

Ayudas para seguir caminando

“Hay tiempos de efervescencia y tiempos de sedimentación. Hay momentos que tenemos que actuar con rapidez, visibilidad y contundencia, porque la eficacia del amor nos lo exige (...)

También necesitamos los tiempos de las largas gestaciones que implican profundidad, duración, rutina, escondimiento y silencio, en los que se va tejiendo la novedad de Dios hoy entre nosotros”. González Buelta: 103

1. El **desafío** de resignificar los proyectos educativos institucionales en procesos de revisión y construcción fue una de las tareas desafiantes que convocó a las instituciones en estos últimos tres años.

Después de haber construido desde el enfoque de planificación participativa pastoral dos documentos marco para las comunidades educativas: el Documento Educativo Mercedario y el Documento de Gestión y convivencia, Comunidad Educativa Mercedaria, el Encuentro de Directivos de 2016 señaló el momento de embarcarse en el proceso de revisión y elaboración del proyecto de cada centro.

Desde la continuidad y profundización de la metodología propuesta se buscó afirmar en la práctica lo señalado en el DEM, vivir “una experiencia de aprendizaje significativa (...) una experiencia situada de discernimiento, de colegialidad en la participación, de diálogo y estudio, de encuentro con el sentido profundo de los saberes, de los vínculos, de los valores a priorizar como constructores de vida personal y social y de trabajo compartido de religiosas y laicos para profesar y confesar el Evangelio del Maestro” DEM 119.

Reconociendo que el proyecto elaborado, fruto de este proceso, está llamado a impactar en la vida de sus miembros “asegurando que el anuncio liberador del Evangelio llegue a la comunidad educativa” y se exprese en todas las dimensiones de la organización escolar.¹

Tres Encuentros anuales de equipos directivos tuvieron espacios dedicados a explicitar cuestiones relativas al diseño de los proyectos, a su carácter situado, a la misión de la escuela católica y al carisma mercedario, a los procesos a desplegar en los centros, permitiendo también poner en juego herramientas y recursos en pequeños grupos, en grupos zonales y en los equipos de conducción institucionales.

Se invitó a construir en el encuentro 2016 una bitácora de viaje que fuera registrando el andar de cada centro; estos registros sistematizados resultaron aportes valiosos en el dispositivo organizado en los años 2017 y 2018: **los encuentros zonales**.

Las sugerencias bibliográficas digitalizadas y en formato papel, seis fichas de apoyo con aportes al marco de referencia metodológico y herramientas que pudieran acompañar las etapas, así como las devoluciones síntesis de los intercambios en los zonales buscaron sostener el trabajo que animaba cada equipo de conducción, en cada realidad local.

La responsable del ámbito y el EPEM fueron acompañando los procesos institucionales y se compartieron espacios de discernimiento con la asesora externa.

2. La **intención** de las siguientes páginas es recordar algunos aportes que se fueron expresando en distintos momentos de trabajo y pueden seguir acompañando las etapas del proceso planificador que están transitando. Reconociendo que algunas instituciones están en la redacción del documento final; otras en los primeros borradores; otras acompañando a los grupos de trabajo constituidos para profundizar en posicionamientos, desafíos, líneas de acción, otras perfilando ya programas y proyectos que concretizarán el PEPI en algunas de las dimensiones de lo escolar.

Cada equipo y cada comunidad puede además reconstruir en un ejercicio de memoria reflexiva lo que pudo ir tejiendo en forma original desde la invitación inicial al momento presente. La presencia de otras voces, de colegas, de lecturas, de explicitaciones en los espacios de formación, de lo que movilizaron ciertas propuestas de trabajo, de lo que acercaron en distintas etapas del itinerario diseñado, estudiantes, educadores, familias, organizaciones del barrio. Algunas de las preguntas planteadas podrían colaborar en esto.

3. Hablando de proyecto

Cuando compartimos el **para qué** de un proyecto educativo pastoral institucional desde las intenciones de los participantes de uno de los Encuentros, escuchamos:

¹Cf. DEM 120

orientar la gestión; armonizar puntos de vista; ver con claridad dónde se va; construir unidad de criterios desde el intercambio y la escucha; precisar dónde estamos, hacia dónde vamos y quiénes lo hacemos; contextualizar la práctica en nuestro tiempo cultural; construir sentidos compartidos y trabajar desde ellos; concretar de manera situada los lineamientos del documento educativo común a nuestros centros; establecer prioridades y definir líneas de trabajo, hacerlo de modo participado porque crecemos desde la corresponsabilidad.

Cuando se pidió precisar un término que identificara la tarea entre manos, aparecieron entre otros:

Necesidad; desafío; renovación; juntos; cansancio; laberinto; incertidumbre; frustración; identidad; decisiones; paralización; proyectar/nos; conocer/nos.

