

Desafíos pedagógicos actuales: Aportes de la pedagogía a la escuela

**Germán, Gregorio; Abrate, Liliana; Juri, María Isabel; Van Cauteren,
Analía; Daher, Amalia; Sappia, Cristina Battagliotti, María del Carmen**

ggerman@mantovani.edu.ar

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

El proceso de investigación que se desarrolla desde la Cátedra de Pedagogía se focaliza en el estudio de los Proyectos Educativos de las Escuelas de la Ciudad de Córdoba. Desde sus comienzos la intención se orienta principalmente hacia la construcción de la especificidad pedagógica de las instituciones educativas a fin de abordar su crisis actual desde tal perspectiva, la que a su vez implica en sí misma un debate al interior del campo de la Pedagogía. En los últimos años, se ha profundizado el abordaje empírico resignificando conceptualizaciones que permiten reconocer la potencialidad que contiene el planteo en torno al abordaje de los Proyectos Educativos para una mirada específicamente Pedagógica de la Escuela. Esto implica analizar no sólo el impacto del contexto sino también las debilidades del propio texto institucional y la construcción de perspectivas globales que orienten alternativas transformadoras de la Escuela, permitiendo abrir nuevas posibilidades de debate para sostener la reflexión teórica, epistemológica y la gestación de discursos pedagógicos articuladores. Entre las reconceptualizaciones desarrolladas, se presentan en esta ponencia las siguientes: ampliación de la noción de currículum; gestión educativa y construcción colectiva; las que se vienen configurando como subcategorías del proceso de investigación para el abordaje institucional. El tratamiento de cada uno de ellas, exige poner en tensión los bordes disciplinares entre la Pedagogía y otras disciplinas próximas, a la vez que permite desagregar sus implicancias al plantear una mirada global y articuladora del accionar educativo institucional. Respecto al trabajo empírico, tanto en referencia a la documentación como a la inserción institucional, se destaca entre las recurrencias la historia institucional como variable estructurante del funcionamiento escolar y fundamental para comprender el sentido y la orientación del proyecto educativo, su dinámica y sus transformaciones. Desde este proceso investigativo, y con la exposición de sus resultados se pretende aportar una manera de entender alguno de los problemas educativos actuales que interpelan a la Pedagogía. El debate que se propicia procura avanzar en la revisión de los conocimientos que tradicionalmente fueron conformando esta disciplina, su incidencia en la constitución de la propia escuela y las posibilidades actuales de abordar los nuevos escenarios educativos. En tal sentido, se exponen consideraciones respecto a la construcción de saberes pedagógicos sobre la escuela en vista de los complejos desafíos del nuevo siglo.

Palabras claves: Pedagogía - Proyecto pedagógico Institucional - Historia Institucional - Currículum - Gestión educativa - Construcción colectiva

“Para mí el proyecto era una forma de vida, una manera de concebir las relaciones, las características de los vínculos, una concepción de aprendizaje, el carácter de los contenidos, el registro de lo cotidiano, el país en que vivíamos, las posibilidades de hacer y pensar, pensar y hacer coherentemente (...)” Vokind Guillermo¹.

El proceso de investigación que se desarrolla en la Cátedra de Pedagogía-Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba- se focaliza en el estudio de los Proyectos Educativos de las Escuelas de la Ciudad de Córdoba; concepto que reúne cierta disputa.

Cuando se comenzó a indagar esta temática, partíamos de la noción Proyecto Pedagógico Institucional (PPI), aludiendo a la construcción de discursos pedagógicos específicos al interior de las Escuelas. Sin embargo, una serie de acciones de políticas educativas de nivel nacional y provincial que acompañaron la implementación de la Ley Federal en el comienzo de la década del 90, impuso el nombre de Proyecto Educativo Institucional, generalizando la sigla PEI. En otros trabajos analizamos su impacto y las diversas modalidades con que se resolvieron las demandas ministeriales. Para esta ocasión importa destacar que el calificativo “educativo”, en la mayoría de las veces, no refiere a lo mismo que aludía el calificativo “pedagógico”.

Las ideas y conceptos que generaron esta investigación desde sus inicios se orientaron a la búsqueda de los saberes específicos que desde las escuelas sostenían su accionar, por lo cual un proyecto pedagógico permitía reunirlos y expresarlos dando cuenta del desarrollo de un discurso argumentativo y propositivo.

