



COLECCIÓN  
PROGRAMA INTERNACIONAL  
DE FORMACIÓN  
DE EDUCADORES POPULARES

**FORMACIÓN  
PEDAGÓGICA**

# LA GESTIÓN EDUCATIVA AL SERVICIO DE LA INNOVACIÓN



PAG 2  
BLANCA

# LA GESTIÓN EDUCATIVA AL SERVICIO DE LA INNOVACIÓN

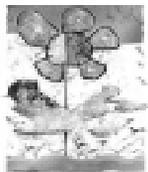
---



**Beatriz Borjas**



fundación **s**anta **m**aría



**371.2**

**Bor.**

La gestión educativa al servicio de la innovación.

Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, 2003.

76 p.; 21,5 x 15 cm.

ISBN: 980-6418-50-6

Innovación Educativa, Proyecto Educativo de Centro,

Gestión Educativa.

## **Colección “Programa Internacional de Formación de Educadores Populares”**

### **Equipo Editorial:**

Antonio Pérez Esclarín

María Bethencourt

### **Dimensión: Pedagógica**

**Fascículo:** La gestión educativa al servicio de la innovación

**Autor:** Beatriz Borjas

**Diseño y diagramación:** Nubardo Coy

**Portada e ilustraciones:** William Estany Vázquez

**Corrección de textos:** Antonio Pérez Esclarín, María Bethencourt,  
Adriana Rodríguez

**Edita y distribuye:** Federación Internacional de Fe y Alegría

Esquina de Luneta, Edif. Centro Valores, piso 7 Altagracia,

Caracas 1010-A Venezuela.

Teléfonos: (58-212) 5645624 / 5645013 / 5632048

Fax (58-212) 5646159 Web: [www.feyalegría.org](http://www.feyalegría.org)

© Federación Internacional de Fe y Alegría

y Fundación Santa María

Depósito legal: If 603 2003 370 2024

ISBN: 980-6418-50-6

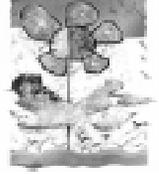
Caracas, Octubre 2003

**Publicación realizada con el apoyo de:**

Fundación Santa María (FSM)

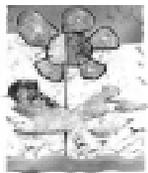
Centro Magis

Agencia Española de Cooperación (AECI)



*“Es grato soñar, porque en los sueños  
están los planes del futuro. Los centros  
educativos deben ser una fábrica de  
hermosos proyectos, que si no nos atrevemos  
a soñarlos amorosamente, nunca daremos el  
primer paso para realizarlos”.*

*P. José María Vélaz s.j*



## PRESENTACIÓN

El «Programa Internacional de Formación de Educadores Populares» nace de la necesidad de dar una respuesta adecuada a la tarea de movilizar una educación popular integral coherente y articulada, en cada uno de los países en los que Fe y Alegría está presente. Quiero resaltar en esta presentación, con la brevedad del caso, tres rasgos fundamentales sobre el educador, su quehacer y su formación.

- El ser educador en Fe y Alegría es un continuo reto y lleva consigo un reiterado esfuerzo por ser persona en plenitud. El educador se encontrará a sí mismo como valioso en la medida en que se sienta capaz de comprometerse y de gastarse por otros, especialmente por los pobres, pequeños y débiles.
- El acto de educar es un acto vital de entrega para ayudar a construir o rescatar vidas. Con la educación se trata de formar hombres y mujeres que sean capaces de vivir en plenitud y con dignidad, asumiendo responsablemente su condición ciudadana.
- El educador se forma en el proceso de producir conocimientos y soluciones a los problemas que le plantea su propia práctica, se forma en un hacer consciente y reflexivo sobre su práctica.

La Colección se estructura alrededor de los tres grandes ejes de la Propuesta Formativa de Fe y Alegría:

1. La formación humana del educador. Configuración de una nueva identidad.
2. La formación socio-político-cultural. Comprensión de la realidad local y mundial.

### 3. La formación pedagógica. La construcción de sentidos de lo educativo y de lo pedagógico.

Los materiales de esta Colección están diseñados, ante todo, para un cuidadoso y exigente trabajo personal y grupal de los educadores de Fe y Alegría, aunque, ciertamente, nos encantaría que su uso se hiciera extensivo a todo educador que se quiera comprometer con la educación de los pobres de nuestros países. La mera lectura de los textos, aunque estoy seguro que ayudará no poco, no es la vía recomendable en orden a exprimir la riqueza metodológica y conceptual que los mismos encierran.

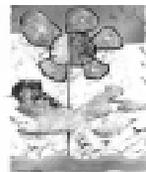
Mis mejores deseos a los educadores de Fe y Alegría, sobre todo, para que disfruten del proceso de formación: que éste sea un proceso gozoso de reconstrucción de uno mismo y de preparación para la bella tarea de educar a nuestros pequeños, jóvenes y adultos. No dudo que el proceso de formación va a exigir lo mejor de cada uno, pero los educadores bien sabemos que sólo dando vida es como recibimos abundante vida.

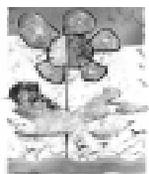
Conozco muy de cerca el enorme trabajo que ha llevado la estructuración de este Programa y lo que ha supuesto, y todavía supone, la elaboración de los textos y estrategias. El esfuerzo decidido de los equipos pedagógicos de la Federación Internacional de Fe y Alegría, unido al trabajo de especialistas que han dado forma a cada uno de los temas, permitirá llegar a un final feliz. Y este esfuerzo no hubiera tenido ninguna garantía de éxito sin el arduo y sistemático trabajo de dirección de Antonio Pérez Esclarín y María Bethencourt. Vaya un reconocimiento y agradecimiento a todos en nombre de Fe y Alegría.

