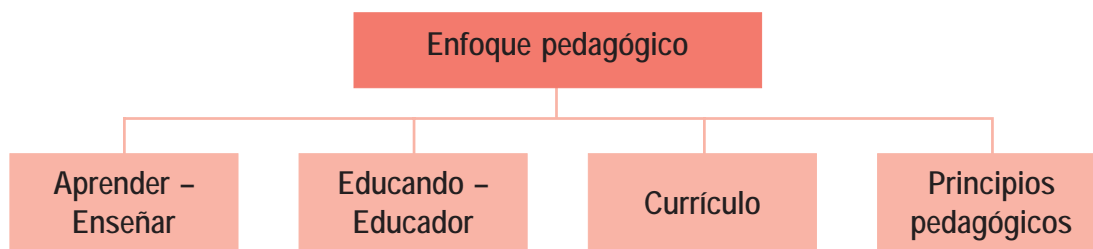
El enfoque pedagógico define nuestras consideraciones teóricas respecto a la concepción de los procesos y sujetos que participan de la experiencia educativa.

Este componente expresa las opciones elegidas por los/as educadores/as, respecto a la forma de concebir el aprender y el enseñar como elementos básicos que se ponen en juego en todo proceso formativo, los roles que asumen los actores en este proceso (el rol del que aprende y el rol del que enseña), un conjunto de decisiones y opciones respecto al currículo coherentes con las definiciones anteriores, así como la definición de los principios pedagógicos que orientan toda práctica educativa en el ámbito institucional, tanto en el actuar pedagógico como en la cultura organizacional de la escuela.

En el enfoque pedagógico definimos nuestras concepciones con relación a:

1. Aprendizaje y enseñanza: ¿Qué es aprender para nosotros? ¿Qué es enseñar para nuestro centro educativo?

2. Educando y educador: ¿Cuál es el rol del que aprende en nuestro centro educativo? ¿Cuál es el rol del que enseña?
3. Currículo: ¿Qué es el currículo, cómo lo entendemos?
4. Nuestros principios pedagógicos: ¿Cuáles son las ideas o principios fundamentales que identifican nuestro actuar pedagógico?



Aprender-enseñar

Enseñar y aprender son dos cosas distintas. Parece obvio, pero no es así. En la práctica, está muy arraigada la idea de que enseñar y aprender son la misma cosa. Que basta con que alguien enseñe para que otro aprenda. El profesor, ante el alumno que admite que no sabe o no entiende, le responde casi sin pensar. “Pero eso ya lo enseñé”. Y si el alumno le replica con un “Pero yo no aprendí”, el profesor puede ver esto como una incoherencia, un sin sentido e incluso una insolencia, no como una posibilidad real como un desfase perfectamente normal dentro de todo proceso de conocimiento en el que está involucrada una relación de enseñanza-aprendizaje (Torres, 1990).

Hemos repetido tantas veces la expresión enseñanza-aprendizaje que se ha creado la imagen que ambos términos constituyen una unidad. Enseñar y aprender son procesos diferentes que involucran a sujetos también diferentes.

Enseñar y aprender, por involucrar procesos y sujetos diferentes, suponen también métodos distintos. La educación se ha centrado tradicionalmente en el punto de vista de la enseñanza, el debate ha girado fundamentalmente en torno a los métodos de enseñanza antes que en torno a los métodos de aprendizaje.

La reflexión sobre éstos conceptos y la definición de los mismos, constituye un punto de partida vital para la escuela.

¿Por qué reflexionar sobre el aprender y el enseñar?. Existen varios motivos: La función principal de la escuela es propiciar aprendizajes en los educandos, por lo tanto quienes trabajamos en ella como responsables de “esos aprendizajes” tendríamos que manejar con suficiencia todos los procesos implicados en este, de manera que podamos responder a las preguntas: ¿Qué es aprender?, ¿qué es enseñar?, ¿cómo aprenden mis alumnos?, ¿cómo desde la enseñanza se propicia que el otro aprenda? No en una intención de teorizar por teorizar sino con un claro propósito de reflexionar y transformar nuestras prácticas desde este conocimiento.

La escuela debe convertirse en el espacio de reflexión e innovación pedagógica, de autoaprendizaje, de producción de conocimiento, este es un buen momento para ello. Como comunidad educativa poder dialogar de aspectos como: ¿Existen diferentes maneras de entender el aprendizaje?, ¿cuáles son?, ¿dónde se encuentran las diferencias?, ¿cuáles de ellas son convenientes desde nuestro punto de vista para los aprendizajes de nuestros estudiantes?, ¿existen nuevos enfoques sobre el aprender?, etc.

Este diálogo tiene una intención implícita: es simultáneamente encuentro de saberes docentes y espacio de aprendizaje. La suma del conjunto (encuentro de saberes, reflexión, nuevos aprendizajes, diálogo) tiene por finalidad poder tomar opciones respecto a **cómo se aprende** y **cómo se enseña** en nuestro centro educativo.

Educando-educador

Si asumieramos el aprendizaje como “una construcción autónoma donde el alumno elabora sus conocimientos a partir de su experiencia previa y de las interacciones que establece con el entorno”, la pregunta siguiente sería: ¿Cómo modifica esta manera de entender el aprendizaje el rol de los actores?. Es decir, ¿cuál es entonces el rol del que aprende?, ¿varió?, ¿cuál es el rol del que enseña? ¿se mantiene inalterable? ¿podemos continuar con nuestros roles como hemos venido haciéndolo hasta hoy?.

La siguiente parte del proceso de construcción del enfoque pedagógico es una invitación a reflexionar sobre cómo se modifican nuestros roles en el proceso de aprendizaje – enseñanza.

Otorgar al educando una mayor actuación protagónica, que no se limite a escuchar y copiar sino que resuelva problemas, plantee hipótesis, experimente y llegue a conclusiones, exige una nueva actuación docente. Si el niño/joven construye sus conocimientos se requiere de alguien que propicie esta construcción, que asegure un proceso efectivo, que genere las condiciones para que ese proceso se de.

La transmisión de conocimientos ya no tiene el lugar privilegiado que tenía. No se necesita alguien que instruya, sino alguien que desarrolle capacidades para que el otro (el educando) aprenda. El rol docente cambia pues la pregunta. Ya no es ¿cómo hago para transmitir este conocimiento a mi alumno?, sino ¿cómo hago para que mi alumno pueda construir su propio aprendizaje? Las respuestas sobre los nuevos roles son decisiones, opciones que la comunidad docente tomará.

Para ello este docente requiere ser un profesional competente. Esto significa salir del rol básicamente “técnico” que se le viene asignando, reconociéndose como parte de una comunidad profesional con capacidad para intervenir en la crítica y la transformación de la escuela, formado éticamente, cultural e intelectualmente, responsable de sus decisiones y acciones en el aula y la escuela y creador de saber pedagógico sobre su quehacer.

Currículo

El cuestionamiento de conceptos como aprender o enseñar va a significar también cuestionarnos los roles que los sujetos asumen en estos procesos, dado que la experiencia pedagógica es una unidad.

De igual forma, la manera de entender el currículo también se ve afectada. Estamos asistiendo a un período de transición, dejando atrás un modelo curricular por objetivos y asumiendo uno por competencias. ¿Cuáles son las razones del cambio? ¿Por qué un modelo podría responder mejor a las necesidades educativas de nuestros educandos? ¿Cómo hacer que este proceso de transición no sea mecánico y por el contrario resulte una experiencia vital en los aprendizajes del docente? ¿Cómo hacer que el docente sea protagonista del cambio? ¿Qué es el currículo? ¿Quién construye el currículo? Estas son preguntas cuyas respuestas requieren de una comunidad de educadores pensante y actuante.

Principios

Los principios pedagógicos constituyen “aquellos rasgos típicos o características fundamentales que identifican la pedagogía de nuestra propuesta educativa. Estos rasgos pueden estar referidos a metas, condiciones, métodos, pero en conjunto configuran un estilo educativo propio” (Moragues, 1996). Son los ejes principales de nuestra concepción pedagógica que orientan el quehacer educativo en la escuela. Para definirlos la interrogante que nos planteamos es: ¿Cuáles van a ser los rasgos característicos de nuestra actuación pedagógica en la escuela?



CONOCIENDO UNA EXPERIENCIA

Para trabajar los conceptos de **aprender** y **enseñar** en la comunidad docente del Colegio Francisco Bolognesi cada profesor y profesora, previamente a la sesión, desarrolló unas fichas individuales.

Ficha individual # 1. Aprender / Enseñar

Enseñar – Aprender

- ♦ ¿Que relación existe entre lo que aprenden tus alumnos y lo que tú enseñas?
- ♦ Revisa el texto # 1: “Enseñar y aprender: dos cosas distintas” de Rosa María Torres.
- ♦ Escribe 2 conclusiones personales a partir de la lectura del texto.

Aprender

- ♦ ¿Cómo aprenden tus alumnos/as?
- ♦ Revisa el texto #2: “El aprendizaje en el contexto de la escuela” de Eliana Ramírez.



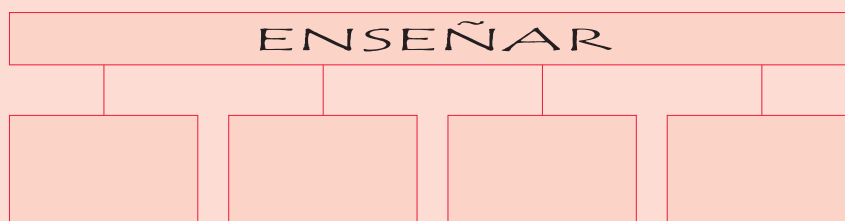
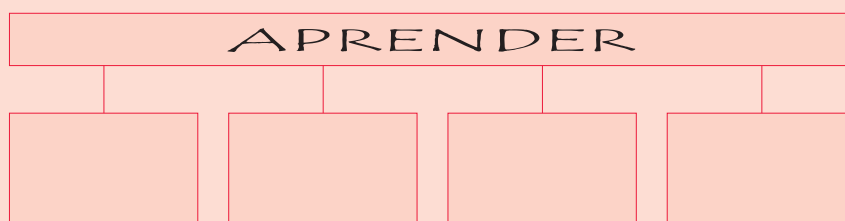
- ◊ ¿A cuál de las teorías de aprendizaje encuentras más cercana tu práctica educativa? ¿Por qué?

Enseñar

- ◊ ¿Que haces para que tus alumnos/as aprendan?
- ◊ Revisa el texto #3: "No hay docencia sin discencia" de Paulo Freire.
- ◊ Completa el párrafo: Enseñar es ...

PARA LLEVAR AL TRABAJO GRUPAL

1. Escribe cinco palabras que se relacionan al concepto de:



Este trabajo individual fue llevado al trabajo en la sesión con todos y todas. La secuencia de trabajo fue:

1. Rompiendo el hielo. Dinámica.
2. Presentación del objetivo de la sesión: Definir como se debe entender y asumir los procesos de aprender y enseñar en el Centro Educativo Francisco Bolognesi.
3. Video: "El aprendizaje es un proceso".
4. Resolver ficha grupal.
5. Puesta en común y debate.
6. Comisión de redacción.



CONOCIENDO UNA EXPERIENCIA

La ficha grupal que trabajaron fue:

Aprender / Enseñar
Ficha grupal

- ◊ Cada participante escribió en tarjetas los conceptos asociados al **aprender** y al **enseñar** que trabajó individualmente. Los presentó y explicó.
- ◊ En grupo construyó un gráfico estableciendo las relaciones que se dan entre los conceptos.
- ◊ Los asistentes se separaron en dos grupos (uno aprender, otro enseñar) para formular una redacción sobre la base de los conceptos de las tarjetas.
- ◊ Los grupos presentaron su trabajo en un papelógrafo. Usaron un encabezado similar a éste:

En la experiencia educativa del colegio Francisco Bolognesi se debe entender y asumir el **aprender** como:

.....
.....