A diferencia de esta perspectiva, la irrupción de la denominación proyecto educativo (PEI), con el cambio de calificativo a simple vista de poca relevancia, daba lugar a una interpretación más focalizada en la acción que en el discurso. Es decir, la elaboración del PEI y su desarrollo abría al desafío del trabajo conjunto de los actores institucionales, pero centralmente focalizado en el accionar.

Por nuestra parte, con la investigación iniciada, orientábamos la indagación hacia la búsqueda de la especificidad pedagógica de las instituciones educativas; lo que a su vez implica en sí mismo un debate al interior del campo de la Pedagogía. En otros trabajos, presentados en estos mismos encuentros, expusimos nuestra posición al respecto.

A partir del reconocimiento del estado de crisis de la Pedagogía en tanto disciplina al interior del campo de las Ciencias de la Educación, que ha perdido el lugar de voz autorizada para hablar sobre las prácticas educativa, adherimos a la propuesta de A. Furlán y M. A. Pasillas respecto de asumir la autocrítica, encarar una revisión y reconstruir su objeto de estudio. Cuando estos autores redefinían el objeto de estudio de la Pedagogía como las “intervenciones”, desde nuestro enfoque agregábamos que deberían referirse centralmente a las instituciones educativas, donde resultaba prioritario repositonar esta disciplina. Seguimos sosteniendo que “el papel de la Pedagogía es confuso en las escuelas, se lo asimila y se lo confunde con cuestiones didácticas y/o de

1

Vokind Guillermo.(1996) *“Proyecto educativo: relato de una construcción compartida”*. En el libro: *“Directores y direcciones de escuela”*. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.

orden organizativo en lo atinente a las prácticas educativas; o se remite a la Filosofía de la Educación cuando la preocupación es teórica”²

Otra línea argumentativa respecto al estado de crisis de la escuela, completa nuestro posicionamiento. En los diagnósticos generalizados sobre la crisis de la Institución Educativa se destaca el impacto del contexto y prevalece la hipótesis según la cual en el marco de la crisis de la modernidad cabe esperar que la institución surgida en su seno también evidencie su crisis. Sin embargo, tal explicación resulta incompleta en tanto no considera las características propias y específicas de la Escuela, en las que cabría encontrar otras razones para dar cuenta de su crisis. Es el planteo de P. Pineau cuando sostiene que son lecturas que *“ubican el sentido escolar fuera de la escolarización, en una aplicación de la lógica esencia/apariencia o texto/contexto..... si bien los contextos cambiaron, el texto escolar resistió.”*³

Es así que, no sólo importa analizar el impacto del contexto sino también las debilidades y fortalezas del propio texto institucional; tarea que desde la Pedagogía derivaría en la construcción de perspectivas globales que orienten alternativas transformadoras de la Escuela. Se procura abrir nuevas posibilidades de debate para sostener la reflexión teórica, epistemológica y la gestación de discursos pedagógicos articuladores, a partir de los aportes que puedan brindar otras disciplinas, junto a la pedagogía misma.

Construcción y revisión de las categorías analíticas

En las primeras etapas de la investigación se fueron construyendo categorías analíticas que resultaron de compleja elaboración. La principal es la “dimensión pedagógica de las instituciones educativas”⁴, entendida como el lugar-espacio-simbólico desde el cual se puede construir una mirada específicamente pedagógica, diferenciándose de las dimensiones didácticas, organizativas, psicológicas, comunitarias y otras. Es desde esta dimensión con que procurábamos encontrar los procesos de producción particulares que al interior de las escuelas daban fundamentos a su accionar.

Tal como se dijo anteriormente, con las directivas ministeriales de la década del 90 en las escuelas de la provincia de Córdoba se encaró la tarea de elaboración de lo que

2

Abrate, L y Juri, M (2007) *“Una mirada pedagógica a las prácticas escolares”*. En el libro *“Aportes a la Pedagogía y su enseñanza. Debatén y escriben los pedagogos”*. A. Vogliotti, S Barrera y A. Banegas, Compiladoras. Universidad Nacional de Río Cuarto – Córdoba.

3

Pineau,P. (2001) *“La escuela como máquina de educar”*- Edit. Paidós. Pag.29.