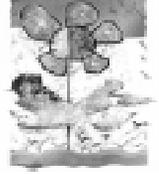
Que el Señor nos bendiga en este empeño de dar vida en plenitud a nuestros pueblos.

Jesús Orbegozo  
Coordinador General  
Federación Internacional de Fe y Alegría

Caracas, 15 de septiembre de 2002

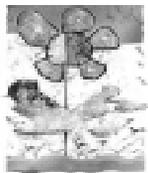






Cada vez más vemos la necesidad de transformar los modelos tradicionales de educar, porque constatamos que no están respondiendo a las demandas de los educandos y de la misma sociedad: por un lado, los contenidos curriculares pronto pierden relevancia, y, por otro lado, las formas de enseñar no están siendo quizá las más pertinentes. No han faltado ocasiones, sin embargo, en que los educadores han intentado experimentar innovaciones pedagógicas en los centros educativos, pero éstas generalmente son esporádicas y, luego del entusiasmo de la novedad, los educadores vuelven a sus antiguas prácticas que justamente cuestionaban. Para lograr realmente una transformación, hay que empezar por crear las condiciones para que las innovaciones encuentren en el centro educativo terreno fértil donde puedan echar raíces y se extiendan, como una enramada, a lo largo y ancho de toda una comunidad educativa sin que consigan obstáculos en su difusión y consolidación.

Crear estas condiciones es papel de la gestión educativa, con lo cual ésta adquiere un rol preponderante en los procesos de cambio, ya que a ella le corresponde proporcionarle sustentabilidad a las iniciativas innovadoras que los educadores intentan introducir en la rutina del centro educativo. Cuando nuestra intención es concretar las metas y objetivos que nos planteamos, tenemos que pensar en seleccionar los medios que nos permitirán alcanzarlos. Saber *gestionar* estos medios que pueden hacer factible una meta es una competencia que deben adquirir todos

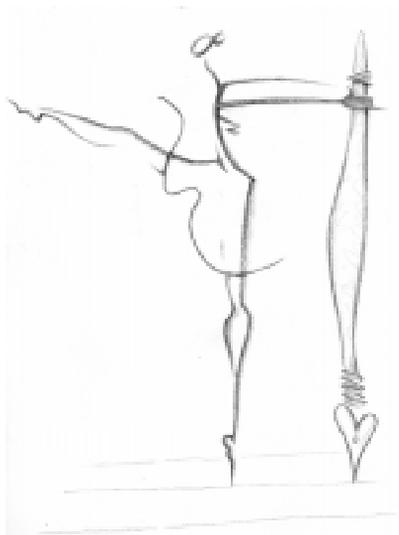
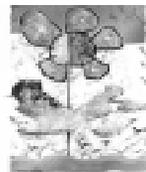


los educadores, tanto los que cumplen tareas de dirección en el centro educativo como los que laboran en el aula. En esta visión amplia del hecho educativo, la gestión es un asunto que incumbe a todos los actores educativos.

Una gestión educativa que promueva el cambio debe promover la autonomía en las tomas de decisiones de los educadores en un ambiente que favorezca la participación, el diálogo y el consenso; y, sobre todo, debe reflexionar continuamente sobre la misma práctica como método de aprendizaje permanente en aras de mejorar su desempeño profesional.

En ese itinerario propio de toda gestión, la planificación se convierte en la etapa de la construcción colectiva del proyecto educativo del centro; momento importante porque es cuando educadores, educandos y los mismos padres y representantes tienen la oportunidad de soñar y decidir en consenso las finalidades de las acciones educativas que se desarrollarán en el centro. Es esa visión de conjunto la que permitirá que todo lo que suceda en el centro adquiera sentido en ese gran *rompecabezas* que entre todos están armando para que se gesten los verdaderos procesos de transformación social hacia los cuales apunta la educación popular.

# CAPÍTULO 1

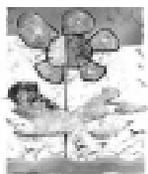


## La gestión educativa y sus sentidos

### *1.1. ¿Qué vamos a entender por gestión educativa?*

Toda sociedad construye lugares donde niños, niñas y jóvenes tienen la oportunidad de acceder a los conocimientos acumulados por ella, a través de medios presenciales y masivos. Allí se viene a aprender, pero también se viene a convivir con otras personas, algunas adultas, quienes establecen las reglas de juego que van a regir esos procesos de enseñanza y aprendizaje que constituyen la razón de ser de estos espacios cerrados, llamados escuelas, centros, colegios, liceos, centros de capacitación o de orientación.

Entendemos por gestión un conjunto de acciones que se llevan a cabo para alcanzar un objetivo previsto. Este sentido amplio de gestión abarca el momento en que se planifica lo que se desea hacer, la ejecución de lo planificado, y el proceso de control y evaluación. En un centro educativo, sus actores (directivos, docentes, administrativos, obreros, padres y representantes, vecinos) actúan con intenciones diversas, a veces no explícitas, pero siempre enmarcadas en un propósito educativo: el que los educandos adquieran los conocimientos y habilidades necesarias



para que puedan desenvolverse en la vida; por consiguiente, de alguna manera, todos estos actores son responsables de la gestión de esos espacios de aprendizaje y convivencia.