En la experiencia educativa del colegio Francisco Bolognesi se debe entender y asumir el **enseñar** como:

.....
.....

De manera similar se trabajaron los otros conceptos.

Todos los conceptos que vamos a trabajar guardan una estrecha relación entre sí, la separación que hacemos para mencionarlos como "conceptos" a considerar en el enfoque pedagógico se hace por razones de facilidad en la construcción metodológica.

¡Cuidado!, no pretendamos que una sesión de trabajo sea suficiente para modificar nuestras concepciones y prácticas. Por más que la reflexión y la crítica hayan sido procesos sustantivos, este será un proceso que tomará tiempo, pero sí estamos convencidos que tenemos que iniciar el proceso y la sesión de trabajo cumple ese rol.

El proceso que proponemos no es sencillo, implica una inversión de tiempo y de capacidades profesionales. Aún así, con todas las dificultades que esto supone (no dominar suficientemente los temas, largas discusiones, etc.), el saldo será positivo. Habrá que aprender a debatir, a tomar decisiones y a preparar sesiones de acuerdo institucional de una forma pedagógica.



Los resultados del Colegio Bolognesi fueron los siguientes:

CONCEPCIÓN DE APRENDER – ENSEÑAR

Para nuestra escuela es de suma importancia tener claridad respecto a los procesos centrales de la experiencia educativa: el aprender y el enseñar. Entendemos que la manera como nos aproximamos a su comprensión marcará nuestra práctica educativa.

APRENDER

Es un proceso permanente único, personal, liberador. Se activa como fruto de interacciones del sujeto, que se dan en un contexto cultural, familiar, escolar. A partir de éstas construye aprendizajes significativos, con interacciones que le permiten resignificar el mundo que trae y le posibilitan el desarrollo de capacidades para vivir y actuar.

ENSEÑAR

Es un proceso que interactúa con el aprendizaje para potenciar el desarrollo pleno de las capacidades del alumno en todas sus dimensiones, en forma crítica, valorativa y autónoma.

LOS SUJETOS: EL QUE APRENDE Y EL QUE ENSEÑA

A partir de nuestra concepción sobre el aprender y el enseñar caracterizamos los roles que en ambos procesos juegan los sujetos participantes.

Rol del alumno

1. Construye y comunica sus aprendizajes. Evalúa su proceso de aprendizaje
2. Identifica, analiza y profundiza los saberes
3. Usa sus capacidades para resolver problemas y transformar su entorno
4. Participa crítica y creativamente en su proceso de aprendizaje. Es protagonista
5. Participa en la organización de la experiencia de aprendizaje
6. Permanece activo en todo el proceso de aprendizaje
7. Actúa en diálogo con diversos saberes articulando su propia síntesis (saberes conceptuales, procedimentales, actitudinales)
8. Tiene disposición y apertura para el aprender
9. Evalúa su proceso de aprender



CONOCIENDO UNA EXPERIENCIA

Rol del docente

1. Acompaña al alumno en su proceso de aprendizaje, le ofrece los insumos necesarios.
2. Organiza, orienta, facilita y anima el proceso de aprender.
3. Es coherente entre lo que dice y hace.
4. Permanece atento a la realidad del educando y al mundo.
5. Es mediador entre el alumno y la cultura, promoviendo un diálogo intercultural.
6. Favorece un clima afectivo y de confianza
7. Provoca conflictos cognitivos como parte del proceso de aprendizaje
8. Promueve con el ejemplo la práctica de valores humanistas y cristianos para que con su ser y actuar ayude a la transformación social
9. Favorece la autonomía y la democracia
10. Es un investigador permanente y actualizado de los avances tecnológicos, innova su quehacer diario en el proceso.
11. Está abierto a las nuevas exigencias que le plantea la educación.

EL CURRÍCULO¹

Concepción curricular

En nuestro centro educativo el currículo permite concretar nuestras intencionalidades.

Lo asumimos como un conjunto organizado de procesos que orientan nuestra acción educativa y que tiene como centro a la persona humana. Representa nuestra opción respecto a la cultura y nos permite establecer una relación entre ésta, la sociedad y la educación. Presenta una manera de responder a las demandas sociales desde nuestra perspectiva humanista liberadora.

El modelo curricular por el que optamos es el de un currículo por competencias. Un modelo curricular por competencias se diferencia de los modelos que giran en torno a asignaturas u objetivos, porque privilegia los procesos, la meta constituye ayudar al educando a construir conocimientos. El énfasis está en el desarrollo de capacidades para una actuación eficaz con el medio, evitando reducir el aprendizaje a la adquisición de conocimientos. Entendemos que este currículo debe ser asumido por todo el centro educativo y articular el trabajo educativo a todo nivel.

¹ Por razones de espacio presentamos un extracto de este resultado.



Entendemos el currículo como una propuesta flexible y abierta, que si bien contiene un conjunto organizado de capacidades a desarrollarse con los/as educandos/as, éstas no están planteadas de modo tal que la enseñanza sea idéntica para todos. Mas bien concede importancia a las diferencias individuales y al contexto social, cultural y geográfico en el cual se desarrolla.

El currículo propicia la interacción permanente entre la experiencia educativa y el entorno, integra las influencias externas en el propio desarrollo curricular, se adapta en cada situación de aprendizaje concreta, da cabida a modificaciones sucesivas, aprovecha situaciones imprevistas que surgen durante el proceso y permite que sea el docente quien creativamente en el desempeño de su actividad profesional, decida finalmente la conveniencia de determinada situación de aprendizaje. Somos conscientes que esto exige un buen nivel de formación docente.

Para nuestro colegio el currículo debe recoger la realidad y responder a los requerimientos del contexto. Debe tomar en cuenta y dar respuestas adecuadas a necesidades e intereses de alumnos y alumnas, así como a las demandas de padres y madres de familia. Apostamos por ello a un currículo diversificado.

El currículo pone especial interés en la valoración y respeto de los elementos propios de la cultura, poniéndolos en diálogo con aquellos que pertenecen a otros espacios culturales; busca fortalecer el respeto a las diferencias incorporando la diversidad desde un enfoque intercultural.

Asimismo, permite conectar distintos conocimientos, articulando todas las disciplinas de modo que la realidad sea percibida como una totalidad. Otorga pues mayor significatividad a los aprendizajes en una opción globalizadora.

Igualmente, incorpora las formas de relación deseables, privilegiando la vivencia de valores y comportamientos democráticos y la relación horizontal entre educador y educando. Se encuentra inserto en una lógica de renovación constante, no constituye un modelo terminado. Está siempre abierto a la innovación.

LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

En nuestra experiencia hemos tratado desde los inicios de asumir algunos principios pedagógicos orientadores para nuestro trabajo educativo. Estos siempre han estado presentes pero de manera implícita. Hoy queremos hacerlos explícitos y difundirlos como aquellos rasgos típicos o característicos fundamentales que identifican la pedagogía de nuestra propuesta educativa. Buscamos que nuestra práctica esté impregnada por ellos.



CONOCIENDO UNA EXPERIENCIA

1. Sentido de comunidad (Acogida – Solidaridad)

La escuela es un proyecto comunitario donde las relaciones interpersonales no son simplemente funcionales si no más bien humanizadoras, con un estilo de relación basado en la solidaridad y acogida mutua que promueve la valoración de la persona y de su contexto socio cultural.

Desarrollar nuestra acción pedagógica con sentido de comunidad es favorecer las actitudes de acogida mutua y solidaridad, ofrecer a las/os alumnas/os y a los miembros de la escuela la vivencia del sentido de comunidad como unión de fraternidad, procurando un ambiente favorable para el crecimiento personal y el desarrollo de los valores. Es creer que en el diálogo, la relación y la acción conjunta la persona llega a ser ella misma y a madurar humanamente.

2. Centralidad del alumno

En la acción pedagógica consideramos al alumno como persona en proceso evolutivo. Respetamos sus ritmos individuales y posibilidades y recuperamos sus intereses y necesidades como punto de partida para el quehacer educativo. Es evidente que si el aprendizaje parte del interés del alumno se hace agradable y cobra significatividad.

Respetar la naturaleza del educando, sus etapas, su tipo de pensamiento e intereses, implica un profundo conocimiento de él como ser humano, de cada una de sus etapas evolutivas y de cada grupo concreto.

3. Interculturalidad (Encuentro entre dos o más culturas)

En el mundo se está presentando con mucha fuerza un fenómeno que está provocando conductas discriminatorias por razones de raza, lengua, lugar, condición social y confesión religiosa. En esta realidad donde conviven y se enfrentan culturas autóctonas, emergentes y modernas, queremos incidir en todo aquello que favorezca la convivencia armónica y enfatizar en nuestra tarea educativa el aprender a convivir.

4. Democracia y autonomía

Si la escuela quiere educar en y para la democracia es urgente educar en y para la libertad y solidaridad. Esta concepción supone una valoración ética de la persona, su vida y trascendencia. Al decidir por una educación democrática, optamos por desarrollar en el educando hábitos y actitudes autónomas y solidarias.

En la escuela democrática hay un espacio para opinar y discrepar. El diálogo, la reflexión y el análisis son herramientas constantes en y para el aprendizaje. El principio de la democracia tiene que tener su concreción consecuente en la organización escolar, en el estilo de relaciones y en la metodología del trabajo en el aula.



5. Investigación y reflexión crítica

La investigación y el espíritu crítico son elementos que permiten liberar a las personas. A través de la investigación las personas se aproximan al descubrimiento y explicación de las causas y motivaciones que generan distintos hechos. La reflexión crítica nos permite ser actores y no receptores pasivos del entorno.

Respecto a la investigación se pretende un aprestamiento en las habilidades propias de la investigación científica basado en el ejercicio de investigaciones concretas. Se pretende además desarrollar el pensamiento científico, concebido como método o modo ordenado y racional de abordar la realidad. Interesa que los educandos sean capaces de reflexionar sobre el universo físico o social y sus problemas.

6. Realidad

La escuela es el ámbito donde la persona se prepara y aprende a desenvolverse y enfrentar la vida con eficacia. La realidad entonces es el punto de partida para los aprendizajes. Lograr mayor relación entre la escuela y la realidad permite confrontar permanentemente los desafíos del contexto con el proceso educativo.

La aproximación a la realidad en todos los aspectos (físico, psíquico, social) es la clave para entenderla, pero también es importante la reflexión que permite interpretarla críticamente para llegar a transformarla. La educación busca el desarrollo del alumno enraizado en su cultura, capaz de hacer suyos los proyectos y necesidades de su realidad, especialmente de los más pobres, débiles y marginados. Pretendemos una educación que dialoga con la realidad en el afán por despertar en los alumnos el amor y compromiso por la justicia, la paz, la libertad como su respuesta solidaria.

7. Aprender haciendo

Asumir una pedagogía del aprender haciendo es reconocer el protagonismo del educando en el proceso de aprendizaje- enseñanza. Es aceptar que no todo está descubierto y listo para consumir, sino que hay un descubrir en el hacer que produce satisfacción y favorece luego que el sujeto que aprende pueda seguir haciéndolo constantemente en una perspectiva que lo lleve a " aprender a aprender".

Pasar de una pedagogía del "aprender escuchando, copiando y observando" a una propuesta que pretende "aprender haciendo" exige un cambio de rol del maestro. Ya no necesitamos un docente que "dicte, escriba y muestre", en un papel básicamente de transmisor. Esta nueva pedagogía necesita un docente que "oriente, guíe, conduzca, estimule y problematice", un mediador entre el educando y sus aprendizajes.