4

Germán, G.; Abrate, L; Juri, M.; Battagliotti,M.; Sappia, C; Daher, A.; Van Cauteren, A. (2009) *“Aporte de la Pedagogía a las Instituciones Educativas. Su Dimensión Pedagógica”*. En el libro: *“Pedagogías desde América Latina, Tensiones y debates contemporáneos.”* Compiladoras: S. Grinberg, y otros.Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Caleta Olivia.

se conoció con la sigla: P.E.I. Por lo tanto, durante un tiempo nuestra indagación empírica se concentró en las documentaciones que se encontraban bajo ese rótulo.

Los hallazgos mostraban una gran heterogeneidad en las conceptualizaciones acerca de los PEI; en sus formas de definirlos, en sus formatos y en sus contenidos. En las entrevistas con los actores institucionales se advertía una gran dispersión semántica y valorativa respecto de los mismos, evidenciando además muchas sospechas respecto de sus potencialidades.

La continuidad de la indagación permitió profundizar en el análisis y la sistematización de la documentación, a partir de lo cual se realizó una clasificación de instituciones educativas en tres grupos:

1°.- Escuelas con proyectos educativos institucionales globales.

2°.- Escuelas que definen a los proyectos educativos como proyectos curriculares.

3°.- Escuelas que definen a los proyectos educativos como equivalentes a uno o más proyectos específicos.

Este mismo agrupamiento guía el proceso de selección de las escuelas en las que se continúa la indagación. De modo que en los últimos años, se ha profundizado el abordaje empírico, resignificando conceptualizaciones que permiten reconocer la potencialidad que contiene el planteo en torno al abordaje de los Proyectos Educativos para una mirada específicamente Pedagógica de la Escuela. Entre ellas, se presentan en esta ponencia las siguientes:

ampliación de la noción de currículum;

gestión educativa;

construcción colectiva;

La selección de estas subcategorías, desagregadas de la categoría principal Proyecto Pedagógico Institucional (PPI), emerge del trabajo empírico por su recurrencia, dando cuenta de su potencialidad. El tratamiento de cada una de ellas, exige poner en tensión los bordes disciplinares entre la Pedagogía y otras disciplinas próximas, a la vez que permite desagregar sus implicancias al plantear una mirada global y articuladora del accionar educativo institucional.

Ampliación de la noción de currículum

La categoría de Currículum es central en las Ciencias de la Educación y atraviesa casi todas sus disciplinas generando debates acerca de su significado. En su sentido más restringido puede ser referido a las asignaturas de un plan de estudio; en su sentido más amplio resulta equivalente a la noción de PEI. Esta posición ya la sostenía G. Sacristán cuando afirmaba que si la noción de currículum se refería a *“un proyecto global e integral de cultura y educación, en el que tienen que contemplarse no sólo objetivos relacionados con contenidos de materias escolares sino también otros que son comunes a todas ellas y que quedan al margen de las mismas, el concepto de proyecto educativo es lo mismo que el proyecto curricular para ese centro.”*⁵

5

Además advertía que los proyectos curriculares elaborados desde los centros educativos no habían sido estudiados de manera suficiente y que se trataba de una práctica sin historia en los países con sistemas educativos de tradición centralizada. El autor continúa el análisis del tema en relación con los procesos de descentralización educativa que tanto su país como el nuestro desarrollarían por la década del 90.

Desde nuestro proceso de investigación, cabe destacar las derivaciones que fueron posibles de hallar en las escuelas a partir de la noción de currículum en sentido amplio. En la mayoría de las escuelas, se reconoce el momento inicial de elaboración de su PEI en los años de implementación de la reforma educativa de la provincia cuando se adhiere a la Ley Federal; esto es a partir del año 1995. Por ese entonces, de maneras muy particulares, cada escuela resolvió la exigencia ministerial y logró la presentación de un documento al que se denominó PEI, aunque su contenido refería mayoritariamente a una propuesta curricular que recopilaba los contenidos a enseñar en cada asignatura y/o área y los proyectos específicos.

De modo que, tal como sostenía G. Sacristán, en nuestra tradición educativa la elaboración de un PEI se vinculó estrechamente con las políticas descentralizadoras del sistema educativo. En un artículo del año 2000, Alicia Carranza analizaba esta situación refiriéndose a la reforma originada en la Ley Federal y afirmaba:

*“La reforma apela a la autonomía pedagógica de las escuelas y a la gestión institucional; esta última como el elemento articulador que haga posible la autonomía y a través de la misma se alcancen procesos de autogestión. En la práctica, el estado nacional retoma la centralidad de algunas cuestiones que hacen al control de la transmisión de un básico cultural común..... A las escuelas les queda el mandato de la construcción de una renovada cultura institucional”*⁶.