Podemos recordar otras voces que hablando de proyectos dicen:

- El proyecto refiere a futuro (no es una memoria institucional aunque reconoce la historia, los mandatos fundacionales que le dieron origen y la riqueza de la pasado en diálogo con la novedad)
- Señala el horizonte de sentido hacia el que se camina y que orientará la toma de decisiones.
- Es un constructor de coherencia, desde su elaboración colaborativa y su expresión en un documento escrito a su práctica cotidiana, a la que imprime dirección y fuerza.
- Es el arte de la anticipación sin descreer de los principios de complejidad, incertidumbre e incompletud que caracterizan la vida de personas, equipos e instituciones.
- Nos ayuda a pensar perspectivas, a identificar posibles escenarios, facilitando el análisis de las prácticas y la convergencia de las intervenciones, abiertos a procesos de revisión y evaluación permanente.
- Constructor de una utopía que nos acompañe para navegar en la incertidumbre.
- Una imagen tentativa y revisable que se construye de manera abierta.
- Los proyectos reconocen a menudo su inicio en necesidades sentidas o búsqueda de respuestas a problemas a resolver.

Referimos al proyecto educativo, tanto como una **práctica** que asumen las instituciones en un proceso de permanente construcción y reconstrucción, revisión y actualización y en todas las dimensiones de su quehacer, como un **documento** que explicita los valores, principios, criterios, opciones preferenciales o desafíos, objetivos, líneas de acción. Fruto de una reflexión y escritura colaborativa el proyecto es una oportunidad de construir un saber sobre la escuela, sus sentidos y sus actores, saber provisional y abierto, siempre situado en una trama sociohistórica. Orientador de la toma de decisiones que pondrán en juego comunidades, equipo, grupos y personas concretas es una creación simbólica “que refiere a un nuevo marco de relaciones institucionales, lo que supone un cambio vinculado con la construcción de nuevos modos de hacer y vivir la escuela y una creación material que se expresa en un documento” Grimberg:25.

Sin embargo, la manera de entender el proyecto, ha vivido muchas transformaciones, ligadas a las concepciones de organización y planificación hegemónicas, posicionamientos de la política educativa, interpretaciones institucionales, culturales, saberes construidos desde las escuelas y de equipos profesionales.

Para Grimberg “El acto de proyectarse hacia el futuro es una práctica inherente a todo acto educativo. Trabajar con y en proyecto supone construir la propia utopía y preguntarse cómo alcanzarla”

En análisis de las instituciones educativas, **Frigerio y Poggi**, refieren a “dos que se conocen hace tiempo (y no siempre han podido encontrarse)”; esos dos son educación y proyecto, y el tercero necesario que hará posible el encuentro será, el análisis de la institución educativa.

El análisis de la institución educativa (AIE) como referente, propone como objeto de conocimiento a la propia institución educativa, en procesos de aprehender desde la exploración y la investigación así como en la atribución de significados. Son los actores institucionales, los equipos de docentes y los equipos directivos los protagonistas de estos procesos. Desde el análisis y en equipo se hace posible pensar el proyecto institucional en un interjuego de invención, libertad y límites porque fue posible un espacio-tiempo para saber-nos de dónde venimos, dónde estamos, qué deseamos, qué necesitamos sostener, recrear, inventar, qué es posible...²

² Cfr. De un entre dos, que constituye un entre tres, para un entre todos. Cap.VII. Frigerio y Poggi. El análisis de la institución educativa.(1996). Bs.As. Santillana.

Siguiendo a las mismas autoras “El proyecto institucional puede entenderse como la manera en que el proyecto social adquiere, en contextos de acción específica, rasgos de identidad propio, según el modo en el que lo interpreta y se inscribe en una historia.”(1996)

La noción de contrato y de encuadre tanto en lo relativo al AIE como a los Proyectos Institucionales son reflexiones de las autoras que siguen siendo vigentes.

Para el P. **Vecchi**, proyecto, connota a una realidad particular; en proximidad a lo concreto permite el encuentro con la realidad conocida y desconocida; no es un tratado de educación, pero nos ayuda a enlazar lo que vamos aprendiendo sobre la realidad de los estudiantes y el papel de los educadores, los sentidos asignados a la educación, los aportes de las ciencias de la educación y lo obtenido por la observación y reflexión leídas a la luz de opciones existenciales, los propósitos y desafíos específicos.

Proyectar, operación creadora de la imaginación, no deriva sin más de conclusiones de la ciencia y la técnica o de tradiciones pedagógicas, requiere discernir en qué forma estas la atraviesan y condicionan.

El proyecto supone una intención operativa, se hace para ser concretado y en términos aplicables, señalando un horizonte de sentido, ideales, principios y criterios, líneas de acción y objetivos alcanzables. No se detiene en una explicación de la realidad, aunque la lee, interpreta y toma posicionamientos frente a ella, interrogando el para qué y a favor de quiénes, expresando con claridad su intención de modificarla e intervenir sobre ella.

Beltrán Llavador (2000) vincula los proyectos escolares con el movimiento de lanzarse hacia adelante, la mirada puesta más allá del presente inmediato; en presencias distintas y superadoras, articuladas y coherentes. Proyectar el centro escolar y sus acciones, será “construir un espacio habilitado para albergar la presencia de la pluralidad y la expresión de sus posiciones diferentes, de sus particulares metas”, la articulación de las actuaciones. La interlocución es el requisito para abrir a la colegialidad.