Cuando echamos una mirada a la gestión diaria de un centro educativo, podemos observar que estos actores deben desenvolverse en espacios diferenciados, inclusive físicamente: existe el aula, el lugar donde fundamentalmente un grupo limitado de educandos y sus educadores establecen relaciones de enseñanza y aprendizaje; pero existe el centro como tal, que comprende tanto las aulas como los espacios comunes, es el lugar de encuentro, de coordinación entre todos los actores; y, en tercer lugar, existe el entorno que rodea el centro, de donde provienen los educandos y sus familias. Estas tres dimensiones (aula, centro y comunidad) deben también ser tomadas en cuenta cuando intentemos comprender cómo se desarrollan los procesos educativos en espacios concretos.

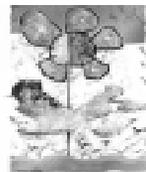
Habitualmente se piensa que la gestión de una institución es un asunto que sólo incumbe a sus directivos y que solamente se lleva a cabo en la dimensión amplia del centro, pero no es así; también forma parte de la gestión lo que sucede en el aula, ya que los educadores, al enseñar, planifican un conjunto de actividades que, luego de llevarlas a cabo, son evaluadas. Por otra parte, las relaciones que los actores establecen entre ellos y con el entorno dan lugar a una comunidad donde la convivencia de personas con distintos intereses y orientaciones exige también que se establezcan criterios de acción que favorezcan el propósito educativo del centro.

Es posible que las acciones que llevan a cabo los miembros de una comunidad educativa estén ya determinadas en una normativa establecida por entes externos o por personas que los antecedieron, o, simplemente, por la costumbre. En ese caso, una gestión es satisfactoria mientras más próxima esté de estas normas; por consiguiente, los educadores deben ajustarse a los programas de estudio y los educandos al reglamento de la institución. En este tipo de gestión, se dedica muy poco tiempo a la planificación, se tiende a un gran activismo y a veces se genera una gran dispersión porque los objetivos se perciben muy ajenos a la realidad circundante.

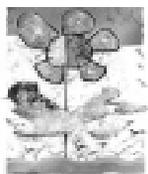
Sin embargo, podemos imaginar otra forma de gestión: los actores educativos podrían revisar permanentemente lo que ellos desearían hacer, intentarían responder de manera eficiente a necesidades concretas que plantean los educandos, sus padres y representantes, y hasta la misma comunidad. Esto supone que las acciones no pueden ejecutarse de forma espontánea, según lo que indique la costumbre («eso lo hacemos todos los años») o algunos intereses particulares («a la directora le gusta así»). Esta forma de gestión exige que los actores educativos se planteen, de manera precisa, lo que ellos quieren alcanzar a corto, mediano y largo plazo; en otros términos, se trata de implementar una *gestión por proyectos* con una dinámica muy distinta a lo que podríamos llamar una *gestión normativa*. En este caso, el proyecto nunca está acabado, cada evaluación de las acciones ejecutadas da lugar a un nuevo proyecto que intenta mejorar lo que se ha hecho hasta ahora e intenta también adecuarse a las demandas siempre cambiantes del entorno educativo. Como es de suponer, en este tipo de gestión, la fase de planificación adquiere mucha importancia, asimismo, la fase de evaluación no intenta tanto controlar si el objetivo se alcanzó o no, sino recoger información que pueda mejorar la acción en el futuro.

En cualquier contexto, una buena gestión depende de su dirección (gestión directiva) porque garantiza que las propuestas se lleven a cabo; por lo tanto, a la cabeza del centro debe existir una persona o un grupo de personas que sean capaces no sólo de coordinar el trabajo de todos sino que puedan mejorar su rendimiento.

La dirección de una organización supone una serie de funciones<sup>1</sup> que es imposible que una sola persona pueda ser responsable de todas ellas. Una primera función es la de productor (P): a la dirección le compete que se produzcan resultados finales, por lo tanto, las personas que dirigen deben saber lo que se tiene que hacer, cómo se hace y lograr que se haga; generalmente son los que están pendientes de que se hagan las cosas, sin embargo, a veces tienden a querer hacerlas todas. Una segunda función es la de administrador (A): a la dirección le preocupa la organización, la eficiencia, que las metas se alcancen y se implementen; a las personas que dirigen les debe interesar cómo se está haciendo el trabajo, no solamente el qué y el para qué; deben ser buenas administradoras, atentas al orden, a la rutina; en algunos casos pueden resistirse al cambio porque temen que éste



<sup>1</sup> Un mayor desarrollo de estas funciones gerenciales pueden encontrarse en Gestion NORSUD (1989): *La gestion des petites et moyennes organisations africaines, manuel du formateur et du conseiller en gestion.* Québec.



pueda generar desorden. Una tercera función es la de emprendedor (E): en un ambiente cambiante, la organización necesita que desde la dirección surjan nuevas acciones capaces de hacer frente a los nuevos retos; se trata de personas entusiastas que aprovechan el conflicto para introducir ideas novedosas; ciertamente en algunas ocasiones tantas ideas nuevas hacen correr el riesgo de agotar a sus compañeros. Una cuarta función es de integrador (I): una buena dirección debe tender a formar equipos que aseguren la continuidad de la organización; las personas que dirigen deben integrar las ideas de todos, facilitar los consensos, por lo tanto interesarse en las relaciones humanas; aunque a veces los procesos de integración tienden a retrasar las tomas de decisiones. Como puede observarse, todas las funciones son indispensables en una buena gerencia, pero debe lograrse el equilibrio entre ellas.