EL PROYECTO CURRICULAR

La posición que la escuela asume ante la cultura y los problemas sociales, expresadas en su visión y el enfoque pedagógico, se concreta a través del currículo. El currículo constituye el eslabón entre estas opciones y los aprendizajes de los alumnos, entre las intencionalidades y la práctica. El currículo se construye y desarrolla en un momento determinado y bajo ciertas condiciones. Por ello, es una construcción histórica que abarca las dimensiones no sólo técnica sino también social, política y cultural de determinada comunidad.

Cada país hace una selección y la expresa en una propuesta de estructura curricular básica que explícita la orientación del proceso educativo, da unidad al sistema y sirve de base para las propuestas curriculares del centro educativo.

El proyecto curricular permitirá a cada centro educativo orientar sus actividades de manera que el currículo sea pertinente a las demandas específicas de la comunidad donde se trabaja.

El trabajo al interior del centro educativo consiste en diversificar el currículo. No tenemos necesariamente que formular uno nuevo, nuestro punto de partida es el currículo oficial.

El proyecto curricular es aquel que contiene nuestras definiciones respecto a los componentes curriculares nacionales. Este proceso implica que nos encontramos frente a un currículo abierto que se puede y debe adaptar a las circunstancias. Implica además, y sobre todo, la idea de un docente con capacidades como para realizar esta diversificación, es decir un docente que no se limita a aplicar el currículo, sino que lo conoce, lo analiza y lo recrea desde un actuar legítimamente profesional.

Este proceso de diversificación supone:

- ◊ El conocimiento y análisis crítico del currículo oficial.
- ◊ El análisis de las demandas del contexto global.
- ◊ El análisis de las demandas del contexto local.
- ◊ La recuperación de las demandas y necesidades de niños y niñas.
- ◊ La recuperación de las demandas de las familias a la escuela.

En función de estos aspectos se da respuesta a las preguntas básicas que todo currículo contiene:

- ◊ Qué se aprende/enseña,
- ◊ Cómo se aprende/enseña,
- ◊ Cuando se aprende/enseña, y
- ◊ Cómo se sabe que efectivamente se aprendió. Evaluación.

Que. Damos respuestas a las preguntas: ¿Qué aprenderán los niños?, ¿Qué enseñaremos?

- ◊ Cómo se trabajarán en el currículo los ejes propuestos.
- ◊ Definición de problemas relevantes de nuestra zona en relación con los contenidos transversales propuestos para el nivel, y/o definición de énfasis o nuevas propuestas.
- ◊ Definición de las competencias para la escuela, señalando el énfasis correspondiente y nuevas propuestas a partir del análisis del currículo oficial, de las demandas del contexto global, local, de niños y niñas, así como de las demandas de las familias. ¿Qué van a aprender los niños? C.E. /ciclo/ grado.

Cómo. Damos respuesta a la pregunta: ¿Cómo van a aprender los niños?.

- ◊ Criterios para las relaciones docente – alumno.
- ◊ Criterios y opciones básicas de metodología que puedan afectar al conjunto, al ciclo o algunas áreas.
- ◊ Decisiones sobre agrupamiento de alumnos.
- ◊ Decisiones sobre organización de espacios.
- ◊ Materiales curriculares y recursos didácticos básicos que van a utilizarse para trabajar las competencias en cada una de las áreas en los diferentes ciclos y criterios de uso. (Unidades de aprendizaje, proyectos, módulos, libros de texto, tareas, visitas, etc.)

Cuándo. Damos respuesta a la pregunta: ¿Cuándo lo aprenderán?.

- ◊ Secuencia por ciclos del nivel de logro de las competencias definidas (secuencia interciclos)
- ◊ Previsiones generales sobre la organización y temporalización de los núcleos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), de cada área para cada ciclo (secuencia intraciclo).
- ◊ Decisiones sobre el uso del tiempo (horarios, celebraciones cívicas, rutinas).

Evaluación. Damos respuesta a las preguntas: ¿Qué se va a evaluar?, ¿Cómo se va a evaluar?, ¿Cuándo se va a evaluar?, ¿Con qué se va a evaluar?, ¿Quiénes van a evaluar?

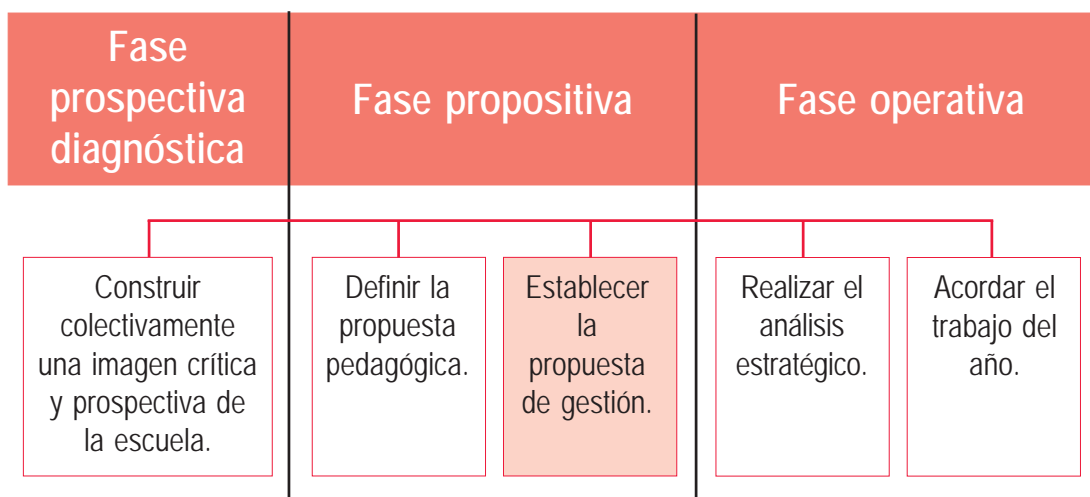
- ◊ Elaboración de criterios de evaluación por ciclos, en diálogo con los criterios de evaluación propuestos en el currículo oficial y las decisiones tomadas sobre cada uno de los ciclos en los anteriores apartados del proyecto.
- ◊ Procedimientos, instrumentos y calendario aproximado para evaluar la progresión de los aprendizajes de los alumnos a lo largo del ciclo.
- ◊ Informe de evaluación sobre la progresión de los aprendizajes, especificando el procedimiento para su elaboración y tiempos.
- ◊ Sistema de participación de alumnos, padres y madres en la evaluación.
- ◊ Indicadores de logro.

- ◊ Criterios para decidir la promoción de los alumnos de un ciclo al siguiente o de un nivel al siguiente.
- ◊ Actuaciones pedagógicas previstas para aquellos alumnos que no alcanzan el nivel establecido en los criterios de evaluación por ciclos o grados (Alberco, Chávez 1998).

El proyecto curricular forma parte de la propuesta pedagógica pero constituye por su envergadura un proceso especial, que deberá abordarse en etapas sucesivas de trabajo. Probablemente nos lleve varios años de trabajo. Por ello proponemos trabajar en este momento del proceso la formulación del **enfoque pedagógico** como fase inicial dentro del Proyecto de la escuela, y continuar luego con los siguientes procesos del PEI. El **proyecto curricular** puede empezarse luego que se tengan las orientaciones marco de todo el proyecto educativo en su conjunto.



LA PROPUESTA DE GESTIÓN



Este es el tercer proceso del itinerario. La propuesta de gestión está constituida por el conjunto de características y políticas que la comunidad educativa establece para conducir la vida de la escuela y hacer viable su desarrollo. Estas orientan las decisiones que se toman en los diversos niveles de la organización escolar y los valores que se ponen en juego cuando interactuamos en las actividades. No son definiciones limitadas a un sentido administrativo o técnico, ya que involucran creencias, valores, intereses o afectos presentes entre los decisores.

En la propuesta de gestión definimos:

- ◊ Cómo entendemos la gestión educativa.
- ◊ Las características de la gestión en nuestra escuela.
- ◊ Políticas institucionales.

Cómo entendemos la gestión de la escuela

En primer lugar, consideramos que la gestión de la escuela es necesariamente un proceso educativo (Capella 1990). No creemos que la complejidad de la gestión escolar se resuelve en términos de técnica administrativa ni en la rigurosidad normativa. La escuela es una institución que posee una naturaleza específica que no puede ser asimilada a otras organizaciones humanas (Iguiñiz 1997).

Su gestión requiere que los actores tomen decisiones que den respuestas a los dilemas que tiene que enfrentar para cumplir sus fines. Estos fines también son cuestión del debate y las decisiones del grupo humano que participa de la institución escolar. La toma de decisiones consiste en un intercambio de saberes, vínculos e intereses comunes. De esta manera, las finalidades y las formas de responder a los dilemas se enriquecen y la institución aprende.

En segundo lugar, la gestión es un ejercicio de autonomía. La escuela se encuentra configurada por el sistema de acuerdo a prescripciones rígidas que está obligada a cumplir. Esto ha afectado las posibilidades de tomar decisiones con autonomía y ha limitado la iniciativa y creatividad de las comunidades. Se trata entonces de que éstas inicien un proceso paulatino de toma de decisiones y que el ejercicio de la gestión autónoma gane espacio y legitimidad en la sociedad. Sin autonomía para decidir las escuelas no pueden adecuar la actividad educativa a sus contextos.

En tercer lugar, teniendo como una de sus finalidades la formación de ciudadanos la escuela es, sin embargo, una institución jerárquica (Santos Guerra, 1993). Para formar ciudadanos la escuela tiene que ser experiencia de democracia (Carbajo, Cerna 1999). Esto debe constituir una línea transversal en el conjunto de actividades que se realizan en ella.

La gestión es entonces un ejercicio de democracia. Democracia entendida en la apertura, el pluralismo y la participación. La apertura está dada por un espíritu antidogmático, la disposición al debate público y el abandono a los tabúes irracionales. El pluralismo en todas sus dimensiones, política, cultural, religiosa, filosófica, etc., se entiende como el esfuerzo por organizar la vida de la escuela sobre bases y principios comunes y con respeto por las distintas tendencias y corrientes de pensamiento. La participación es asumida como el derecho y la responsabilidad de cada persona a opinar, decidir, actuar y responder por las acciones que lo involucran.

En una escuela que apuesta por la democracia el proceso de convivencia no resulta fácil, por el contrario el conflicto se convierte en uno de los elementos con mayor presencia. Asumimos que una escuela democrática no es una especie de armonía de lo estable, es más bien un equilibrio inestable. Hay que aprender a vivir con el conflicto como parte de lo cotidiano, tomar conciencia de que siempre tendremos que vivir en una sociedad imperfecta, ya que somos personas imperfectas que cometemos errores y poseemos un conjunto de valores no siempre compatibles.

Una última cuestión que consideramos necesario enfatizar es que la gestión educativa exige de quienes dirigen la escuela un rol de liderazgo pedagógico. Lo que ocurre en las escuelas es que las tareas administrativas absorben la labor del director o directora. Se ha llegado a afirmar que lo que se necesita es que éstos mejoren sus técnicas de gerencia. Siendo esto de ayuda, no resuelve el problema, pues de lo que se trata es de centrar el rol del directivo. Es necesario recuperar su identidad de educador, desde la cual puede constituir el sentido de su trabajo de dirección y conducir la escuela ejerciendo un rol de líder pedagógico.