Rossi y Grimberg sitúan el proyecto como un proceso complejo de elaboración y reelaboración en el que los diferentes actores se encuentran implicados y comprometidos, que fundamentalmente conlleva la construcción de acuerdos respecto de los diferentes ámbitos de la vida institucional. 12:1999

Como herramienta es una oportunidad para alcanzar y proponer en equipos acuerdos que orienten y guíen los procesos y prácticas que se desarrollan en la institución educativa. Por lo tanto es integral y abarca la vida institucional como totalidad. 28:1999

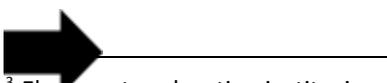
En 1998 , cuando muchas de las escuelas del país estaban trabajando en el armado de sus proyectos, el Curso para Supervisores y directivos de instituciones educativas del Ministerio de Cultura y Educación planteaba como notas claves del PEI:

- producción singular, propia y específica de cada institución escolar, elaborada por todos sus miembros;
- explícita y sintetiza propuestas de acción para alcanzar los objetivos que se persiguen;
- orienta y brinda coherencia a la vida institucional.

El documento entenderá como contenidos del PEI: las orientaciones generales que guiarán la vida institucional teniendo en cuenta notas de identidad, objetivos generales y estructura organizativa; la programación curricular que comunica sus lineamientos; el reglamento institucional que define reglas y procedimientos regulatorios de la vida institucional.

Del PEI derivarán los proyectos específicos y las planificaciones de corto plazo.³

Para **Eduardo Casas**, cuyo libro hemos compartido en más de una oportunidad, el PEI es “el primero posicionamiento de la escuela en cuanto tal. Es un referente normativo fundamental que orienta, ilumina y desde el cual, se deben discernir las opciones y los criterios institucionales de identidad.” Para el autor serán parte del documento PEI la visión y misión de la escuela, el origen fundacional y los lineamientos históricos fundamentales, las notas de identidad, los perfiles, estilo y cultura institucional, inserción en la sociedad, los modos concretos en que se hacen operativos los principios del Ideario. En su base estará siempre la discusión sobre el diseño de la escuela en todas sus dimensiones.⁴



³ El proyecto educativo institucional (1998) Curso para Supervisores y directores de instituciones Educativas. Ministerio de Cultura y Educación. Bs.As.

⁴ Cfr. Casas, E. El diseño de la clave pastoral en la escuela (2011) Córdoba. JAEC.

Al cabo de tres años de trabajo cuáles son las concepciones acerca del PEPI que sostiene el equipo, en qué forma y a través de qué procesos se fueron enriqueciendo, transformando, explicitando, haciéndose más propias y situadas.

4. Hablando de la escuela por otra parte...

Resignificar o construir el proyecto implica pensar también la escuela en tanto organización que despliega su misión educadora en una realidad situada, y es parte además de una **construcción histórica en tanto “escuela”,** “ desde allí asigna a su proyecto significados diversos.

La escuela, **encrucijada de culturas**, en palabras de **Pérez Gómez**, es mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones en tiempos de mutaciones y transiciones. (...)tejido de significados, expectativas y comportamientos, discrepantes o convergentes, que comparte un grupo humano, requiere al mismo tiempo tomar conciencia del carácter flexible y plástico del contenido de la misma; como texto ambiguo, inacabado, metafórico, a ser interpretado. Pérez Gómez:15 .

La escuela como espacio ecológico de cruce de culturas cumple un papel de mediación reflexiva entre la cultura crítica alojada en las disciplinas; la cultura académica planteada en las concreciones curriculares; la cultura social, constituida por los valores hegemónicos del escenario social; la cultura institucional, presente en la escuela en forma de roles, normas, rutinas y rituales en tanto institución social específica; la cultura experiencia adquirida por cada uno en los intercambios con su entorno familiar, local, generacional, etc.

El Congreso Mundial de la CIEC de Roma cuyo documento preliminar trabajamos en el encuentro de directivos del 2016 aportó importantes reflexiones a la misión de la educación católica frente a las necesidades y desafíos de la sociedad de hoy, señalando cómo tiene que ser la escuela y la universidad católica. En el punto II afirma *“Escuela y universidad son lugares de educación a la vida, al desarrollo cultural, a la formación profesional, al compromiso por el bien común; representan una ocasión y una oportunidad para comprender el presente y para imaginar el futuro de la sociedad y de la humanidad. Raíz de la propuesta formativa es el patrimonio espiritual cristiano, en constante diálogo con el patrimonio cultural y las conquistas de la ciencia. Escuelas y universidades católicas son comunidades educativas donde la experiencia de aprendizaje se nutre de la integración de investigación, pensamiento y vida.”*

El DEM referente permanente del trabajo de los equipos hace explícitos en los capítulos 2 y 3 las notas de identidad como escuelas católicas resignificando la praxis educativa mercedaria.



Podemos preguntarnos ¿Cuántas escuelas habitan nuestra escuela como entramado de mandatos históricos, intencionalidades, modelos organizacionales, enfoques pedagógicos, modelos pastorales, opciones congregacionales? En qué forma esto se hizo presente cuando se comenzó a trabajar como equipo de gestión en la construcción del PEPI. Cuántas distintas maneras de ver y analizar la escuela se reconocieron al interior del equipo, qué unidad de sentidos fue posible ir tejiendo. Qué concepciones acercaron las familias, qué formas de ver la escuela y su propuesta tienen los chicos de distintos ciclos y niveles, cómo ve el barrio y otras organizaciones la propia escuela.