Es muy difícil lograr que una sola persona cumpla estas cuatro funciones gerenciales, lo que supone que el trabajo directivo se haga en equipo, con personas en las cuales predomine uno y otro estilo de dirigir a fin de que puedan complementarse, reconociendo las diferencias de estilo y opinión, aceptando el conflicto como una oportunidad para mejorar la gerencia a fin de que puedan aprender a actuar en consenso, tal como desearía que lo hiciera el colectivo de la organización.

### ***1.2. La gestión en el marco de la Educación Popular***

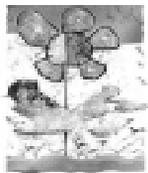
En la Educación Popular la gestión adquiere algunos rasgos específicos, por ejemplo, el hecho de trabajar en los sectores de la población con mayores carencias nos obliga a crear un ambiente, en el centro y en el aula, que permita que los educandos no se sientan excluidos y puedan desarrollar sus potencialidades a plenitud de acuerdo con unas reglas de comportamiento asumidas por todos de forma consensual; el *clima* del centro se convierte en una preocupación de todos. Por otra parte, la intencionalidad política y ética de la Educación Popular le imprime a las tareas de gestión un carácter pedagógico de gran trascendencia: no se trata de administrar unos recursos (humanos y materiales) a fin de alcanzar unas metas fijadas; porque el interés se centra en las personas involucradas en el proceso educativo, en su crecimiento como persona y como ciudadana; en consecuencia, adquiere relieve el aspecto formativo y reflexivo de la gestión.

Además, el énfasis en la transformación de la realidad social en que se desarrollan los procesos educativos exige que en la gestión se tomen en cuenta aquellas situaciones que favorecen la toma de conciencia de la situación social que se vive, además, se priorizan acciones que tienden al mejoramiento del entorno. Asimismo, si hemos acordado combatir actitudes verticalistas, autoritarias, se espera que en la cotidianidad de la gestión predomine el diálogo y el consenso en las tomas de decisiones que atañen al colectivo, siempre en la búsqueda de promover la autonomía del sujeto.

En el origen de la mayoría de las escuelas en los sectores populares, se repite un mismo patrón de comportamiento: un grupo de vecinos se apropia de un terreno baldío y decide fundar allí un barrio o urbanización, y siempre reservan un terreno para la escuela de sus hijos e hijas; a veces, ellos mismos inician su construcción, pero pronto se dan cuenta de que se trata de una tarea ardua y de larga duración, entonces acuden a instancias privadas o públicas para que les suministren recursos e institucionalidad a su sueño de tener cerca del hogar una *casa del saber* para las generaciones futuras. Esta realidad no puede descuidarse: estos espacios constituyen un micromundo en la comunidad donde se ubica; allí se crean redes de relacionamiento, de visión compartida entre los pobladores más cercanos a ella. La vida cotidiana de niños, niñas y jóvenes se va tejiendo alrededor de estos recintos cerrados, reglamentados que, a veces, son su único vínculo con lo que sucede más allá de la vecindad.

Ante todo, la escuela sigue siendo el espacio legítimo donde los niños, niñas y jóvenes pueden confrontar sus experiencias previas, sus creencias con conocimientos más científicos, pero allí también pueden adquirir las competencias básicas de aprendizaje. Mientras más complejo se haga el acceso a los conocimientos de punta, mayor será la responsabilidad que tiene la escuela de ofrecer su acceso democrático y sin discriminación hacia todos los sectores de la población. Frente a los grandes abismos sociales, para millones de personas la escuela es la única manera de acceder al saber acumulado; es el aula, a veces de techo de palma, con un docente, un pizarrón, tizas y cuadernos, la estrategia pedagógica más económica, más extensiva y de mayor sostenibilidad en el tiempo.





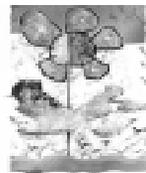
Por otra parte, el fuerte deterioro de las condiciones de vida de amplios sectores de la población ha obligado a la escuela a asumir funciones que tradicionalmente le ha correspondido a la familia. Cada vez más se observa que los niños y niñas, que llegan a la escuela, carecen de los hábitos elementales de higiene y de alimentación, de mecanismos de autocontrol individual necesarios para una sana convivencia, además de una fuerte carencia de afectos y de formas de expresarlos. No es casual que las funciones mínimas de reproducción social estén adquiriendo lugar privilegiado en los centros educativos: el desayuno escolar, la educación en la salud, la educación en valores... La escuela se ha convertido en un dispositivo compensatorio ante las debilidades de la socialización primaria. Quizá el reto, en estos nuevos contextos, consistirá en idear estrategias para que estas nuevas funciones puedan tener un efecto expansivo hacia la comunidad que rodea a los educandos. Habría que pensar en cómo la escuela puede convertirse en la puerta de entrada de procesos de desarrollo comunitario que mejoren las condiciones de vida de las familias de los niños, niñas y jóvenes; de lo contrario, estas acciones corren el riesgo de no tener un impacto sostenible en la vida de los educandos.

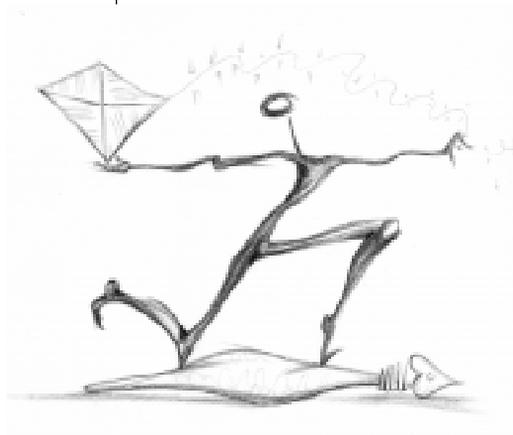
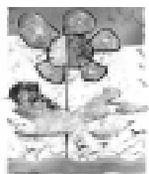
Un centro educativo que promueva la Educación Popular deberá integrar en su reflexión de la gestión estos retos que el entorno le demanda: cómo lograr una educación que no reproduzca pobreza, cómo integrar nuevas funciones compensatorias en la gestión cotidiana del centro y cómo proveer una convivencia democrática.