Por tanto, resulta relevante analizar de qué manera la noción de currículum se comienza a ampliar a medida que el desarrollo del PEI al interior de las instituciones va incorporando otros componentes en la reflexión sobre su propio accionar. Es así como algunas instituciones comienzan con actividades que involucran un grupo de docentes para generar proyectos específicos, cuyo desarrollo va llevando a ciertos avances que permiten luego confluir en la elaboración de un PEI con características de proyecto global orientador del accionar de toda la institución; encontrándose en tal caso la sinonimia a la que aludía J.Gimeno Sacristán.

Hoy cabe preguntarse sobre la institucionalización de los PEI⁷ y el tratamiento de los obstáculos que se presentan con mayor frecuencia. Lo sugiere de esta manera R. Harf: *“Nos referimos a la importancia de mirar el mismo funcionamiento institucional y al valor de proponerse actuar sobre aquellos aspectos que parezca que ameriten*

Gimeno Sacristán, J. (1992) *“Comprender y transformar la enseñanza”* Edit. Morata. Madrid Pag.279.

6

Carranza, A. (2000) *“Pedagogía, Escuela y Reforma Educativa”*. En Cuadernos de Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba.

7

R.I Harf (2006) *“Los proyectos institucionales. ¿Ya están institucionalizados los proyectos?”* Novedades Educativas. N° 180.Bs. As.

cuestionamientos compartidos para pensar modalidades alternativas de funcionamiento". Es justamente en el funcionamiento institucional en el que la gestión educativa ocupa un lugar relevante.

La Gestión Educativa

El plantear las problemáticas referidas a la gestión educativa en las instituciones desde la categoría PPI, implica posibilidades de reflexión y acción que amplían la noción de "gestión directiva". Es necesario extender la conceptualización hacia lo que se denomina "gestión institucional o educativa", la cual está referida a las acciones del conjunto de los actores de la escuela que al participar e involucrarse en el proyecto pasan a formar parte de esa gestión en sentido amplio.

Las estrategias tradicionales de gestión en las escuelas suelen reproducir modelos centralizados, donde las directivas se plantean solo desde órganos centrales y en general de modo unipersonal (por ejemplo, desde el director); en una cadena descendente que transmite y hace cumplir con las decisiones tomadas verticalmente. Definir un modelo de gestión diferente implica el desafío de diseñar y realizar un PEI con participación real de los actores. Esta concepción de gestión considera al poder distribuido en distintos ámbitos y estamentos institucionales. No significa que todos los actores institucionales participan y deciden en todo, sino que se definen los niveles y grados de participación de acuerdo a los lugares que se ocupan en la institución y de acuerdo al grado de involucramiento en las decisiones, esencialmente en cuanto al modo que esas decisiones afectan a todos y cada uno de los actores.

Esta idea implica que los actores institucionales no son pensados como meros ejecutores o depositarios de las decisiones tomadas por otros, sino como protagonistas en la elaboración y ejecución de los proyectos. Esto necesariamente tiene un correlato directo con los niveles de responsabilidades e involucramiento en las acciones. En este sentido, el liderazgo ejercido por el director reposa más en aspectos morales y éticos que técnicos pues "*El buen directivo es aquel que logra unir a la comunidad, entusiasmarla en torno a un proyecto común, implicar a todos en las decisiones...ello nos permite hablar de un liderazgo distribuido*"⁸.

Reunir al colectivo docente en torno a un proyecto en el cual todos se vean identificados y del cual todos se sientan parte, constituye un verdadero desafío para quienes ocupan lugares de gestión en las escuelas, sin embargo consideramos que dicho esfuerzo es vital, pues al decir de Bernardo Blejmar "*La gestión es el territorio, allí donde el proyecto pedagógico es el mapa*"⁹.

El PPI permite aunar, coordinar acciones de diversa índole. "*Es una oportunidad para alcanzar en el equipo acuerdos que orienten los procesos y prácticas que se*

8

MURILLO TORRECILLA, J. (2004) "*Nuevos avances en la Mejora de la escuela.*" En Cuadernos de Pedagogía. N 339.