También puede interrogarse acerca de cómo se expresa esta encrucijada y entre qué culturas. Qué culturas o aspectos de las culturas tienen más riesgos de tornarse invisibles o silenciadas en el tiempo histórico que habitamos.

5. En una trama sociocultural

No existe neutralidad en un proyecto educativo, ni en el proceso para construirlo que se elige, ni en los conceptos que lo configuran, ni en su concreción en prácticas situadas, opciones preferenciales, formas de participación y toma de decisiones.

En múltiples encuentros y en las reflexiones personales y de comunidad se han abordado múltiples voces, sobre este, nuestro tiempo; tiempo de vértigo civilizatorio en palabras de Viñar, de totalización del tiempo del yo según Chul Han, de mutación de época e inmovilismo de las instituciones en elaboraciones de Fresia, de polaridades que requieren dialogar y de la necesidad de hacer lugar a la letra pequeña de la cotidianeidad en González Buelta.

El DEM desde la metáfora de la navegación acerca notas del mar donde navegamos inmersos en un cambio epocal.

Revisar o construir el proyecto educativo requirió y seguirá requiriendo a las instituciones tiempos para leer y comprender activamente las transformaciones de “estos tiempos” (Pérez Lindo hablaba hace veinte años de mutaciones, en tanto transformaciones profundas que tocan los mismos procesos evolutivos de personas, colectivos, sociedades, instituciones, sistemas de creencias y representaciones) y en qué forma nos atraviesan como sujetos,

familias, educadores, instituciones, sociedades. Es desde aquí que soñamos juntos la escuela que queremos y necesitamos.



Comparto unas pocas frases, alojan voces de distintos campos del saber, y asumen un compromiso, me inquietan e interrogan ... cuáles los animaron, cuestionaron, enriquecieron a ustedes en su trabajo como equipo de conducción.

“Sin la presencia del otro, la comunicación degenera en un intercambio acelerado de información. No entabla relación, sólo una conexión. Es una comunicación sin vecino, sin ninguna cercanía vecinal. Escuchar significa algo totalmente distinto a intercambiar información. Al escuchar no se produce ningún intercambio. Sin vecindad, sin escucha, no se configura ninguna comunidad. La comunidad es el conjunto de oyentes (...)

(...) La alborotada sociedad del cansancio es sorda. A diferencia de ella, la sociedad venidera podría llamarse una sociedad de los oyentes y de los que atienden. Hoy es necesaria una revolución temporal que haga que comience un tiempo totalmente distinto. Tratar de descubrir el tiempo del otro. La actual crisis temporal no es la aceleración, sino la totalización del tiempo del yo” Chul Han:2017

“Vamos tan rápido que los paisajes prefieren no vernos y los niños se asustan con el viento oscuro que dejan nuestras sombras al pasar.

Huimos hacia adelante, hacia ese abismo de tiempo, donde ya no están nuestros abuelos ni nuestros padres, ni nuestras más ardientes ilusiones. Mordemos las nubes por el temor a la lluvia mientras se seca la tierra con su sudor de cenizas.

Habrà que ofrecer el silencio, una detención, el largo remanso de una pausa.

Por eso decir amor se parece a salvarnos.

Cuando alguien con voz rendida piensa que “así son las cosas”,

toda redondez se vuelve terco cuadrado, la lluvia fina se hace torrencial, los senderos se tornan fronteras y la ternura demora demasiado en regresar.” Carlos Skliar

“La sociedad de consumidores florece cuando logra convertir la insatisfacción (y por lo tanto, según sus propios términos, la infelicidad) en permanente(...) Lo que empieza como una necesidad debe acabar con una compulsión o como una adicción” Bauman:2010

“La crisis actual no está menos vinculada a la absolutización de la vida activa. Esto conduce a un imperativo del trabajo que degrada a la persona a animal laborans. La hiperkinesia cotidiana arrebatada a la vida humana, cualquier elemento contemplativo, cualquier capacidad para demorarse. Supone la pérdida del mundo y del tiempo.”Chul Han:2014

“En el tiempo del reino, la holgura no puede faltar, sobre todo hoy cuando cada segundo cuenta en existencias programadas por la eficiencia respondiendo a oscuras agendas de autoestima según los criterios tiranos de esta época, o de las batallas declaradas por la competencia. La holgura es disponibilidad para lo nuevo que llega de Dios sin tener todas nuestras planificaciones tan elaboradas que en ellas no quepan iniciativas que nosotros no hemos previsto, elaborado y sometido a evaluaciones exigentes. Sin holgura nos podemos sobrecargar de tal manera que ardamos en el esfuerzo y nos quememos”Gonzalez Buelta:2018.

7. Hablando de los enfoques de organización...

En algunos de los materiales abordados en las capacitaciones en torno a la gestión de las instituciones educativas, se habrán encontrado con la elaboración de Popkewitz acerca de los enfoques de organización que han caracterizado el siglo XX y XXI y en ellas las consecuencias para la práctica y para la definición y construcción del proyecto.