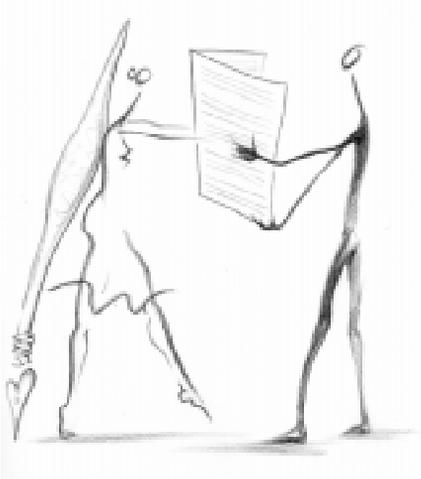
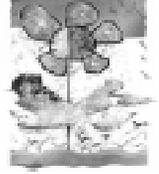
Sin embargo, no se trata solamente de crear un ambiente en el centro donde los actores se orientan por los valores de una sociedad ideal; no podemos cerrar las puertas a la realidad social y aislarnos. También es necesario que los actores participen, más allá de los muros del centro, de forma activa en la transformación de las condiciones que impiden que todos accedan a bienes y servicios necesarios para tener una vida digna en una sociedad cuyos objetivos sean la equidad y la justicia.

## Guía de Trabajo

1. *¿En qué se diferencia la gestión de un centro educativo de la gestión de una cárcel? En cuanto a los fines que persigue, los medios que utiliza, las personas que intervienen y los resultados que obtiene.*
2. *Menciona procedimientos que por costumbre se llevan a cabo en el centro educativo donde trabajas. ¿Crees que estos procedimientos rutinarios pueden impedir procesos de transformación educativa?*
3. *Haz una lista de todas las actividades que se llevan a cabo en tu centro educativo y clasifícalas según los siguientes criterios.*
  - a. *Contribuyen al proceso de enseñanza y aprendizaje de los educandos.*
  - b. *Atienden demandas de la comunidad.*
  - c. *Contribuyen a la integración social.*
  - d. *¿En qué se hace mayor énfasis?*



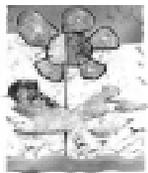




### Una gestión para el cambio

Desde una mirada interna, observamos que la maquinaria escolar muestra, sin embargo, signos de debilitamiento, como lo demuestran los bajos rendimientos académicos, la repitencia y la deserción escolar, que no son sino síntomas de una resistencia de los educandos a los actuales modelos de enseñanza-aprendizaje que no logran tomar en cuenta la diversidad de intereses y los ritmos de aprendizaje de los educandos, ni los contenidos pertinentes y relevantes socialmente. Poco a poco se ha ido consolidando un modelo escolar que promueve la exclusión de aquellos que no logran adaptarse a la maquinaria.

Pero llama la atención que esta maquinaria ha construido, alrededor y por encima del objetivo primordial de la escuela, un conjunto de rituales, de rutinas y de costumbres que se han hecho *naturales* e incuestionables. Observamos que el trabajo escolar se ha organizado de tal manera que cada día se le dedica menos tiempo a lo que es *necesario* aprender mientras que otras actividades, de carácter integrador, adquieren mucha importancia (actividades extracurriculares, celebraciones, festividades, etc.). Los educandos y los mismos docentes se ven animados cuando tienen que organizar una fiesta, un evento deportivo, pero se aburren al tener que *escuchar* clase.



Intentar recuperar las intenciones primeras de la escuela como espacio de aprendizaje y convivencia, pero ofreciendo una educación de calidad que responda a las nuevas demandas que le hace la sociedad, supone revisar su actual forma de organizar el trabajo educativo e intentar detectar aquellos aspectos de la gestión que pueden obstaculizar o potenciar cualquier proceso de innovación o cambio educativo.

Una de las primeras tareas para comenzar el cambio en la gestión consiste en analizar la *idiosincrasia institucional de la escuela*, es decir, las particularidades de la escuela como institución que la llevan a considerar que el estado perfecto de funcionamiento es la rutina. Es la rutina la que puede garantizar el funcionamiento de un sistema de enseñanza compartimentado en aula-clase que genera una gran fragmentación del trabajo escolar, evidenciado en los horarios, los docentes por hora, la división disciplinar; en ese ambiente, los actores no pueden casi articularse en tareas comunes. Además, la gestión cotidiana se centra en la ejecución de tareas de enseñanza, dejando poco tiempo disponible para la reflexión en la acción y la evaluación que algunos docentes perciben como pérdida de tiempo. No es extraño que la mayoría de docentes consideren los tiempos de planificación, revisión y control como momentos de descanso y de distracción. Mientras más se consolida un centro educativo como institución, más difícil se hace la aceptación y la puesta en práctica de la innovación pedagógica. Es importante comprender que esta idiosincrasia institucional no es culpa de nadie, sino que la genera la propia escuela en su dinámica institucional cotidiana.

### ***2.1. Las claves para el cambio***

Una gestión educativa que promueva el mejoramiento del centro educativo debe tener algunas características, como son la autonomía, la participación y la formación.