9

BLEJMAR, B. (2006) "*Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*". Buenos Aires. NOVEDUC.

desarrollan en las instituciones educativas como totalidad”¹⁰. En este sentido una de las docentes de inglés entrevistadas en una institución educativa reconocida como poseedora de un proyecto que tiene como eje la formación musical de sus alumnos, señala: “*Si bien no tengo relación directa con la música, se que siempre que yo pueda adaptar algo, o integrar la música a mi materia está bueno porque es el proyecto de la Institución (...) desarrollar la fase artística del alumno es la columna vertebral de esta institución.*”¹¹

En este caso, la “música” es la utopía que da sentido, moviliza y aglutina al colectivo institucional, otorgándoles un rumbo pedagógico, un norte. Así lo expresa Guillermo Volkind, en un relato acerca de su experiencia en gestión educativa, explicita el carácter orientador que reviste los PPI en las escuelas: “*Para mí el proyecto era una forma de vida, una manera de concebir las relaciones, las características de los vínculos, una concepción de aprendizaje, el carácter de los contenidos, el registro de lo cotidiano, el país en que vivíamos, las posibilidades de hacer y pensar, pensar y hacer coherentemente (...)*”¹².

Estudiosos del problema de la Gestión Directiva coinciden en señalar la importancia del PPI. Es el caso de P. Pozner, cuando sostiene que el proyecto pedagógico institucional “*es la herramienta de gestión escolar que define, en el contexto de cada unidad educativa y de acuerdo con el proyecto nacional, una opción de valores, intenciones y objetivos a partir de su situación específica*”¹³

De manera similar al proceso que describimos arriba respecto a la ampliación de la noción de currículum, cabe sostener a esta altura que en los casos investigados, el desarrollo de un PPI se fue fortaleciendo en tanto los estilos de Gestión Directiva se inclinaban hacia un perfil más democrático, dando lugar al protagonismo de sus actores en cuestiones pedagógicas relevantes.

Además, es importante señalar que en los últimos años, desde la capacitación y en los concursos para acceder a los cargos directivos en la Provincia de Córdoba, se ha generado un interesante debate sobre las conceptualizaciones vigentes acerca de la Gestión; poniendo en discusión las perspectivas tradicionales.

Claudia Romero identifica tres concepciones en relación a la gestión escolar, las cuales también podrían ser leídas como dimensiones de la tarea presentes en las agendas de cada director. En ellas puede tener preeminencia una u otra dimensión,

10

ROSSI, M. y GRINBERG, S. (1999) “*Proyecto educativo institucional. Acuerdos para hacer escuela.*” Ed. Magisterio del Río de la Plata. Bs. As.

11

Entrevista a NG. Profesora de Inglés, de una escuela cuya identidad es la enseñanza de la música

12

VOKIND, G.(1996) *Proyecto educativo: relato de una construcción compartida.* En Directores y direcciones de escuela. Editorial Miño y Dávila.

13

POZNER, P.(2008) *El director como gestor de aprendizajes escolares.* Aique (pag. 8).

definiendo un modo de posicionarse en el rol directivo. Así, la autora señala que gestionar es:

- **Controlar y administrar:** garantiza la regularidad y el ordenamiento de cada institución dentro de un sistema educativo global. Aquellos directivos que se focalizan en esta dimensión conciben a la gestión como un asunto técnico, donde el control por la adecuación a la norma constituye el propósito fundamental de sus actividades. El directivo que hace de dicha dimensión su tarea principal, se *“aleja del terreno pedagógico y de la política institucional, actuando de esta forma como mero organizar”*¹⁴ Ejercer la dirección de tal modo, supone una fragmentación entre lo pedagógico y la gestión.
- **Gobernar:** En este caso la gestión es asumida como un asunto político. Poder, negociación, complejidad, resistencia, negociaciones, incertidumbre, son temáticas recurrentes en la labor diaria. El propósito de la actividad es la articulación de los intereses de los diferentes actores en función de un bien general. La escuela es asumida como un espacio público, por tanto resulta nodal en el quehacer de la gestión *“diseñar situaciones que permitan la acción colectiva”*¹⁵, es decir, crear condiciones; construir escenarios adecuados; proveer capacidades e instrumentos a equipos de trabajo; facilitar procesos (estimular, lanzar pensamientos, contener, desafiar, capacitar, conseguir, abrir, limitar, conectar)
- **Gestar:** La gestión se despliega en el terreno de la posibilidad. Se relaciona con fecundar nuevos sentidos, descubriendo nuevas alternativas a lo escolar. Aquellos directores que asumen su tarea como una gesta *“Más que hacer proyectos en la escuela, se trata de hacer de la escuela un proyecto”*¹⁶