Para formular su propuesta de gestión el centro educativo Francisco Bolognesi realizó una actividad de formación interna respecto al tema de gestión educativa. La sesión siguió esta secuencia:

1. Se planteó el tema: ¿Cómo entendemos la gestión educativa y cómo debe ser la gestión en nuestra escuela?
2. Se recordó la visión y los principios pedagógicos establecidos anteriormente en el entendido de que la gestión debía ser coherente con ambos enunciados.
3. Organizados en grupos los docentes intercambiamos ideas acerca de qué es la gestión educativa y cómo creíamos que debe gestionarse la escuela tomando en cuenta la visión y los principios pedagógicos.
4. Cada grupo armó murales, los que fueron presentados en plenaria.
5. Los grupos debatieron para establecer los enunciados de consenso.
6. Luego se pasó un video con el tema: ¿Gestionar o gerenciar la escuela?
7. En plenaria discutimos acerca de los aportes del video y de en qué medida enriquecía los enunciados a los que habíamos llegado anteriormente.
8. Al término de la sesión la comisión propuso unas conclusiones que resumían el parecer del grupo.

El enunciado quedó así:

¿Cómo entendemos la gestión educativa?

La entendemos como la conducción global de un conjunto de procesos (técnicos, humanos y sociales) orientados a lograr cambios en la escuela en el corto, mediano y largo plazo. La gestión educativa es responsabilidad de todos los miembros comprometidos de la comunidad educativa.

¿Cuáles son las características de la gestión en nuestra escuela?

La dirección y los docentes consideramos que para llevar a cabo las transformaciones que estamos proponiendo para mejorar los aprendizajes de nuestros niños y niñas nuestra escuela requiere una gestión con las siguientes características:

- ◊ Que tenga como sujeto principal a niños y niñas, sus procesos de aprendizaje y sus derechos.
- ◊ Que apoye, oriente y lidere el cambio de paradigma pedagógico por el que hemos optado.
- ◊ Que promueva y reclame entre todos sus miembros responsabilidad con respecto a los roles que les compete y a los compromisos que han adquirido ante la comunidad educativa.



CONOCIENDO UNA EXPERIENCIA

- ◊ Que promueva la innovación.
- ◊ Que fomente un clima de confraternidad y la comunidad entre docentes y padres de familia.
- ◊ Que fomente y apoye el trabajo por proyectos.
- ◊ Que de prioridad a la participación de los padres en la educación de sus hijos.
- ◊ Que impulse convenios con otras instituciones.

Las políticas institucionales

¿Qué son las políticas y por qué la comunidad educativa debe gestionarse de acuerdo a políticas? Las políticas son el eje articulador de la propuesta de gestión. Todo Estado, a través de su gobierno, tiene una política educativa que orienta las acciones del sector. Toda escuela tiene un conjunto de políticas que orientan las decisiones. Aunque generalmente no se encuentren explícitas en ningún documento, en la práctica orientan el rumbo de la vida escolar, es decir, hay siempre una política educativa aunque ésta sea implícita.

Lo cierto es que la formulación de las políticas es un campo poco frecuentado por maestros y maestras. En el actuar de la escuela generalmente las políticas no van más allá del ejercicio de la dirección.

El docente no debe ser un ejecutor de políticas decididas por otros, le corresponde como profesional y como ciudadano contribuir a la formulación de las mismas, preocuparse por la educación como un asunto público que involucra a todos.

Una política educativa es el conjunto de orientaciones que expresan una voluntad concertada por orientar la institución educativa hacia determinados fines. Se basa en un diagnóstico y conceptualización de los problemas educativos de la escuela (León 1997) y se plasma a través de normas y acciones.

¿Quién decide las políticas? A niveles macro la formulación de políticas es una tarea que asumen los organismos de decisión central del sector. Las políticas se expresan a través de documentos normativos como la constitución, la ley general de educación, la ley del magisterio, las resoluciones ministeriales, etc.

En la escuela la formulación de políticas es una tarea pendiente que debemos asumir. Nos compete desarrollar políticas institucionales basadas en consensos demo-

cráticos que orienten las acciones de la escuela hacia el rumbo que hemos decidido y garanticen la continuidad de éstas más allá de la gestión de una persona o personas en particular.

Todos tenemos responsabilidad en la definición de las políticas institucionales. La dirección en la escuela tiene un papel fundamental por cuanto asume la responsabilidad de asegurar su vigencia y ejecución.

Las políticas en el nivel de centro educativo serán consideradas como:

1. Propuestas normativas abiertas que responden a las necesidades de su transformación.
2. Una oportunidad para la iniciativa y la participación creadora.
3. El proceso de organizar el poder distribuyéndolo.

Las políticas no son neutrales, están en conexión con los intereses de los diferentes actores, sus valores y las teorías que los respaldan. Hacer políticas es expresión de autonomía de la escuela.

Las políticas dan forma y estructura a una comunidad en función de unos valores que ordenan su convivencia.

Para la definición de una política deben considerarse básicamente cuatro elementos:

1. PERSPECTIVA O SENTIDO

Este se construye a partir de la identificación de las necesidades, aspiraciones, problemas que se viven en la escuela.

2. CONTENIDOS

Entendemos los contenidos como el conjunto de proposiciones que dan sustento y consistencia a la política y que pretenden dar respuesta a las necesidades y problemas identificados.

3. INSTITUCIONALIDAD

Las políticas tienen como correlato práctico la revisión y adecuación de los documentos del carácter normativo del centro educativo.

4. LEGITIMIDAD SOCIAL

Para que una política tenga éxito, debe contar con el reconocimiento de los actores de la escuela e instalarse en la vida cotidiana de la institución.



CONOCIENDO UNA EXPERIENCIA

- ◊ El equipo del CE Bolognesi planteó la siguiente estrategia para formular sus políticas:
- ◊ Se retomaron aquellos problemas que la gestión de la escuela debe atender para el desarrollo de la institución.
- ◊ Se organizaron los problemas planteados por afinidad a fin de elaborar las políticas para cada tema encontrado.

Veamos cómo quedó este primer ordenamiento:

Problemas	Temas de política
<ul style="list-style-type: none"> ◊ Existe en un número significativo de familias una escala de valores contraria a una paternidad responsable, dándose situaciones de abandono familiar. 	Políticas de la escuela respecto a la familia.
<ul style="list-style-type: none"> ◊ Desinterés de los padres en el rendimiento de sus hijos. ◊ Se realizan actividades sin planificación previa, no se usa la planificación proactiva para anticipar o provenir dificultades. ◊ Los profesores trabajamos de manera individual, poco trabajo coordinado y en equipo. ◊ La coordinación y comunicación entre la dirección y los profesores es deficiente. ◊ Las acciones de capacitación docente son de corta duración, insuficientes para procesos de innovación educativa. 	Políticas de la escuela respecto a la organización del trabajo pedagógico.

Otros temas de política

Consideramos necesario trabajar otros temas de política que nos permitan atender las dimensiones de convivencia y participación en la escuela, como por ejemplo:

- ◊ Los estilos y formas de liderazgo en la escuela.
- ◊ El proceso de toma de decisiones y la participación de los actores.
- ◊ Relaciones humanas en la comunidad educativa.
- ◊ Las relaciones con las instituciones y grupos organizados de la comunidad.

Para la escuela el sentido de una política institucional está dado por la visión (que contiene nuestras aspiraciones), los resultados de diagnóstico (donde se evidencian

los problemas y necesidades), y la propuesta pedagógica (que explicita cómo queremos educar).

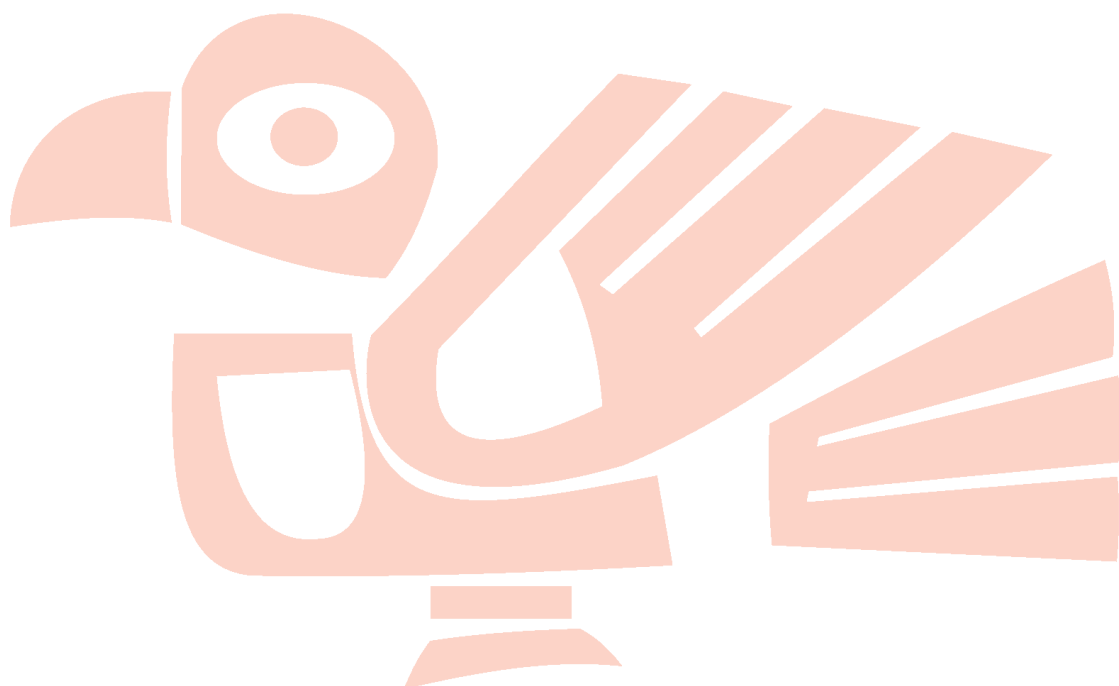
A partir de este ordenamiento la tarea consiste en elaborar los contenidos de las políticas considerando los problemas identificados como temas relevantes.

Veamos algunas de las políticas elaboradas por los grupos:

Políticas con las familias

- ◊ El centro educativo incorporará a los padres de familia en las decisiones y acciones del centro educativo a nivel de aula, por nivel y de escuela.
- ◊ El centro educativo favorecerá y facilitará las acciones y proyectos de los maestros que incorporen a las madres y padres a trabajos de orden educativo.
- ◊ Los proyectos de participación de los padres en lo educativo tienen prioridad sobre las acciones como el pintado de colegio u otros similares (polladas, etc.).
- ◊ El centro educativo acordará con las madres y padres la realización de talleres familiares por niveles para el desarrollo de la paternidad responsable.

El elemento de institucionalidad fue trabajado a través del reglamento interno; en tanto que la legitimidad social lo fue mediante la recolección de opiniones en las reuniones con los padres y madres de familia y con los estudiantes.



Un alto en el camino

Hemos realizado tres procesos:

1

Construir colectivamente una imagen crítica y prospectiva de la escuela.

2

Definir la propuesta pedagógica.

3

Establecer la propuesta de gestión.

¿Qué hemos logrado hasta esta parte del trabajo? Hemos llegado a dos tipos de resultado: 1) La configuración de un imaginario común sobre la escuela que queremos; 2) El desarrollo de un sentimiento de comunidad, de creer que podemos hacer algo juntos y la existencia de un mayor grado de compromiso entre nosotros.

La etapa siguiente en el proceso es el nivel operativo. Vamos a planear las acciones que deben hacer realidad nuestras propuestas.

Antes de hacerlo el equipo conductor recopilará todo lo avanzado en las etapas previas, realizará una síntesis y propiciará con la comunidad educativa una revisión y toma de acuerdos sobre lo desarrollado hasta ese momento.