***La autonomía:*** en primer lugar, habría que mencionar la capacidad que deben tener los miembros de una comunidad educativa (directivos, docentes, educandos, personal de servicios, padres y madres de familia) de poder reflexionar sobre los problemas del centro educativo, sobre sus necesidades e intentar elaborar y poner en práctica propuestas propias de acción. Los centros educativos han estado siempre dirigidos desde instancias administrativas externas que emiten instrucciones, difunden ma-

nuales de procedimientos rígidos, que no toman en cuenta la diversidad ni las particularidades de cada centro. Esta intención homogeneizadora le ha restado vitalidad a la dinámica escolar que solamente es valorada en sus aspectos administrativos (un centro escolar es eficiente si entrega los recaudos solicitados en los lapsos previstos). Ciertamente, la excesiva centralización del sistema educativo ha debilitado las potencialidades de los actores de un centro escolar, pero también ha contribuido a ello la gremialización de los docentes que algunas veces anteponen sus reivindicaciones económicas a los intereses de los educandos. Los centros educativos reciben presiones por todas partes, inclusive de los padres y representantes. Si se quiere la transformación de la gestión educativa, es necesario promover la autonomía de la comunidad educativa como una instancia que congrega actores con diferentes posiciones e intereses, pero que se han reunido para elaborar en común y en consenso un proyecto educativo que intente solucionar las problemáticas detectadas en el centro.

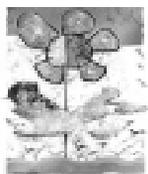
Los procesos de descentralización promovidos desde la administración estatal, en los contextos de reformas educativas, favorecen cada vez más esta autonomía.

Cada centro educativo contará así con un proyecto educativo propio, lo más cercano posible a la realidad que vive la comunidad local; y tanto educadores como educandos no tendrán la impresión de que cumplen con tareas y procedimientos impuestos desde instancias institucionales extrañas; además, el hecho de decidir de manera autónoma el uso de los recursos y de los procedimientos adecuados para alcanzar los fines deseados, les proporciona a los actores educativos un sentimiento de *empoderamiento* que les permite admitir los cambios como oportunidades y no como amenazas.

Cuando un centro gana autonomía obtiene las siguientes ventajas: puede adaptarse con facilidad a las nuevas demandas, responsabiliza a los mismos actores de la marcha del centro; favorece la capacidad de iniciativa; y puede ejercer control permanente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, las instancias administrativas externas de control y seguimiento, que están de acuerdo con las ventajas de la autonomía escolar, deberán modificar su formas de intervenir en el ámbito escolar: en lugar de supervisar y veri-





ficar si el centro cumple cabalmente la normativa central, les tocará desarrollar tareas de animación y acompañamiento pedagógico, así como facilitar las herramientas necesarias para que el centro pueda manejar eficazmente su proyecto educativo en un clima de diálogo y de aprendizaje mutuo.

Sin embargo, no podemos dejar de mencionar los riesgos de una excesiva autonomía. La comunidad educativa podría centrarse en exceso en el micromundo escolar y aislarse de lo que sucede a su alrededor, en el sistema educativo general y en la misma sociedad. Este aislamiento puede generar recelos, sentimientos de competencia y puede llevar a ver la educación sólo desde las necesidades internas y particulares de un centro. Por ello, es importante esforzarse por participar en encuentros e intercambios entre centros que no sólo dan la oportunidad para dar a conocer lo que se hace sino para relativizar la propia realidad, aprender de los demás y tener una mirada más global de la problemática educativa.

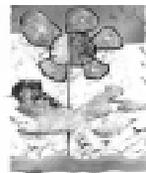
**La participación:** en segundo lugar, los miembros de la comunidad educativa deben participar tanto en la gestación del proyecto educativo como en su ejecución. Esta participación produce un sentido de pertenencia al centro educativo que les permite a los miembros de la comunidad estar alertas ante cualquier factor que perturbe el buen desenvolvimiento de la labor educativa. Ciertamente, cada miembro de la comunidad trae unos intereses diferentes: el personal directivo generalmente está impregnado de la cultura institucional que imponen las normativas del Estado, los docentes han definido con claridad un conjunto de derechos laborales en un ambiente social donde su labor es poco reconocida y valorada, pero también los educandos y los mismos padres y madres de familia traen a la escuela su cultura de experiencia. Estas tres culturas tienen que aprender a convivir en ese recinto cerrado y cercado que tiene una vida cíclica anual; y también los actores educativos deberán establecer una especie de *negociación cultural* que podrá verse favorecida si todos se sienten partícipes de un proyecto común visto bajo múltiples puntos de vista que son considerados y respetados.

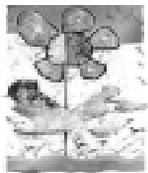
Participar no es otra cosa que tomar parte de una actividad o proyecto junto a otras personas que tienen intereses semejantes. El grupo es el instrumento imprescindible de la participación; en toda organización las personas se agrupan general-