En este sentido uno de los directores entrevistados durante el trabajo de campo efectuado, en el contexto de transformaciones que sufrieron en las últimas décadas las escuelas técnicas, identificó al proyecto como la estrategia que permitió la sobrevivencia de la institución, posicionándola ante el contexto. Así lo relata: *“gente que ya venía con un sentido de pertenencia a la institución, con ciertos principios y un perfil que lo había formado acá en la escuela, nos pusimos a trabajar en un proyecto propio (...) nos permitió a nosotros mantenernos, y mantenernos como técnicos, no*

14

Idem. (Pag. 96)

15

BLEJMAR, B. (2006) *“Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones”*. Buenos Aires. NOVEDUC

16

ROMERO, C (2010) *“Hacer de una escuela, una buena escuela”*. Edit. Aique. Bs. As. (Pag84)

perder el horizonte, el para qué estábamos acá, y siempre apostando a que esto era una equivocación muy grande de cerrar las escuelas técnicas...”¹⁷

De los análisis presentados hasta aquí, se desprende la importancia que reviste la mirada global sobre la Escuela que se desarrolla desde la gestión educativa y en ella el lugar relevante que ocupa la dirección o el equipo directivo para fortalecer la dimensión pedagógica de la escuela.

Construcción colectiva

El PEI pone de relieve la dimensión colectiva de la práctica docente, en tanto adquiere relevancia para el desarrollo del proyecto mismo. La responsabilidad institucional como colectivo social y el modo en que se involucran los actores, su nivel de compromiso en las múltiples interacciones sociales destacan las características de cada proyecto, lo cual conduce a la idea del trabajo en equipo como inherente a la idea de PEI.

Sin embargo, cabe distinguir el modo en que se evidencia cuando se alude al momento de su elaboración respecto a su continuidad, sostenimiento y/o desarrollo. Es decir, parece incuestionable y positivamente valorado por todos los integrantes de la institución la participación en la elaboración del PEI, pero no parece sostenerse en los momentos posteriores.

Es así que se puede encontrar la tarea conjunta en toda documentación, casi como un requisito indispensable. Los Proyectos Educativos de las Escuelas estudiadas se presentan como producto “colectivo”; es decir, fruto de la participación de al menos un grupo de docentes, entre los que se encuentran integrantes de equipos directivos, representantes de otros docentes y en algunos pocos casos alumnos y padres.

En una de las instituciones en las que se trabajó, es destacable el clima particular que se evidencia al ingresar, con una fuerte presencia de elementos que dan cuenta de su PEI y la formación especializada que brinda; paneles, carteleras y actividades de alumnos en diferentes espacios desde el inicio de la jornada, visibilizan los rasgos identitarios de su propuesta formativa. La institución ha logrado una serie de acuerdos en cada área, los que componen un documento institucional que en el año 2004 se definió como el PEI de la escuela. La iniciativa partió del Consejo Pedagógico de la escuela, el que está formado por directores de todos los niveles y los coordinadores de la especialidad.

Así describe el proceso uno de sus integrantes: “*„, cada área va trabajando, va haciendo sus propuestas, va elaborando sus propios documentos, algunos después se trabajan en reuniones conjuntas, otros quedan, o se llevan a Consejo de Administración...”¹⁸*

17

Entrevista a un Director de Escuela Técnica.

18

Entrevista a un docente de una de las escuelas.

Como tantos otros, este caso muestra que si bien hay una instancia de decisión de un estamento superior como el Consejo de la Escuela o la dirección, se muestra asimismo un importante compromiso asumido con relación al Proyecto. El trabajo en torno al PEI, que en un principio pareciera ser producto de unos pocos, resulta ser una tarea en conjunto y en equipo, canalizado por diversas vías.

Una de las entrevistadas sostiene: *“La última palabra siempre la tiene nuestra Directora. Pero las decisiones no las toma nunca ella en soledad. Siempre son definidas en una reunión docente.... las decisiones nunca nos vienen de arriba, sin ningún consenso anterior.”*¹⁹

En otra escuela, en cambio, se expresa en términos de ejercicio de la autonomía docente para la innovación: En palabras de una entrevistada: *“yo hago algo y lo comunicamos al colegio ... si así es este cole, vos vas y le decis a la directora, tengo esta idea y ella te dice fantástico ...”*²⁰ Incluso se encuentran expresiones críticas que ponen en duda las bondades de alguna de las definiciones institucionales, demostrando también el compromiso e involucramiento con el proyecto: *“.... la libertad responsable es cuestionada,...Son demasiados pequeños para entenderlo ...”* dice un profesor