Estos enfoques: técnico racional, interpretativo simbólico, y socio crítico se sostiene en los tres paradigmas que desarrolla Habermas.

De manera muy breve los recordamos con la intención de que en sus próximas exploraciones para actualizar el mapa de la realidad escolar y en ella el proyecto educativo, los programas y proyectos que de él se desprendan, puedan reconocer su incidencia.

Se reconocen rasgos comunes a las organizaciones pero se subrayará siempre la originalidad y complejidad de la escuela como organización, la educación como acontecimiento ético y político, su carácter de comunidad de encuentro entre generaciones y de estos con la cultura, la tecnociencia, la construcción de saberes, para la transformación personal y social, la misión como escuela católica en un carisma particular.

El enfoque técnico racional (Taylor, Weber, Simon) sostiene la planificación como una actividad técnica instrumental en una organización como realidad estructurada, con metas específicas y división clara de tareas. Empleando modelos cuantitativos de evaluación pueden identificarse los resultados alcanzados y con instrumentos de monitoreo controlar los avances. El proyecto define los objetivos y acciones que deberán ejecutarse identificándose como momentos diferenciados, la planificación y la implementación. La planificación es prescriptiva, la organización vertical y jerárquica lo que define el enfoque para la toma de decisiones. El conflicto es considerado disfuncional.

El proyecto suele ser diseñado por profesionales externos o por un grupo de expertos internos designados por la autoridad escolar. Abundan como herramientas circuitos comunicativos, agendas, organigramas, plantillas.

El enfoque interpretativo simbólico (Geertz, Schon, Argyris, Morgan) tiende a una planificación flexible en una organización que es el resultado de la interacción de sus miembros y cuya cultura institucional es expresión de una construcción de significados, valores, relaciones y normas. El consenso y la negociación son los caminos para establecer acuerdos que posibilitan la vida institucional reconociendo diversidad de intereses y posicionamientos en los actores y la necesidad de construcción de lo común. Los proyectos permiten reducir la incertidumbre y la ambigüedad.

El enfoque- sociocrítico (Ball; Giroux; Popkewitz) asume la escuela como institución social atravesada por distintos contextos socio-históricos que la condicionan; las relaciones institucional se reconocen como relaciones de poder y la organización como arena política de la cual emergen los objetivos, el conflicto es motor de cambio y se reconoce en la cultura escolar la diversidad de las culturas grupales. La innovación y el cambio actúan como resistencia a las propuestas hegemónicas y los educadores desde procesos de gestión colegiada son los protagonistas del cambio escolar. Planificación y ejecución son una unidad siendo el proyecto resultado de un profundo debate la herramienta política para la transformación institucional.



Puede ayudarnos preguntarnos como parte de nuestra práctica reflexiva qué énfasis⁵ correspondientes a cada enfoque se visibiliza en el quehacer cotidiano. Por ejemplo: a la hora de tomar decisiones en torno a cómo abrir a la participación y a quiénes convocar, en qué forma diseñar acuerdos entre ciclos o niveles, en las formas de atender una situación imprevista, identificar, analizar y/o comprender un problema, en los caminos elegidos para revisar el proyecto- actuación o construir el proyecto-documento entre otras cuestiones.

8...y de los enfoques planificadores a ellos vinculados.

Esto compartíamos en fichas de apoyo al inicio del proceso de diseño y recordábamos en la devolución del Encuentro zonal de Yatay:

“Desde la década del 90 en adelante las escuelas se implicaron desde las orientaciones de Nación y de las jurisdicciones en procesos de construcción de sus PEI. Según los enfoques predominantes en ese primer momento, junto a otros que se fueron desplegando en décadas siguientes, términos como: momentos o etapas del proceso, mapa operativo, líneas de acción, matriz FODA, opciones preferenciales, árboles de problemas, de interrogantes, de objetivos, de acciones, análisis de situacionalidad. Estas maneras de nombrar se hicieron parte del discurso y la práctica planificadora. Más adelante incorporamos al lenguaje y a las prácticas planificadoras de los proyectos conceptos como: territorio, cartografiar, itinerarios y trayectorias, mapas de realidad y mapas teóricos, complejos temáticos.

Provenientes de modelos distintos, algunos se fueron integrando en las prácticas como herramientas o insumos sin suficiente reflexión acerca de las visiones y sentidos que sostenían, los saberes que ponían en juego, los procesos que habilitaban, las capacidades, actitudes y valores que podían ayudar a desplegar. Así reducidos a una “cuestión técnica” en algunas oportunidades se vaciaron de contenido aunque acumularon “información” acerca de la escuela.”

Lo que les otorgará sentido será estar inscriptos en una experiencia de creación de espacios comunitarios de escucha, mirada, reflexión, análisis, discernimiento, consenso, definición y concreción de caminos personales e institucionales de crecimiento, ser facilitadores en las etapas de construcción del proyecto, reconociendo sus requisitos y alcances metodológicos.

¿Cómo llegar al proyecto?, dirán Frigerio y Poggi , “Desde un pre-texto, el de construcción de un conocimiento sobre la institución”. Para estas autoras el análisis de las instituciones educativas se propone como la construcción de un saber sobre la escuela que permita: entender presentes, bosquejar futuros, proyectar.