Para ello se debe alcanzar a todos los integrantes de la comunidad un documento que contenga:

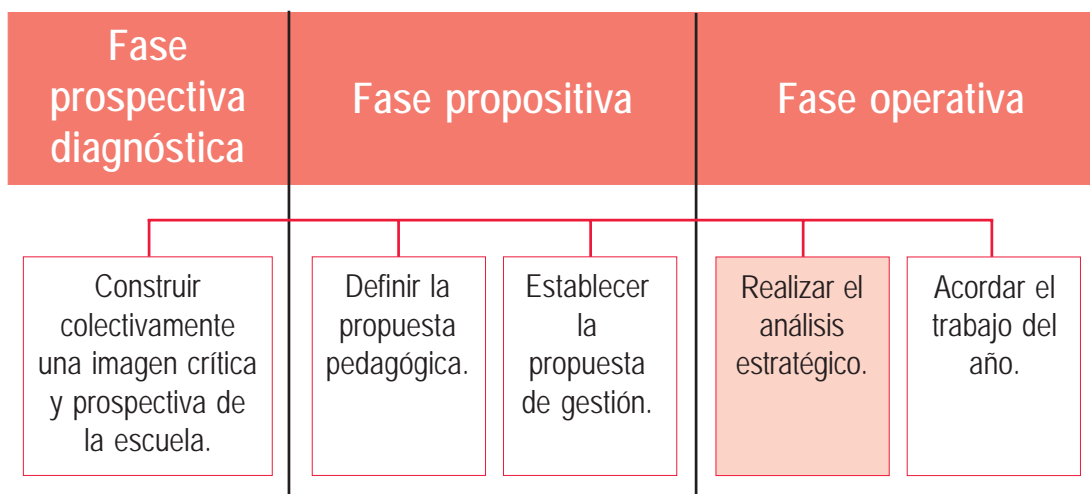
1. *La visión de la escuela que queremos*
2. *La situación de la escuela*
 - Conclusiones de las investigaciones realizadas.
3. *La situación del contexto*
4. *El enfoque pedagógico*
 - ¿Cómo entendemos el aprendizaje y la enseñanza?
 - ¿Qué roles asignamos a educandos y educadores?
 - Nuestros principios pedagógicos
5. *La propuesta de gestión*
 - Las políticas de gestión de la escuela

Este documento debe ser material de discusión entre docentes, estudiantes y familias. Deben realizarse reuniones de reflexión y hacer los cambios que la comunidad educativa considere convenientes. De este modo cumplimos dos objetivos:

- Que los miembros de la comunidad educativa conozcan a fondo el proyecto educativo.
- Consolidar el proyecto colectivo construido hasta el momento.

Es recién entonces que la comunidad educativa entrará a diseñar los procesos operativos del PEI.

EL ANÁLISIS ESTRATÉGICO



La finalidad de realizar el análisis estratégico (AE) es establecer un plan que precise los objetivos institucionales de corto, mediano o largo plazo.

¿Qué entendemos por análisis estratégico? Hay tres aspectos que nos interesa resaltar. En primer lugar, el AE es un estudio de las posibilidades del PEI y una definición del camino que debemos tomar. En segundo lugar, el AE debe entenderse como una interpretación de la realidad particular en un determinado momento y de la situación de quienes lo realizan. En tercer lugar, es necesario entender que aunque ofrece un método, el AE es un proceso de pensamiento (Mendoza 1999). En sí mismo no asegura certidumbres sobre las situaciones que se evalúen ni sobre las decisiones que se tomen. Todo está siempre en manos de los actores y sus capacidades.

¿Cómo procedemos para realizar el AE? Para realizar el AE son necesarios dos tipos de referentes: 1) Aquellos que expresan las apuestas de la comunidad educativa, como son la visión y las propuestas pedagógica y de gestión; 2) Las conclusiones del diagnóstico y el conocimiento del contexto. Mendoza plantea cuatro tipos de factores y cuatro procesos de análisis estratégico (Mendoza 1999).

Los factores

Son todas aquellas situaciones internas y externas que afectarán positiva o negativamente la puesta en marcha de nuestras propuestas. Hay cuatro tipos de factores:

- ◊ Las amenazas, son factores que existen en el entorno y operan dificultando el desarrollo y poniendo en riesgo el trabajo de la comunidad educativa.
- ◊ Las debilidades, son "características internas" de la escuela que limitan la realización de nuestras propuestas.

- ◊ Las oportunidades, son circunstancias favorables existentes en el entorno cuyo aprovechamiento nos ayuda en la realización de nuestras propuestas.
- ◊ Las fortalezas, son las características internas en las que nos basamos para desarrollar todo el esfuerzo institucional orientado a realizar nuestras propuestas.



CONOCIENDO UNA EXPERIENCIA

El equipo del C.E. Bolognesi se propuso iniciar su AE. Para ello organizó dos jornadas de trabajo. En la primera identificaron y jerarquizaron fortalezas-oportunidades y debilidades-amenazas. En la segunda desarrollaron los cuatro procesos y formularon sus objetivos de corto, mediano y largo plazo.

Veamos el resultado del trabajo de la primera jornada:

AMBITO INTERNO	AMBITO EXTERNO
Fortalezas <ol style="list-style-type: none"> 1. Los docentes cumplen con el 95% de asistencias al año. 2. La mayoría de profesores es titulado y asiste con frecuencia a cursos de capacitación. 3. Los padres de familia asisten a reuniones de comités de aula y realizan trabajo coordinado con docentes. 4. Los alumnos participan en las actividades del centro educativo. 5. Existe trabajo articulado con instituciones (centro de salud, parroquia) y organizaciones de la comunidad (comedor, casa refugio). 	Oportunidades <ol style="list-style-type: none"> 1. En nuestra comunidad existen medios de comunicación local (perifonos, radio). 2. Existen instituciones de fuera de la comunidad que trabajan en ella brindando apoyo a la capacitación docente. 3. Existen recursos educativos en la comunidad tales como productores y zona arqueológica. 4. El municipio distrital tiene un programa de apoyo a escuelas para proyectos de cuidado del medio ambiente. 5. Programas de capacitación docente del Ministerio para docentes y directores.
Debilidades <ol style="list-style-type: none"> 1. La mayoría del personal es contratado, lo que genera incertidumbre e inestabilidad en el equipo docente. 2. La supervisión ha sido diseñada sin participación del personal docente. 3. Los docentes invierten demasiado tiempo en el control de la disciplina. 4. Existen dificultades en la coordinación de trabajo entre los niveles inicial y primaria. 5. Un grupo importante de docentes tiene dificultades de tiempo debido al multiempleo. 	Amenazas <ol style="list-style-type: none"> 1. Existencia de pandillas juveniles en la zona. 2. Consumo y venta de drogas en las que participan vecinos del barrio; clima de inseguridad. 3. Bajo nivel socioeconómico de la comunidad donde está el colegio. 4. Calendario de actividades de la USE provoca pérdida de tiempo efectivo de clases; la USE no autoriza la suspensión de clases para elaborar el PEI. 5. Las autoridades educativas no respetan la RM 16 en lo relacionado a la selección de personal.

Los procesos

Las posibilidades de desarrollo de nuestras propuestas se juegan en las decisiones que tomemos a partir del AE. Los factores se combinan:

Amenazas + debilidades = no logro de las propuestas

Oportunidades + fortalezas = logro de las propuestas

Mendoza afirma: "si se tienen las fortalezas básicas para aprovechar una oportunidad entonces hay probabilidades de éxito. Si se tiene debilidades que exponen a las amenazas, entonces se está en peligro y aumentan los riesgos de fracaso".

Los procesos de análisis a seguir son:

1. Analizar la relación entre fortalezas y oportunidades para determinar cuáles son las fortalezas que nos permitirán aprovechar mejor las oportunidades y cuáles son las oportunidades más viables de ser aprovechadas.
2. Analizar la relación entre oportunidades y debilidades para determinar cuáles son las debilidades que nos limitan para aprovechar bien las oportunidades.
3. Analizar la relación entre debilidades y amenazas para saber cuáles son las debilidades que nos exponen más a las amenazas del entorno.

Para realizar el trabajo de análisis el equipo responsable organizó la segunda jornada siguiendo la siguiente secuencia:

Organizados en tres grupos se le encargó a cada uno realizar un proceso de análisis. Cada grupo tuvo la tarea de realizar el cruce de factores y determinar:

- ◇ El primer grupo, las dos fortalezas más importantes y las dos oportunidades más viables.
- ◇ El segundo grupo, las dos debilidades que más riesgo generan y las dos oportunidades que tienen más dificultad de ser aprovechadas.
- ◇ El tercer grupo, las dos mayores amenazas.

CONOCIENDO UNA
EXPERIENCIA



Veamos algunos de los trabajos realizados.

FORTALEZAS CON OPORTUNIDADES

El análisis consiste en relacionar cada una de las oportunidades con cada una de las fortalezas. Comenzamos con la oportunidad de mayor importancia (N° 1) con la

fortaleza más notable (N° 1). Entonces nos preguntamos: ¿Esta fortaleza nos permite directamente aprovechar esta oportunidad?. Cuando la respuesta es positiva se traza una línea entre ambas. Procedemos así en cada fortaleza respecto a cada oportunidad.



FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Existe trabajo articulado con instituciones (centro de salud, parroquia) y organizaciones de la comunidad (comedor, casa refugio). 2. La mayoría de profesores es titulado y asiste con frecuencia a cursos de capacitación. 3. La mayoría de padres de familia asisten a reuniones de comités de aula y realizan trabajo coordinado con docentes. 4. La gran mayoría de los alumnos participa en las actividades del centro educativo. 5. Los docentes cumplen con el 95% de asistencias al año. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existen instituciones externas a la comunidad que trabajan en ella brindando apoyo a la capacitación docente. 2. El municipio distrital tiene un programa de apoyo a escuelas para proyectos de cuidado del medio ambiente. 3. Programas de capacitación docente del Ministerio para docentes y directores. 4. En nuestra comunidad existen grupos que aportan medios de comunicación local (perifonos, radio). 5. Existen recursos educativos en la comunidad tales como productores y zona arqueológica.

Fortalezas más importantes

1. Existe trabajo articulado con instituciones (centro de salud, parroquia) y organizaciones de la comunidad (comedor, casa refugio).
2. La mayoría de profesores es titulado y asiste con frecuencia a cursos de capacitación.

Oportunidades más viables

1. El municipio distrital tiene un programa de apoyo a escuelas para proyectos de cuidado del medio ambiente.

- Existen instituciones de fuera de la comunidad que trabajan en ella brindando apoyo a la capacitación docente.

DEBILIDADES CON OPORTUNIDADES

El análisis consiste en relacionar cada una de las oportunidades con cada una de las debilidades. Comenzamos con la oportunidad N° 1 y la debilidad N° 1. El análisis comienza con una pregunta: ¿Esta debilidad nos dificulta directamente aprovechar esta oportunidad?. Cuando la respuesta es positiva se traza una línea entre ambas. Procedemos así en cada debilidad respecto a cada oportunidad.



Debilidades	Oportunidades
<ol style="list-style-type: none"> La mayoría del personal es contratado lo que genera incertidumbre en el personal e inestabilidad en el equipo docente. La supervisión ha sido diseñada sin participación del personal docente. Los docentes invierten demasiado tiempo en el control de la disciplina. Existen dificultades en la coordinación de trabajo entre los niveles inicial y primaria. Un grupo importante de docentes tiene dificultades de tiempo debido al multiempleo. 	<ol style="list-style-type: none"> Existen instituciones externas a la comunidad que trabajan en ella brindando apoyo a la capacitación docente. El municipio distrital tiene un programa de apoyo a escuelas para proyectos de cuidado del medio ambiente. Programas de capacitación docente del Ministerio para docentes y directores. En nuestra comunidad existen grupos que aportan medios de comunicación local (perifonos, radio). Existen recursos educativos en la comunidad como productores y zona arqueológica.