mente de manera informal, mantienen interacciones inmediatas, tienen metas comunes. Su interés por agruparse puede ser diverso: afinidades afectivas, interés profesional, funciones semejantes, intereses políticos. Al observar la dinámica de un grupo, puede detectarse que las personas ocupan posiciones variadas: algunas tienen el rol predominante de conductoras del grupo que promueven iniciativas y animan al grupo; hay personas que asesoran, aconsejan y ayudan a mantener el equilibrio del grupo; siempre hay una mayoría silenciosa que sabe escuchar y es fiel al grupo; pero también encontramos personas que hacen oposición a los líderes y a las opiniones del grupo. También los estilos de participación en la dinámica interna del grupo pueden ser diversos: a) estilo democrático en el cual el poder está en el grupo que fija los objetivos y establece los mecanismos de acción; b) estilo burocrático: la meta es establecida desde afuera y aceptada por todos; c) estilo anárquico: los miembros del grupo no aceptan el liderazgo de nadie y las relaciones son de carácter informal; d) estilo carismático: las metas del grupo se identifican con las intenciones del líder quien posee una personalidad que mantiene la cohesión del grupo, pero hace difícil la oposición y la crítica; e) estilo de consenso: los miembros del grupo tienden a negociar las propuestas sin llegar a una votación que puede generar una minoría no victoriosa que, a largo plazo, puede provocar conflictos en el grupo; f) estilo de oposición: mantienen una actitud de confrontación, generalmente, de carácter ideológico, por el control del grupo. En la trayectoria histórica de un grupo estos estilos cambian; por ejemplo, se puede pasar de un estilo anárquico a un estilo democrático si el grupo logra madurar y autoorganizarse.

El compromiso en una tarea colectiva exige que los miembros del grupo vayan interiorizando una serie de actitudes que pueden facilitar el éxito en sus acciones comunes: a) saber escuchar y respetar el orden de palabra; b) aceptar las decisiones asumidas por las mayorías, pero respetando las opiniones opuestas de las minorías; c) valorar el diálogo como medio para superar los conflictos; d) aceptar a las personas que ejercen la representatividad y asumen el rol de responsable del grupo.

Sin embargo, en la participación surgen dificultades de las que hay que tomar conciencia para intentar solucionarlas, generalmente provocadas por las relaciones personales, los problemas individuales, los diferentes ritmos de trabajo, ciertos es-





tilos de participación. Por ello, es importante que el colectivo aprenda técnicas que mejoren la participación, como por ejemplo, observar y analizar los roles que las personas asumen en los grupos de trabajo a través de la aplicación de dinámicas de grupo; técnicas de comunicación que permitan aprender a escuchar y aprender a expresarse en grupo; técnicas de cooperación que enseñen a asumir responsabilidades y compartir tareas; técnicas de organización que incluyan el manejo del tiempo.

Las reuniones son las instancias donde los grupos pueden medir su madurez, porque en ellas se planifica, se toman decisiones, se controla lo que se ejecuta, se evalúa; además, también en esos encuentros se desarrollan los sentimientos que favorecen la participación (solidaridad, sentido de pertenencia, respeto al otro). De ahí se puede inferir que es importante desarrollar entre los miembros de un colectivo destrezas en el manejo de reuniones (animación, redacción de la memoria), técnicas de búsqueda grupal de información (lecturas en grupo, lluvia de ideas, estudio de casos, discusión en subgrupos, mesa redonda) procedimientos para la toma de decisiones (solución de problemas, árboles de decisión), técnicas colectivas que favorezcan la innovación y el cambio (investigación, formación, círculos de calidad).

**La formación:** en tercer lugar, para que el cambio y la innovación puedan *institucionalizarse* en ámbitos a veces rígidos y conservadores, es necesario crear permanentemente espacios de reflexión y evaluación de la propia práctica educativa: cada problemática que surge en la misma práctica es motivo para plantear, entre los actores educativos, procesos de investigación en la misma acción cuyos resultados pueden ser socializados con los demás miembros de la comunidad educativa.

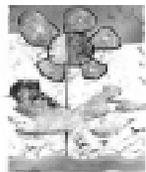
Estamos hablando de un estilo particular de formación, centrada en la práctica cotidiana del centro, no en la adquisición simplemente de teorías de la educación; en consecuencia, se desarrollaría en las mismas instancias grupales que organice el centro educativo, no se crearían instancias especiales (talleres, clases, por ejemplo). Por lo tanto, la organización del centro va definiendo un estilo de aprendizaje permanente que intenta generar conocimientos de las propias vicisitudes de la práctica, que hace énfasis en los procesos y que le da mucha importancia al desarrollo de competencias grupales.

Los procesos de aprendizaje en una organización pueden ser variados: a veces será intercambio de información e ideas; en algunas ocasiones será la presentación y el estímulo para experimentar nuevas prácticas, o la observación de lo que los compañeros están haciendo; también puede consistir en transferir conocimiento o aprender de experiencias pasadas.

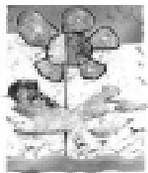
La idea es convertir el centro en una *comunidad de aprendizaje* no sólo para el alumnado, sino también para los demás actores del proceso. Todos deben aprender a darse cuenta de sus errores, debilidades y fallas, tener la oportunidad de corregirlos y resolver de manera creativa los problemas que se presenten.

Sin embargo, para llegar a ser *una escuela que aprende*<sup>2</sup> es preciso que los actores educativos sean capaces de:

- **Interrogarse:** un nuevo grupo de educandos genera incertidumbre entre los docentes, los padres de familia están preocupados de la situación conflictiva en el país; los directivos tienen dudas si están dirigiendo adecuadamente el centro. Estas son interrogantes que pueden desencadenar la búsqueda de nuevos aprendizajes.
- **Investigar:** para responder a estas preguntas es necesario indagar posibles respuestas, algunas ya dadas por otras personas en situaciones similares, otras que sólo la misma acción puede responder, otras será la experiencia acumulada por la misma institución. La reflexión sobre la misma acción promueve un estilo de investigación activa que permite producir un conocimiento práctico mucho más útil.
- **Dialogar:** como se trata de problemas comunes a todos los que están involucrados en el centro educativo, la reflexión se debe compartir con los demás, quienes pueden aportar ideas enriquecedoras o aprender de lo que se ha logrado avanzar en la solución del problema. Es en el diálogo donde surge generalmente el aprendizaje del colectivo.
- **Comprender:** estos procesos nos deben llevar a comprender mejor lo que hacemos, a disminuir nuestros



<sup>2</sup>Estas ideas están desarrolladas en Miguel Santos Guerra (2000): *La escuela que aprende*. Ediciones Morata, S.L. Madrid.



niveles de incertidumbre y de inseguridad ante lo nuevo que se nos presenta como desconocido.