⁵ Énfasis en las manifestaciones externas; en las interacciones y relaciones entre actores y con el ambiente más allá de la organización, en lo manifiesto y lo latente; énfasis en el origen de los conflictos, en los aspectos sociopolíticos.

La construcción de un saber sobre la escuela enfoca la tarea planificadora en la exploración de la escuela para comprenderla. La percepción de la realidad y la tarea de explicarla y entenderla constituirá el primer momento o etapa de los procesos de planificación social participativa, en los modelos estratégicos y estratégicos situacionales así como en el enfoque de planificación participativa pastoral.

De qué saberes se trata: de los que parten del análisis que espontánea e intuitivamente realizamos, **saber no sabido, saber a tientas**, dirá Frigerio; Alliaud hablará de **saber de experiencia**; también del que resulta de una intención de aprehender características del objeto definiendo un marco teórico que pueda sostener la toma de decisiones que se concretan en la vida cotidiana, saber a sabiendas. El tercero responderá a la necesidad de construir **conocimiento sobre un conjunto de instituciones en sus aspectos comunes** y diferenciados que permita tomar decisiones para el conjunto (...)"

Acerca del método elegido, la planificación participativa pastoral, en las relecturas del P.Vela y del P.Casas tienen ustedes tanto materiales teóricos como el saber de experiencia resultante de los procesos puestos en marcha. Puede ser valioso encontrarse desde los registros con los facilitadores y obstaculizadores, los avances y las dificultades con las que se fueron encontrando en los distintos momentos o etapas de trabajo, las herramientas y dispositivos que resultaron valiosos. En el último punto de este recorrido encontrarán algunas reflexiones en relación al trabajo en equipo que anima el equipo de conducción a nivel institucional.

9. Desde la experiencia personal...

... de acompañar instituciones en su decisión de revisar el proyecto actuado para construir el proyecto por-venir y concretar un documento que lo exprese, reconozco la presencia de :

- Un equipo de conducción, animación y gestión que expresa su intencionalidad de asumir un proceso de reflexión, estudio y discernimiento acerca de la institución como base de la construcción del documento proyecto.
- Un equipo que define el carácter procesual de esta construcción, la necesidad de optar por una metodología que implique de formas diversas a todos los actores institucionales.
- La aceptación de la necesidad de disponer como equipo de un tiempo de intercambio de ideas, aspiraciones y representaciones acerca de para qué cada uno se implicará en este proceso.
- El interés por intercambiar a través de diversos dispositivos experiencias vividas a nivel personal como estudiantes, educadores y directivos releýndolas como equipo.
- Una necesidad de identificar los grandes interrogantes que circulan en la institución y responden a problemáticas sentidas como relevantes, tanto en la relación con la trama sociocultural que la atraviesa como las formas de construcción de subjetividad, las exigencias a la escuela, los sentidos compartidos acerca de todo lo que hace a los principios y criterios que orientan lo escolar...
- Una búsqueda de la historia institucional en un proceso de revisión como recuperación de mandatos fundacionales, proyectos actuados, impactos de tiempos históricos.
- Un primer momento para construir como equipo un mapa de la realidad que luego será enriquecido en la medida que se vayan incorporando al proceso diversos actores. Este primer intento resulta una experiencia fuerte de aprendizaje de la escucha y la mirada desde nuevos posicionamiento, en apertura y ejercicio de interpretación y discernimiento. Su carácter será asumido como provisional.
- Un trabajo sobre cada uno y sobre el propio equipo que va reconociendo el carácter de re-crear que implica esta tarea, la problematización a la tentación de respuestas únicas o técnicas y a la cristalización de posturas y la centralidad de reflexionar juntos los posicionamientos éticos, políticos y creyentes del hacer educativo.
- El reconocimiento de la propia historia como equipo de conducción, el impacto de la entrada de nuevos miembros o la partida de otros, la necesidad de pensar a otros y pensar con otros.
- La experiencia de aprendizaje que resulta de identificar qué se necesita como institución y con qué se cuenta; qué caracteriza las prácticas escolares y cuáles son sus sentidos.
- La opción de optimizar los encuentros con los que se cuenta como oportunidades de trabajo sobre el proyecto, en distintos agrupamientos y con diversas herramientas. N algunos casos la existencia de jornadas institucionales dentro de los planes de formación fueron parte sustantiva del proceso.

- La existencia de tensiones a resolver: en torno al tiempo, vivido como presiones o como oportunidad de trabajar en procesos; el temor a la confrontación y al conflicto que genera hacer visible las diferencias de posicionamientos y prácticas o de las distintas formas de interpretarlas y actuarlas (ideas desencarnadas de las prácticas; “bajadas” de posicionamientos asumidos sin tiempos de comprensión crítica, etc); la transmisión de saberes y prácticas y la voluntad política de transformaciones en distintos niveles; la adaptación a los cambios y exigencias frente a las oportunidades de producción de subjetividades y saberes; el peso condicionante de trabajar por sectores, ámbitos o niveles y los temores al trabajo “entre todos” , etc.⁶

Como otro aporte, en un espacio de formación para directivos en torno a la construcción de los proyectos curriculares institucionales en clave pastoral, los educadores subrayaron la necesidad de construir sentidos en torno a tensiones que configuran el mapa de la realidad y tienden a constituirse en focos dilemáticos.