En una Escuela Técnica ubicada en la zona céntrica de la capital de Córdoba, con una estructura edilicia propia de una casa antigua y con dimensiones reducidas, sólo puede reconocerse su particularidad al ingresar en alguna de sus aulas montadas para la especialidad: las aulas Taller y el Laboratorio de Físico-Química. En ella, también emerge el trabajo colectivo pero con otra singularidad y a través de las expresiones de los entrevistados. En todas ellas se evidencia y valora positivamente el trabajo colectivo, en tanto lo reconocen como una fortaleza.

Al relatar un momento histórico decisivo para la historia institucional, los docentes comentan que el PPI que inició una pequeña comisión de docentes les aportó la distinción a la escuela y contribuyó para obtener reconocimiento socio-educativo. Así lo expresan: *“...lo charlamos con el equipo técnico, con el resto de las áreas de la escuela, y se llevó adelante, y tuvo muy buena aceptación, y gracias a eso hemos sobrevivido y es lo que nos permite ser una escuela con prestigio y reconocida dentro del ámbito educativo, y en particular como escuela técnica...”*

El trabajo colectivo no excluye una valoración diferenciada hacia quienes se destacan en el equipo de trabajo. En este caso como en otros, también se reconoce la influencia decisiva de dos personas en los momentos de su elaboración. Así lo exponen: *“lo elaboraron el Profesor A y el Ingeniero B, obviamente que con el apoyo de la comunidad de esta escuela en particular, el aporte que fue haciendo cada uno y el consenso de la comunidad entera...esto fue una cosa que se habló, obviamente que había que llevarlo adelante por una pequeña Comisión y esa Comisión fueron ellos”.*²¹

19

Entrevista a un docente de una de las escuelas.

20

Entrevista a una docentes de una de las escuelas.

21

Entrevista a un docente de una de las escuelas.

Queda por revisar cierta manera de concebir el trabajo colectivo cuando se encuentran expresiones que aluden a la “familiaridad” en el trato entre los miembros de una institución. En el caso de la Escuela Técnica ya mencionada, algunos entrevistados argumentan que las dimensiones y características del espacio disponible en ella facilita un contacto y estilo familiar de convivencia. Así lo comentan: “...a decir verdad, la principal característica de la institución es la de un espíritu familiar, que se vio apoyado por las dimensiones de la Escuela, al ser una escuela chica, nos vemos permanentemente...acá llegar a la cúpula directiva no hay ningún inconveniente para nadie, o sea ni para los docentes, ni para los alumnos...acá es directa la comunicación. La comunicación es boca en boca y es casi personal.” Tal que no harían falta sucesivas reuniones de personal porque: “...éstas no son muy frecuentes...entre dos y tres reuniones...porque las situaciones las vamos resolviendo cotidianamente...las reuniones las hacemos cuando hay algo muy importante...”

Si se considera la agrupación que O. Saldarriaga Velez realiza de las prácticas pedagógicas, cabría ubicar estas situaciones en lo que define como matriz comunicativa; la que desafía a la búsqueda de otras explicaciones pedagógicas. “Con este rótulo genérico he querido caracterizar de modo tentativo a ese conjunto diverso y disperso de pedagogías que se fundan en las epistemologías provenientes de las ciencias del lenguaje, de la comunicación y de la información. Caracterización tentativa, pues aquí avanzamos a tientas tratando de entender una compleja transformación en curso de la que somos a la vez actores y artífices. Se trata de que empiezan a aparecer como objetos centrales los procesos de producción de sentido, la construcción social de códigos culturales y el reconocimiento de la subjetividad como una experiencia situada por pertenencia a subculturas etarias, étnicas, de género, de clase social o de capital simbólico.....La relación teoría-práctica es acá, por definición, por su estructuración epistemológica y política, una relación conflictiva y tensional.....”²²

Por otra parte y continuando con el análisis empírico, corresponde aclarar que no emerge con la misma recurrencia el trabajo colectivo destinado a la socialización, el desarrollo, la revisión y la redefinición del PEI; y sólo en algunas situaciones se orienta a los nuevos docentes que ingresan. Es frecuente encontrar docentes que dicen saber de su existencia pero no conocerlo; o bien que lo conocen por alusiones varias pero que el trabajo en equipo se concentra sólo en los proyectos específicos; a través de los cuales, se supone que se desarrolla el PEI. En escuela en las que el PEI tiene varios años de elaboración, algunos docentes entrevistados expresan que: “hace años existe la intención de reelaborarlo pero no se ha concretado”