Debilidades mayores

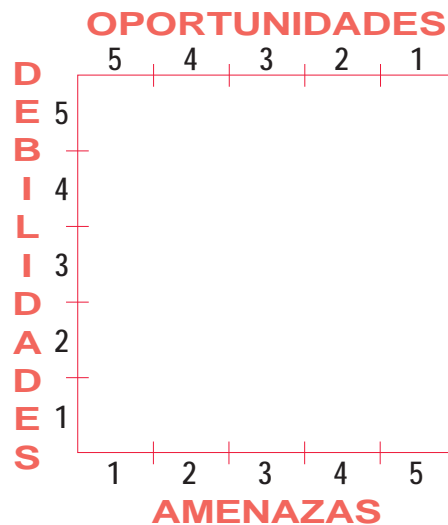
- La mayoría del personal es contratado lo que genera incertidumbre en el personal e inestabilidad en el equipo docente.
- La supervisión ha sido diseñada sin participación del personal docente.

Oportunidades menos aprovechables

1. El municipio distrital tiene un programa de apoyo a escuelas para proyectos de cuidado del medio ambiente.
2. Existen instituciones de fuera de la comunidad que trabajan en ella brindando apoyo a la capacitación docente.

DEBILIDADES CON AMENAZAS

El análisis consiste en relacionar cada una de las amenazas con cada una de las debilidades. Comenzamos con la amenaza N° 1 y la debilidad N° 1. Iniciamos el análisis con la pregunta: ¿Esta debilidad nos expone directamente a esta amenaza?. Cuando la respuesta es positiva se traza una línea entre ambas. Procedemos así con cada debilidad respecto a cada oportunidad.



DEBILIDADES	AMENAZAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. La mayoría del personal es contratado lo que genera incertidumbre en el personal e inestabilidad en el equipo docente. 2. La supervisión ha sido diseñada sin participación del personal docente. 3. Los docentes invierten demasiado tiempo en el control de la disciplina. 4. Existen dificultades en la coordinación de trabajo entre los niveles inicial y primaria. 5. Un grupo importante de docentes tiene dificultades de tiempo debido al multi-empleo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las autoridades educativas no respetan la RM 16 en lo relacionado a selección de personal. 2. El calendario de actividades de la USE provoca pérdida de tiempo efectivo de clases; la USE no autoriza la suspensión de clases para elaborar el PEI. 3. Bajo nivel socioeconómico de la comunidad donde esta el colegio. 4. Consumo y venta de drogas en las que participan vecinos del barrio; clima de inseguridad. 5. Existencia de pandillas juveniles en la zona.

Debilidades mayores

1. La mayoría del personal es contratado lo que genera incertidumbre en el personal e inestabilidad en el equipo docente.
2. Existen dificultades en la coordinación de trabajo entre los niveles inicial y primaria.

Amenazas mayores

1. El calendario de actividades de la USE provoca pérdida de tiempo efectivo de clases y la USE no autoriza la suspensión de clases para elaborar el PEI.
2. Las autoridades educativas no respetan la RM 16 en lo relacionado a selección de personal.

En el caso del C.E. Bolognesi, concluido este proceso los grupos en plenaria pudieron establecer:

- ◊ Qué oportunidades eran más aprovechables
- ◊ Qué amenazas debían neutralizar
- ◊ Qué fortalezas desarrollar
- ◊ Qué debilidades debían superar

A partir de estas conclusiones la asamblea fijó los objetivos que debía lograr el centro educativo y estableció en qué periodo de tiempo estos eran viables. Algunos de los objetivos elaborados fueron:

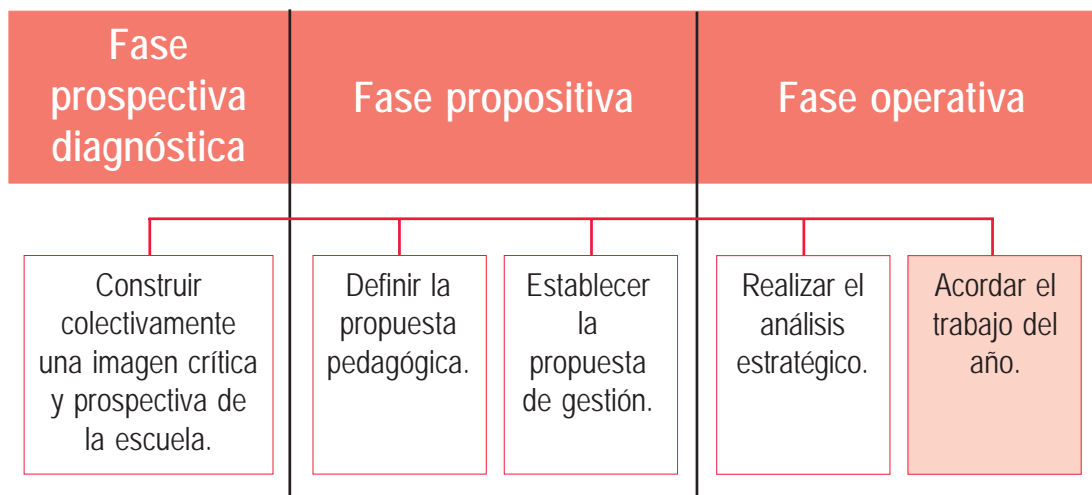
OBJETIVOS ESTRATÉGICOS 2000 - 2002

1. El centro educativo ampliará su capacidad de negociación con la USE para la selección del personal y el desarrollo de las actividades de su plan anual.
2. El centro educativo conformará un equipo docente fortaleciendo su capacidad de gestión para seleccionar, evaluar y conservar el grupo docente en concordancia con el PEI
3. El centro educativo basará su trabajo en equipos docentes para los aspectos de programación, supervisión y proyectos de mejoramiento educativo.
4. El centro educativo ampliará sus relaciones públicas, en alianza con instituciones de la comunidad, concertando proyectos para atraer el apoyo de instituciones educativas del entorno.
5. La comunidad docente del centro educativo establecerá convenios con el gobierno local para el desarrollo de proyectos ecológicos productivos.

CONOCIENDO UNA
EXPERIENCIA



EL PLAN ANUAL



El planeamiento en la escuela se concreta principalmente en el plan anual. Éste constituye el instrumento de planificación de corto plazo que hace posible el acercamiento progresivo a las intencionalidades contenidas en el PEI. Es el instrumento de gestión que permite conducir la escuela durante el período de un año. Asimismo, es la herramienta para ir transformando la escuela.

Esto es posible en tanto el Plan Anual sea visto desde un enfoque de planeamiento estratégico situacional. Éste se basa en la realidad de lo posible. No intenta hacer “todo junto” sino priorizar de acuerdo a la importancia de los problemas. No pretende lograr los objetivos estratégicos en un solo intento, sino reconoce la necesidad de pasar por etapas de aproximación sucesiva, considera que la principal función del planeamiento no es administrar la institución, sino guiarla hacia su transformación.

QUE HA VENIDO SIENDO EL PLAN ANUAL	QUE SE ESPERA SEA EL PLAN ANUAL
◊ Un documento.	◊ Un instrumento.
◊ Documento que contiene los objetivos y actividades que repetimos rutinariamente de año en año en la escuela.	◊ Instrumento de planificación de corto plazo que hace posible ir acercándonos a las intencionalidades del PEI.
◊ Contiene objetivos y finalidades de la educación en el nivel que trabajamos.	◊ Contiene los objetivos a realizarse durante el año, los proyectos estratégicos y las acciones que hemos priorizado porque tienen sentido para la escuela.
◊ Expresa continuación no reflexiva.	◊ Expresa innovación en función a la reflexión y la crítica de cómo hemos venido trabajando.

<ul style="list-style-type: none"> ◊ Elaborado por la dirección y un equipo (para ganar tiempo). 	<ul style="list-style-type: none"> ◊ Elaborado con la participación de la comunidad educativa (para asegurar compromiso y transformación).
<ul style="list-style-type: none"> ◊ Documento voluminoso (signo de prestigio) que hay que cumplir a como de lugar (signo de eficiencia). 	<ul style="list-style-type: none"> ◊ Práctico, flexible, útil. No necesariamente lo cumpliremos al pie de la letra, pero si avanzaremos en el camino que hemos decidido según se presenten las situaciones en el contexto.
<ul style="list-style-type: none"> ◊ Los objetivos no siempre guardan relación con las acciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ◊ Guarda coherencia externa (con la visión que perseguimos) e interna (entre sus componentes, objetivos, acciones, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> ◊ Lo importante es cumplir con la formalidad y presentarlo a la superioridad. 	<ul style="list-style-type: none"> ◊ Lo importante es que la escuela se transforme progresivamente. Esto tiene más valor y sentido para la propia escuela que para agentes externos a ella.

Orientaciones para la elaboración del plan de trabajo

La elaboración del plan anual se hace de cara al PEI, como mecanismo para asegurar la coherencia interna entre ambos

Entre la elaboración del plan anual y el PEI existe una estrecha relación. La construcción de uno está basada en el desarrollo del otro. No se trata de dos procesos diferentes, es un mismo proceso de planificación en dos dimensiones del tiempo, el largo y el corto plazo.

El paso siguiente es la selección de objetivos estratégicos del PEI a implementarse durante el presente año

Como resultado del cruce de las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas tenemos un conjunto de objetivos estratégicos para los próximos años. En la escuela decidimos cómo los vamos a abordar durante el presente año.

Elementos del plan

Veamos ahora un conjunto de elementos que nos permiten ordenar el Plan:

1. LOS OBJETIVOS

Los objetivos deben enunciarse en términos de resultados alcanzables. Esto supone redactarlos mediante un sustantivo antes que un verbo en infinitivo, dado que éste denota acción y no resultado. Un objetivo es resultado, no la acción que permite llegar a él.

Como no podremos lograrlo todo al mismo tiempo, será necesario hacer una priorización. Es preferible tener pocos objetivos y posibles de alcanzar en el año, que muchos objetivos inalcanzables. Cuando el objetivo es cuantificable se convierte en meta. A partir de los objetivos se formulan las actividades.

Los **objetivos** expresan los resultados que vamos a lograr en el período de un año. Por ejemplo:

- ◊ Un sistema de selección y supervisión de los equipos docentes ha sido establecido en el centro educativo.
- ◊ Se ha firmado e iniciado la ejecución de convenios entre el centro educativo y el gobierno local para el desarrollo de proyectos ecológicos productivos.
- ◊ Cuatro grupos de autoformación docente en investigación-acción han presentado el resultado de sus investigaciones sobre problemas pedagógicos relevantes en el centro educativo.

2. ACTIVIDADES Y PROYECTOS

Actividades

Las actividades se precisan en función a los objetivos, no podemos desarrollar actividades sin saber que es lo que logramos al ejecutarlas. Las actividades son las unidades mínimas en las que se desagrega el plan, contienen un conjunto de tareas:

Actividad

Taller de lectura sobre investigación en la escuela

Tareas

Organizar los grupos docentes

Establecer los objetivos del taller

Seleccionar el material de lectura

Preparar las separatas de acuerdo al plan de lectura.

Guardan relación con los recursos disponibles, en especial con los recursos humanos. Es conveniente programar actividades de acuerdo a las posibilidades reales.

De presentarse (por circunstancias coyunturales) actividades no programadas inicialmente, habrá que estudiar cuidadosamente si conviene o no modificar nuestro plan. De ser así, éstas nuevas reemplazarán a alguna previamente programada. No podemos recargar constantemente el plan inicial.