En relación a las tensiones correspondientes a la opción de “una escuela para todos” por ejemplo señalaron: singularidad/diversidad; sujeto/grupo; excelencia/inclusión; en relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje: transmisión/construcción; palabra/imagen/multimedia; contenidos/mapas de conocimientos; disciplina/ interdisciplina/ transdisciplina; contenidos/formas de organización; aula/otros espacios de aprendizaje. En escuelas confesionales se señala la tensión en relación a la Pastoral entre: escuela con acciones pastorales/escuela en Pastoral.

Es posible que algunas, muchas u otras realidades semejantes sean parte de la experiencia de su equipo de conducción, gestión y animación. En la construcción de sentidos compartidos desde búsquedas personales y grupales, en espacios de formación, y en la práctica diaria en la comunidad educativa vamos creando y recreando caminos pedagógicos y didácticos, claves pastorales, formas de encuentro entre generaciones en torno al saber, a los vínculos y al compromiso por un mundo más humano y justo.



Cómo y en qué forma fueron resolviendo las tensiones que surgen al trabajar desde una práctica reflexiva compartida. Cuáles requieren de una mayor profundización, estudio o sistematización. ¿Es posible pensar en términos de equipos o círculos de aprendizaje permanentes a partir de esta experiencia de construcción del PEPI.?

Creo que vale la pena recordar algunas afirmaciones de Carlos Cullen para subrayar lo imprescindible de recuperar procesos reflexivos, miradas que reconozcan el carácter complejo, situado y multidimensional de pensar y hacer lo educativo y el proyecto que lo orienta,

Para este filósofo argentino la dificultad de enseñar no reside en el predominio de las imágenes, los ritmos sonoros o los signos electrónicos y sus tecnologías sino en el silencio de la palabra. La dificultad en lo educativo tiene que ver con la retirada de la palabra que se hace discurso simulador, falsas promesas e incoherencias, y que deja sin principio unificador.

Cullen nos propondrá un sentido a lo educativo centrado en enseñar y aprender a tomar la palabra, construir relatos abiertos a nuevas significaciones, resistir con inteligencia crítica el pensamiento único. Los caminos que trabajar en enfoques de planeación social participativa impulsan, van en este sentido.

10. Cerramos con algunas consideraciones acerca del lugar del **trabajo en equipos** a lo largo del proceso.

La convocatoria, acompañamiento y continuidad a lo largo del tiempo de construcción del PEPI de grupos que hacen experiencia de participación y colaboración experimentando creatividad, solidaridad, empatía, tensiones, se despliega en etapas posteriores de sensibilización, presentación, ejecución y revisión permanente del proyecto. Es posible identificar en los centros educativos como surge un mayor interés en la investigación docente, en la consolidación de los equipos de trabajo y el surgimiento de procesos de formación permanente interniveles.

Joan Bonals⁷ aporta algunas consideraciones que pueden resultar valiosas a la hora de profundizar en el trabajo en equipo con los educadores, las planteo no con carácter instrumental, es parte de un posicionamiento sobre la escuela y sus actores.

El punto de partida es la identificación del vínculo entre bienestar docente y capacidad de trabajo en grupo y como ambas categorías se afectan recíprocamente.

La tensión no es ajena a las relaciones interpersonales en las escuela, en ellas tiene que ver la forma en que cada uno vive a los otros y al grupo; elementos que se perciben como amenaza de las intenciones, deseos, ideas propias, la baja gratificación personal por la tarea, las ansiedades provenientes de algunas familias, colegas, estudiantes o el propio grupo cercano de pertenencia, las interferencias en la comunicación, malentendidos y rumores, falta de formación para

⁶ Es muy interesante releer en claves de la institución educativa las tensiones que señala Evangelii Gaudium a la hora de construir el bien común y la paz social: tiempo/espacio, unidad/conflicto, todo/partes.

⁷ Bonals, J. El trabajo en equipo del profesorado.(1999)Barcelona. Grao

desarrollar las potencialidades del equipo, escasos recursos, dificultades para planificar o poner en práctica lo que se planifica y la enumeración sigue.



Todos podríamos, al recorrer nuestras experiencias de ser parte de grupos dentro de las instituciones, dar cuenta de tensiones y enfrentamientos surgidos por cuestiones de lo cotidiano, por posicionamientos metodológicos, por contradicciones entre los sentidos definidos y su concreción... y también de aquellas experiencias y propuestas que facilitaron dar pasos superadores.

En el informe del último encuentro zonal acerqué a los participantes algunas de las consideraciones de Fullan y Hargreaves, cuestiones que complican la circulación de los deseos y la formulación de objetivos que “valen la pena.”

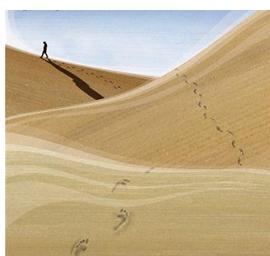
Estos investigadores canadienses sostienen que la mayor dificultad para poder trabajar como equipo de educadores y directivos en objetivos valiosos sigue siendo las insuficientes oportunidades para trabajar en equipo, aprender los unos de los otros y mejorar su saber hacer como comunidad. Y esto más allá de las interesantes propuestas que distintas reformas han buscado introducir para generar cambio en los distintos niveles de la vida escolar; de las seis cuestiones que identifican, enuncio sólo cuatro de ellas. Los autores subrayan la oportunidad que ofrece asumirlas desde el trabajo en una colegialidad real.