En las entrevistas se describen reuniones con Dirección, a veces con el Gabinete Psicopedagógico o entre grupos de docentes, a distintas horas y en contra turno para que puedan intervenir todos los docentes, recién incorporados o no, en las propuestas institucionales. Así lo expresa la Directora: “Y se trabaja en equipo, los proyectos que tienen que ver con educación sexual por ejemplo, que se están llevando a cabo...se trabaja en equipo, en el interior de los Niveles. Y después, el organismo que por su naturaleza trabaja en equipo es el Consejo Pedagógico”.

22

Saldarriaga Vélez, O. (2006): “Del amor pedagógico y otros demonios” en “Educar: Figuras y efectos del amor” .Frigerio, G y Diker, G (Comp) Edit.Del Estante.. Bs.As (Pag. 59)

Cabe afirmar entonces, que es recurrente encontrar escuelas con un PEI que reúne lineamientos generales o acuerdos elaborados en un momento determinado y como producto de un proceso de construcción colectiva más o menos conflictiva; pero ese mismo trabajo en equipo se debilita posteriormente o sólo se concentra en algunos proyectos curriculares y/o específicos.

Reflexiones finales.....

Desde este proceso investigativo, y con la exposición de sus resultados se pretende aportar una manera de entender alguno de los problemas educativos actuales que interpelan a la Pedagogía. El debate que se propicia procura avanzar en la revisión de los conocimientos que tradicionalmente fueron conformando esta disciplina, su incidencia en la constitución de la propia Escuela y las posibilidades actuales de abordar los nuevos escenarios educativos. Es desde este posicionamiento, que consideramos relevante el ejercicio propositivo e innovador de las prácticas educativas institucionales actuales, las que permitirán dar respuestas superadoras a los desafíos de la educación en estos tiempos.

Coincidimos con las palabra de Ferry: “(...) ... *ahora creo que lo importante es la pedagogía, es decir la reflexión teórico-práctica sobre el proceso de enseñar y aprender lo más cerca posible de la complejidad de lo real.*”²³

Referencias bibliográficas

ABRATE, L y JURI, M (2007) “Una mirada pedagógica a las prácticas escolares”. En: Vogliotti, A., Barrera, S y Banegas, A.(Compiladoras). *Aportes a la Pedagogía y su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos*. Córdoba: Universidad Nacional de Río Cuarto.

BLEJMAR, B. (2006) *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Buenos Aires: NOVEDUC.

CARRANZA, A. (2000) “*Pedagogía, Escuela y Reforma Educativa*”. En: Cuadernos de Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba.

GERMÁN, G. y otros (2009) “*Aporte de la Pedagogía a las Instituciones Educativas. Su Dimensión Pedagógica*”. En: GRINBERG, S. y otros (Comp.) *Pedagogías desde*

23

Ferry,G.(2004) “Pedagogía de la Formación” Coedición: Novedades Educativas y Universidad Nacional de Bs. Aires.

- América Latina, Tensiones y debates contemporáneos*. Caleta Olivia, Santa Cruz: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- FERRY, G. (2004) *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: coedición: Novedades Educativas y Universidad Nacional de Buenos Aires.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- HARF, R. (2006) *Los proyectos institucionales. ¿Ya están institucionalizados los proyectos?* Buenos Aires: *Novedades Educativas*. N° 180
- MURILLO TORRECILLA, J. (2004) “*Nuevos avances en la Mejora de la escuela*”. En: *cuadernos de Pedagogía*. N 339.
- POZNER PILAR.(2008) *El director como gestor de aprendizajes escolares*. Bs As Aique.
- ROSSI, M. y GRINBERG, S. (1999) *Proyecto educativo institucional. Acuerdos para hacer escuela*. Bs As. Magisterio del Río de la Plata.
- SALDARRIAGA VELEZ, O. (2006) “*Del amor pedagógico y otros demonios*”. En FRIGERIO, G y DIKER, G (Comp): *Educación: Figuras y efectos del amor*. Bs As. Del Estante.
- PINEAU, P. (2001) *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- VOKIND, G.(1996) “*Proyecto educativo: relato de una construcción compartida*”. En: *Directores y direcciones de escuela*. Bs As Miño y Dávila.