Proyectos

Los proyectos se precisan en función a los objetivos, son asumidos por equipos de trabajo conformados con distintos miembros de la comunidad educativa.

Agenda del mes

Tanto las actividades como los proyectos consideran cronograma y responsable. Este cronograma se organiza luego en una **agenda del mes** que permite progresivamente visualizar y monitorear las actividades programadas.

3. PRESUPUESTO

Se refiere al costo de cada actividad o proyecto hecho con base en los requerimientos. Indica la fuente de financiamiento.

4. LA EVALUACIÓN Y EL MONITOREO

Se **evalúa** para comprender y valorar la calidad del trabajo realizado, los procesos vividos por las personas y los resultados alcanzados al término de un periodo.

Se realiza el **monitoreo** para mantener un seguimiento de ciertos indicadores establecidos previamente que nos permiten conocer de modo permanente el estado o calidad de los factores que intervendrán en el logro de los objetivos.

Si usamos la metáfora del viaje en automóvil, la evaluación son las paradas que cada cierto tiempo hacemos para revisar cuanto hemos recorrido, por qué ha sido esto así, reconstruir la experiencia vivida, valorar lo aprendido en este recorrido y los resultados alcanzados.

El monitoreo en cambio es cuando quien maneja el auto sabe que tiene una ruta a seguir pero tiene que estar mirando el panel de control del vehículo para saber si lleva suficiente gasolina, aceite, agua, está atento al ruido del motor, a las llantas, como también a los problemas que presente el camino.

Ambas acciones permiten obtener un conocimiento para darle continuidad al Plan y hacer las variaciones que se consideren necesarias.

Son necesarios:

- ◊ Un cronograma para realizar la evaluación (semestral, trimestral o anual).
- ◊ La determinación de los indicadores del monitoreo y de los responsables de mantener la información.
- ◊ La determinación de las responsabilidades:
 - Quiénes diseñan los indicadores y los instrumentos de monitoreo.
 - Quiénes elaboran los criterios, aspectos y metodología para la evaluación.

Los procesos de evaluación requieren de un clima de trabajo en equipo y de compromiso con los objetivos. No tienen carácter punitivo. Son un mecanismo de aprendizaje de la comunidad educativa.

Para asegurar la coherencia interna del plan anual puedes utilizar un cuadro como el siguiente:

OBJETIVOS ¿Qué vamos a lograr este año?	METAS	ACTIVIDADES ¿Qué vamos a hacer para lograr este objetivo?	CRONOGRAMA ¿Cuándo lo vamos a hacer?	RESPONSABLES ¿Quiénes lo van a hacer?

Los proyectos de mejoramiento educativo

Son un modo de trabajo participativo e integral organizado al interior de la escuela para atender los problemas prioritarios y desarrollar innovaciones en el ámbito pedagógico e institucional durante el período de un plan anual.

¿QUÉ VENTAJAS TIENE TRABAJAR CON PROYECTOS?

- a. Los integrantes de la comunidad educativa deciden las acciones concretas que se realizarán en el período.
- b. Al participar de este proceso se establecen lazos de relación humana entre los miembros de la comunidad educativa, creándose un sentido de identidad institucional y de responsabilidad colectiva en el mejoramiento de la calidad.
- c. La escuela se centra en los aspectos pedagógicos de la vida de la escuela y sus logros se convierten en el eje del trabajo de todos sus miembros.
- d. El logro del plan no descansa únicamente en el director o directivos. La gestión de los proyectos se delega a equipos de trabajo y los directivos cumplen su rol de orientación y seguimiento del Plan Anual.

LA ORGANIZACIÓN DE LOS PROYECTOS DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO

EN LOS PROYECTOS DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO
HAY DOS DIMENSIONES QUE NO SE PUEDEN SEPARAR



Hay dos dimensiones inseparables en los proyectos de mejoramiento educativo: La dimensión de participación y trabajo compartido de los actores educativos y la dimensión de mejoramiento de la calidad educativa. La evaluación del proyecto al finalizar el año debe tomar en cuenta ambos aspectos: Si hemos crecido como comunidad y cómo hemos mejorado la experiencia de aprendizaje de nuestros niños en la escuela.

Los proyectos forman parte de la organización de la escuela. Cada proyecto es asumido por un equipo responsable, con un coordinador. El trabajo del equipo es también un proceso crítico reflexivo respecto al tema que el proyecto aborda o pretende abordar y su estrategia de funcionamiento tiene sentido pedagógico, no sólo administrativo: el proyecto es también un espacio para aprender en grupo.

Itinerario del equipo responsable de un proyecto

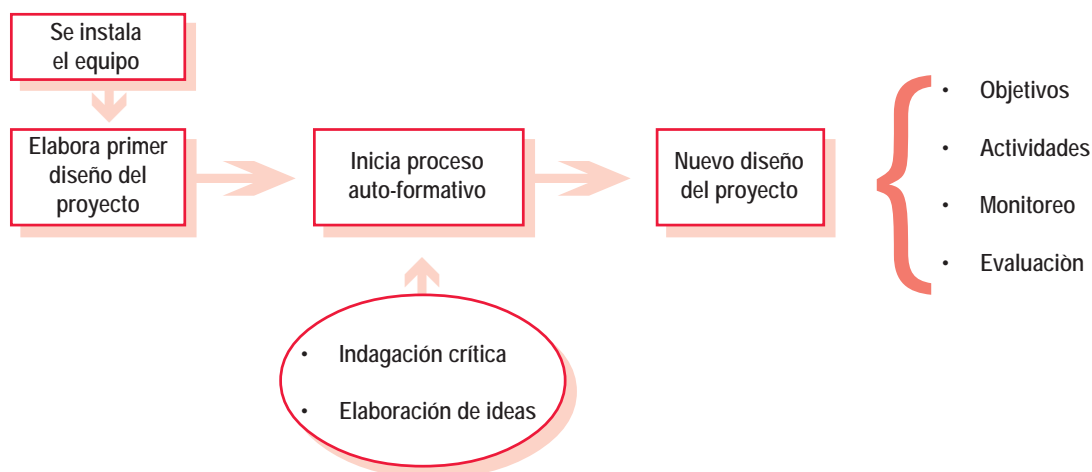
1. El equipo se instala y elabora un primer diseño del proyecto (objetivos, actividades). Si bien el objetivo general del proyecto está definido en el plan anual, el equipo inicia el proceso recuperando "sus saberes" sobre la temática que éste aborda y lo traduce en objetivos específicos y actividades.
2. El equipo inicia la fase de apropiación del tema, de empoderamiento. Se trata de lograr que el equipo sea competente en el tratamiento de la temática asignada. Por ejemplo, si el objetivo general del proyecto es: "Estudiantes de los primeros grados, mejoran significativamente su capacidad para la lectura comprensiva y la expresión escrita", los integrantes del equipo deben "saber" sobre lectura y escritura, "saber hacer" cómo mejorar la lectura y escritura en niños de los primeros grados y tener una actitud valorativa al respecto.

Se pretende a través de este proceso que el equipo investigue, lea, discuta, se reúna con especialistas, busque asesorías, se empodere. Sus integrantes serán en el colegio el referente más cercano al tema, algo así como "los especialistas" ante los cuales se harán las consultas respectivas. De otro modo, el saber queda fuera de la escuela y en tales condiciones ¿cómo guiar un proyecto de transformación?

En esta etapa el equipo confronta sus saberes iniciales con otros, de manera que su visión se amplía y las posibilidades de cambio real crecen para la escuela, en realidad para los niños de la escuela. Esta etapa se convierte en sustantiva, la dedicación a ella debe tomar algún tiempo.

3. Una vez que el equipo ha reflexionado y se ha especializado puede entonces reelaborar su versión inicial. Proponer nuevos objetivos específicos, actividades, incluirlas en un cronograma y presentar su propuesta fundamentando cada afirmación desde un saber renovado.
4. Es también su responsabilidad la puesta en práctica del proyecto, la ejecución de las acciones, el cuidado de los procesos, la evaluación y el informe de resultados. Puede ser que no logremos todo lo programado, pero si debemos avanzar en la dirección que hemos decidido.

Itinerario del equipo responsable de un proyecto



Esquema de proyectos de mejoramiento educativo

El documento puede considerar las siguientes partes:

1. Nombre del proyecto

El nombre del proyecto debe resumir de qué se trata el proyecto.

2. Fundamentación

Sustento breve de la importancia del proyecto y su aporte al mejoramiento de los aprendizajes de los niños.

3. Objetivos del proyecto

Son los resultados que se espera alcanzar al término del proyecto.

4. Descripción del proyecto

Se explica en qué consiste el proyecto. Sus características principales.

5. Indicadores del proyecto

Son las situaciones verificables cuyo cumplimiento permite evaluar el avance del Proyecto. Resuelven la pregunta: ¿Cómo saber si el objetivo se logró?

6. Actividades y cronograma

Las actividades son las acciones a desarrollar para el logro de los objetivos. El cronograma indica el calendario de estas acciones. Debe indicarse también los responsables. Las fechas de evaluación de los avances y la evaluación final también deben figurar en el cronograma.

7. Presupuesto

El presupuesto indica recursos, costos y fuentes de financiamiento, por actividad y del total del proyecto.

Esquema del proyecto educativo institucional

Presentación del centro educativo

1. La visión de la escuela que queremos
2. La situación de la escuela
 - Problemas identificados en la escuela.
 - Problemas seleccionados para investigación.
 - Informes de grupos de trabajo.
 - Conclusiones de las investigaciones realizadas.
3. La situación del contexto
4. El enfoque pedagógico
 - ¿Cómo entendemos el aprendizaje y la enseñanza?
 - ¿Qué roles asignamos a educandos y educadores?
 - Nuestros principios pedagógicos.
5. La propuesta de gestión
 - ¿Cómo entendemos la gestión educativa?
 - ¿Cuáles son las características de la gestión en nuestra escuela?
 - Las políticas de gestión de la escuela.
8. Análisis estratégico
 - Listado de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas en orden de prioridad.
 - Resultados del análisis estratégico.
 - Objetivos estratégicos.

EL PEI: UN PROCESO DE NEGOCIACIÓN CULTURAL

Al terminar este texto queremos insistir en dos ideas: 1) La construcción del PEI en las escuelas requiere ser asumido como un proceso de negociación cultural; 2) Las escuelas que quieren cambiar necesitan cambios en la política y la cultura del sistema educativo. Veamos cada una de ellas.

La construcción del PEI en las escuelas requiere ser asumido como un proceso de negociación cultural

La idea de negociación cultural supone una ruptura con cierta manera de comprender el conocimiento y el poder en la vida de la institución escolar. El conocimiento se construye y valida en el espacio de la convivencia, en la intersubjetividad. Es en el espacio social donde las personas conocen e intercambian imágenes sobre la realidad, tanto si están haciendo un diagnóstico como si están definiendo objetivos estratégicos.

La realidad es un referente de discusión entre nosotros pero ninguno de los participantes en el intercambio tiene un acceso privilegiado a la realidad, nadie es "objetivo" en sí. Como afirma Maturana, cuando nos dicen "lo objetivo es esto" están haciéndonos un pedido de obediencia, nos piden que dejemos nuestro punto de vista para asimilarnos al de otro. De esta manera el diálogo se limita a intervenciones en torno a una sola perspectiva.