El primero de ellos es la **sobrecarga** vivida desde la multiplicidad de demandas y necesidades (importante reconocer la diferencia) sea de parte familias, agencias de comunicación, explosión del conocimiento y de las exigencias curriculares, soluciones fragmentadas, modas y entusiasmos pasajeros, reformas masivas, exceso de expectativas.

La sobrecarga, el vértigo, la sobre-exigencia como características epocales en el pensamiento de Chul Han se hacen visible en una sociedad del cansancio de la que cada vez intentamos ser más concientes.

Reflexionar el quehacer docente, el asesoramiento como parte del trabajo de todos y no como privilegio atribuido a unos pocos y ejercido por estos, planear con, compartir y elaborar juntos el saber hacer en lugar de dar respuestas individuales sería un objetivo a defender.

El segundo, el **aislamiento profesional**. Inhibidor del reconocimiento de los logros, acumulador de cansancios, puede leerse desde un posicionamiento de individualismo pero es momento de preguntar acerca de su producción en ciertas estructuras institucionales, como modalidad históricamente arraigada, como habitus, condicionada por espacios-aula, arquitecturas y horarios. Pensar objetivos que atiendan la transformación de los modelos organizativos.



El tercero, el **mito colectivo**, de que estar en grupo trae en automático la posibilidad de cambio. Este trabajo artificial, o colegialidad artificial, ya desarrollada en los estilos del profesorado (individualista, balcanizado, de colegialidad artificial, etc) así como la inflexibilidad de algunos grupos que llevan a posicionamientos antagónicos en lugar de colaborativos, la negación de la soledad como fecunda oportunidad de aprender, pensar y mantener contacto con el mundo interno. Los autores subrayan la riqueza de movilizar el poder de aprendizaje de lo grupal al mismo tiempo que alentar el desarrollo de la creatividad y la reflexión individual en su diversidad.

El último que elijo es el **las soluciones inadecuadas** por no admitir la complejidad de los problemas, establecer plazos irreales por parte de los planificadores pretendiendo resultados inmediatos, soluciones estructurales (redefiniciones de currículo, incremento de evaluaciones) escasa atención a la formación permanente, a los procesos de seguimiento, a la participación de los educadores. Cuestiones estas que requieren tiempo de trabajo colaborativo, situado en la realidad escolar concreta de pertenencia.

Encarar las dificultades como oportunidades de mejora es parte de la tarea del equipo que conduce, anima y gestiona, convierto en preguntas algunas de las cuestiones que se afirman cuando se discute lo relativo al trabajo grupal.

- Cómo posibilitar la articulación de los proyectos personales con los proyectos grupales
- Cómo colaborar para que cada educador pueda desplegar sus potencialidades creativas
- Cómo construir situaciones de grupo donde predominen intercambios gratificadores recíprocos en sinceridad y valoración mutua

- En qué forma capacitar para el empleo de formatos planificadores que incluyan el trabajo en grupo
- Cómo aprender y enseñar a pasar de relaciones de fuerza a relaciones personales de colaboración
-

Bonals en torno a la mejora de las relaciones en los equipos docentes propone:

- La reciprocidad, que implica relaciones de confianza básica y oportunidad de lograr las aspiraciones propias potenciando además las aspiraciones de los compañeros.
- Superar el malestar de escasez y revertir aquello que lo genera. (escasez de tiempos para la reflexión, escasez de formación en cuestiones relevantes, escasez de recursos para la tarea, escasez de espacios, etc)
- Identificar las tensiones generadas por proyectos colectivos que parecen desconsiderados en relación con proyectos individuales o de grupos pequeños; por proyectos individuales interferidos por otros proyectos individuales; por proyectos de escuela no asumidos por exceso de proyectos individuales.
- Analizar las relaciones de reciprocidad y poder, la posición de cada docente en la situación escolar y la forma de ejercicio del poder de parte de los equipos de conducción y de los educadores. El lugar de la palabra, las palabras en los juegos de fuerza.
- Respetar a la diversidad en las formas de pensar, hacer y ser.

En Letra pequeña, González Bueta, refiriéndose al lago como lugar de trabajo y creatividad nos dice. *“Jesús enseñaba con gestos donde las personas eran actores y signos del reino que pasaban por sus manos, exigían su esfuerzo y sus destrezas aprendidas durante muchos años, implicaban el corazón y acciones abiertas al fracaso o al éxito. El reino atravesaba por entero cada cuerpo y cada afecto. No sólo se veía en la distancia del observador, sino que se realizaba en el trabajo, la pericia y la amistad”* Con el deseo que muchas cosas buenas nazcan en las “orillas” de la vida diaria de las escuelas, desde los gestos que hacen a la existencia verdaderamente humana, en fraternidad, abiertos a la escucha junto al Maestro”.

Lic. Silvia G. Staib