Si nos abrimos al hecho de que ninguno de nosotros tiene un acceso privilegiado a la realidad, las posibilidades de su comprensión se amplían a la diversidad de participantes, todos en condiciones de igualdad. Esto pone en cuestión nuestras imágenes de la realidad y nos permite ingresar a negociar nuestras miradas, nuestras intenciones e intereses. Así daremos a luz una manera de comprender la realidad y construir la escuela basada en el respeto de la diferencia y el pensamiento propio.

Esta manera de concebir el conocimiento pone también en cuestión algunos de los argumentos con que se sostiene el poder en la escuela. Se ha mencionado a lo largo del texto la contradicción existente entre la finalidad planteada a la escuela respecto a la formación de ciudadanos y su condición de organización jerárquica y cerrada a la negociación cultural.

El proceso de construcción del PEI es una posibilidad de transformar esta historia. Sin embargo, habitualmente se presiona a directores y docentes más bien para que opten por la salida burocrática, por el documento, por los plazos de entrega determinados por la autoridad antes que por la realidad de los procesos y los ritmos de las comunidades docentes.

Quienes tienen la responsabilidad de decidir políticas nacionales o quienes tienen responsabilidades de gestión en el ámbito de las regiones y de las VSE o ADE tendrán que superar esa comprensión burocrática de los procesos y las políticas en el sistema educativo. Necesitamos menos de normas y control de su cumplimiento

y más de educadores con liderazgo para orientar y provocar procesos de cambio en las escuelas desde los propios actores.

Generar este cambio en las instancias de conducción del sistema exige una perspectiva de negociación cultural. Se movilizan valores, temores, hábitos, mitos, intereses, prejuicios. Lo mejor y lo otro de cada actor. La tarea de renovar el sentido de la escuela, de renovar el papel de los actores en la pedagogía y la educación del país, tiene que tomar en cuenta toda esa materia cultural.

Las escuelas que quieren cambiar necesitan cambios en la política y la cultura del sistema educativo

Uno de los argumentos de resistencia en los centros educativos para iniciar el proceso de elaboración del PEI es que se trata de una política coyuntural que no tendrá continuidad en el tiempo. Experiencias anteriores de falta de continuidad de procesos en marcha están presentes en la memoria de las comunidades educativas y provocan reacciones de desconfianza, frustración y pérdida de credibilidad en apuestas como ésta. Existe “la necesidad de que los gobiernos de la región adopten políticas de largo plazo, políticas de Estado, no de gobierno, que correspondan a un amplio horizonte temporal, así como la necesidad de construir consensos nacionales en torno a esas políticas, sólo así éstas serán públicas y nacionales...” (Latapí 1994).

La construcción de PEI requiere este marco de estabilidad. La concertación es el mecanismo más eficiente para la existencia de un plan nacional de educación que, siendo fruto del consenso social, sea la garantía de continuidad de las políticas. Esta concertación implica:

- ◊ El reconocimiento entre todos los actores educativos como interlocutores válidos.
- ◊ El desarrollo de una cultura de diálogo.
- ◊ La promoción y fortalecimiento de movimientos de educadores y de otros actores sociales a favor de la educación.

Los PEI son expresión de una autonomía escolar responsable. Esta autonomía requiere del marco de una política descentralizadora. Necesitamos una descentralización que no se limite a su dimensión técnico-administrativa. La descentralización debe ser entendida como una tarea de participación ciudadana. En ella, los actores locales (educadores, familias, organizaciones comunitarias y autoridades municipales y del sector) reconstruyen una alianza, comparten una visión del desarrollo educativo y proponen acciones. Se trata entonces de movimientos socioeducativos que dan legitimidad y dinamizan la gestión local de la educación.

En este sentido, las escuelas que comparten un territorio no se encuentran en una lógica de competencia entre sí. No se trata de ver quién “elabora la mejor propuesta”, ni de quiénes tienen la “mejor escuela”. Eso es una perversidad. Por el contra-

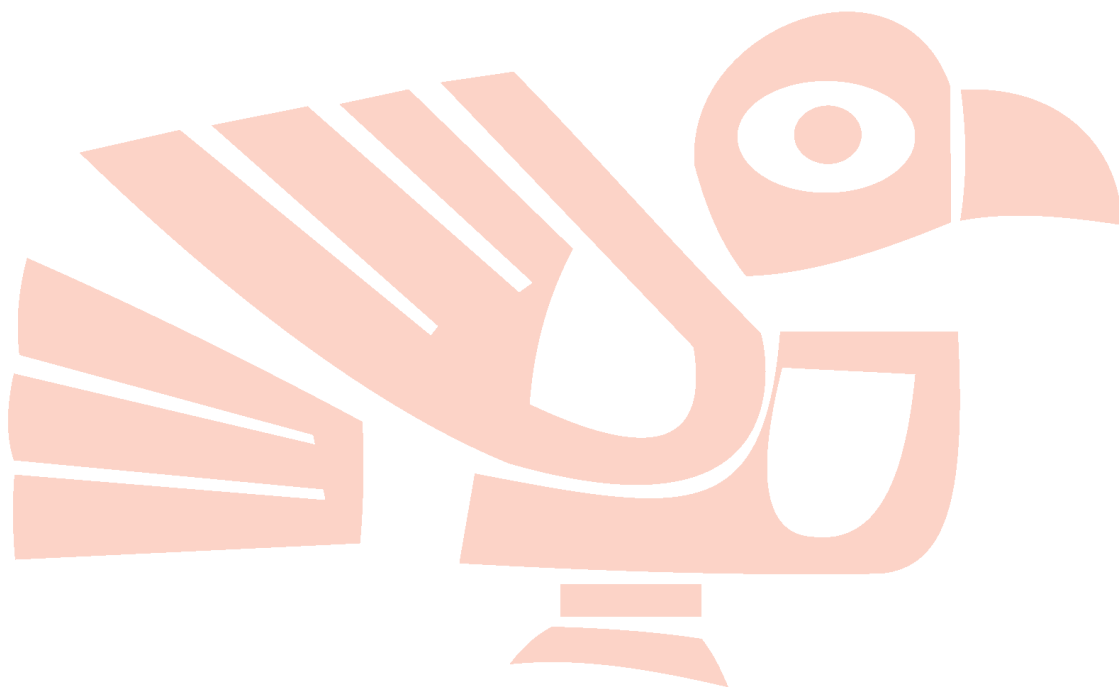
rio, la perspectiva más adecuada es la complementariedad de esfuerzos. Somos parte de un espacio local y se requiere del concurso de todos para su desarrollo. Nuestra tarea consiste en garantizar una educación de calidad para todos los niños y niñas en cada escuela de la localidad.

El sector educación debe cumplir un rol promotor. Sin embargo, en las experiencias de construcción de los PEI, el rol de los órganos intermedios no ha sido facilitar el proceso y, por el contrario, hay numerosos testimonios de que su actuación ha sido un obstáculo.

La acción de los órganos intermedios, que habría que redimensionar en función de territorios y dinámicas socioeducativas de mayor identidad, tendría que estar orientada principalmente a garantizar la calidad de los aprendizajes en la zona de su jurisdicción dentro de una estrategia de concertación social, de promoción de actores locales y de autonomía de las escuelas. Una política descentralizadora otorgará un papel importante a los niveles de gestión local en la concertación social y en la asesoría pedagógica.

Pero todos los esfuerzos tienen que articularse a urgente política de revaloración del magisterio. Esto exige una mirada integral que tome en cuenta las condiciones laborales y de calidad de vida, pero que sobre todo reconozca en los docentes actores de política educativa y profesionales capaces de pensar la educación que realizan.

Parte de ello es el esfuerzo por una formación permanente del profesorado. Necesitamos que nuestras escuelas se conviertan en centros de formación permanente de los docentes en ejercicio, desde el propio esfuerzo de la comunidad educativa. Pero también como una estrategia apoyada desde el Estado, que permita garantizar que efectivamente en cada escuela se inicie un proceso de transformación real y sostenida.



Bibliografía

CARBAJO, JOSÉ LUIS y ARNALDO SERNA

1999 **Municipio escolar: pistas para el ejercicio ciudadano en la escuela.** Lima: Tarea, Save the Children.

CAPELLA RIERA, JORGE

1989 **Educación, un enfoque integral.** Lima: PUCP.

FREIRE, PAULO

1989 **Virtudes del Educador.** Documento de trabajo N° 14, serie *La dimensión pedagógica de la alfabetización.* Campaña Nacional de alfabetización Monseñor Leonidas Proaño. Ecuador.

1997 **Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios para práctica educativa.** México: Siglo Veintiuno Editores.

1997 **Cartas a quien pretende enseñar.** México: Siglo Veintiuno Editores.

GIMENO SACRISTAN, JOSÉ

2000 "Cambios culturales y profesorado"; ponencia presentada en el Congreso de ISP de Urubamba. Cusco, 3 de agosto del 2000.

1998 **Poderes inestables en educación.** Madrid: Ediciones Morata, S.L.

LATAPÍ, PABLO

1994 "La nueva Agenda", en *La educación Latinoamericana en la transición al siglo XXI.* Santiago, Chile.

LEÓN ZAMORA, EDUARDO

1997 **Educación ciudadana: un asunto de política educativa.** Lima: Tarea.

MARTÍNEZ PAZ, FERNANDO

1998 **Política educacional. Fundamentos y dimensiones,** Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.

MELGAR PAZ, WALTER y ARTURO QUISPE LÁZARO

1999 **Diagnóstico situacional y construcción de línea de base.** Lima: Escuela para el Desarrollo.

MENDONÇA FERREIRA, SEBASTIÃO

1998 **Creación de futuro.** Lima.

MORA LORENZI, MAGALI

1997 **Avances de investigación sobre liderazgo y gestión en las escuelas.** Documento interno. Lima: Tarea.

MORAGUES, MARIANO

1996 **Hacia la Escuela posible: Sistematización del proyecto educativo del colegio La Casa de Cartón.** Lima: Tarea.

SANTOS GUERRA, MIGUEL

1994 **Entre bastidores, el lado oscuro de la organización escolar.** Málaga: Ediciones ALJIBE.

SANTUC, VICENTE, S.J.

2000 "El educador ético y político". En *La docencia revalorada,* Lima: Tarea.

SURDO, EDUARDO

1997 **La magia de trabajar en equipo.** Madrid: Editorial S&A.

Este texto está dirigido principalmente a directores, directoras y docentes que participan del proceso de construcción del PEI en los centros educativos. La razón de esto es que queremos propiciar una cultura de trabajo en equipo. Trabajar en equipo es iniciar la búsqueda de una escuela donde se vivan relaciones democráticas, se “descentralice el poder” y se comparta el trabajo, las decisiones, las responsabilidades y la conducción. Trabajar en equipo no equivale a división del trabajo y suma de partes; por el contrario, debe representar un esfuerzo de construcción colectiva.

Esperamos que este texto sea un punto de apoyo eficaz para que cada comunidad educativa pueda elaborar una propuesta de PEI válida, pertinente a la realidad donde desarrolla su labor y fiel a sus propios sueños.

El texto consta de dos volúmenes diferenciados por su contenido e intención.

El *volumen I* se inicia con una reflexión acerca del acto de educar y de la escuela como institución del educar. Define al PEI como el conjunto de acuerdos que nacen de una dinámica de consenso/conflicto y presenta una mirada sobre las finalidades del PEI como proceso transformador. Finalmente, propone la relación entre los diversos niveles en que pueden desarrollarse proyectos educativos.

El *volumen II* presenta una manera de proceder para construir el PEI en cada escuela. Se encuentra dividido en tres partes: en la primera se analizan las condiciones del contexto que dificultan o hacen viable los Proyectos Educativos Institucionales; en la segunda parte se reflexiona sobre el proceso interno de la escuela en la construcción del proyecto; y en la tercera presentamos un itinerario de procesos para su construcción.