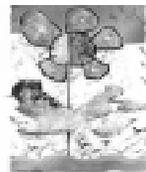
- **Mejorar:** lo que ha resultado de los procesos de reflexión compartida nos debe llevar a mejorar la práctica, es allí donde se verá el fruto de lo aprendido.
- **Sistematizar:** es preciso recoger lo que se va aprendiendo, ordenarlo, escribirlo, a fin de que pueda difundirse y ser debatido, y, sobre todo, que pueda pasar a formar parte de la memoria oficial del centro educativo para que sirva de insumo a los futuros miembros de la comunidad.

No es suficiente desarrollar estas capacidades en los actores, también se hace necesario crear condiciones para que el aprendizaje no sea obstaculizado por la rutina, la descoordinación, una dirección demasiado centralizada o la misma desmotivación. Es preciso que el equipo directivo asuma la conducción de estos procesos de aprendizaje, como *formadores de formadores* y los docentes acepten aprender, al igual que lo hacen sus educandos, lo que contribuye a generar actitudes flexibles y dispuestas al cambio cuando la realidad educativa lo demanda.

Sin embargo, hay que tener cuidado que este énfasis en el aprendizaje organizacional dé mucha importancia al proceso mismo sin interesar si los contenidos y los resultados están realmente transformando el centro educativo; también es importante que los contenidos de formación atiendan la problemática de enseñanza y aprendizaje de los educandos, que es la razón de ser del centro educativo. A menudo observamos que lo que sucede en el aula es poco trabajado en los espacios de reflexión, porque se le da mayor atención a los problemas de integración entre docentes, al clima escolar, al crecimiento personal, sin detenerse a averiguar si este mejoramiento en la persona y en las relaciones tiene un impacto en el desarrollo profesional de los educadores en el aula.

Al iniciar un proceso de cambio es importante que los miembros de la comunidad educativa reflexionen sobre las posibilidades de autonomía, de participación y de formación interna con que cuenta el centro educativo, ya que se trata de *capacidades internas* de la gestión que proporcionarían sustentabilidad a los

cambios e innovaciones que se intentan introducir en la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cuando el cambio viene de afuera (instancias organizativas nacionales, reformas, leyes) es preciso que los interventores desarrollen estas capacidades internas, de lo contrario, estos esfuerzos pueden no dar sus frutos, y la innovación se integra a viejas rutinas perdiendo vitalidad.

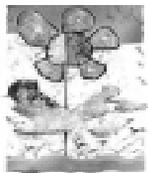


En contextos de cambio, resulta más favorable un estilo de dirección democrática que vaya promoviendo la participación de todos los miembros en la construcción de los objetivos del proyecto educativo; de esta manera los actores concebirán el proyecto como la síntesis del aporte de diversas y opuestas opiniones que fueron sometidas a discusión en el colectivo donde se negociaron los objetivos para llegar a un consenso; esto genera un gran sentido de responsabilidad entre los miembros de la comunidad educativa. Ciertamente, este estilo de dirección favorece la interacción y mantiene abiertos los canales de comunicación, pero hay situaciones en el centro educativo, producto de la especificidad del ambiente escolar masivo e institucionalizado, que exigen un estilo de dirección más dirigido y menos participativo, pero que no genera conflicto cuando el colectivo entiende que a la dirección le compete la toma de decisiones en algunos campos operativos (cumplimiento de horarios, organización de los recursos, por ejemplo). Tal como puede observarse en el cuadro siguiente, existen diferentes grados de participación en una organización, siendo el más bajo cuando los actores están, por lo menos, informados de lo que sucede y de las decisiones que la dirección piensa asumir, y el más elevado es cuando los miembros de la organización participan en la gestión del centro.

**Cuadro 1: Escala de participación**

+				-		
DIRECCIÓN				PARTICIPACIÓN		
-		+				
Información	Consulta	Propuesta	Delegación	Codecisión	Cogestión	Autogestión

Fuente: Gento Palacios, Samuel (1994). *Participación en la gestión educativa*. Editorial Santillana, Madrid.



## **Guía de Trabajo**

- 1. ¿En qué aspectos tu centro educativo es autónomo? ¿Cómo crees que se podrían ampliar los niveles de autonomía?*
- 2. En qué aspectos tu centro educativo promueve la participación de los integrantes de la comunidad educativa? ¿Cómo crees que podrían ampliarse sus niveles de participación?*
- 3. ¿Cuenta tu centro educativo con espacios y momentos dedicados a la formación de su personal? En caso afirmativo, describe las características de esa formación.*

### **2.2. La historia compartida**

Seguirle la pista a la trayectoria histórica de un centro en particular nos permite detectar ciertas regularidades en la dinámica de trabajo, las cuales se encuentran en cualquier institución educativa; con ello podemos relativizar las críticas que habitualmente hacemos, y evitar caer en el error de creer que algunas fallas de gestión se deben siempre a la personalidad del director, a la inercia de los educadores o a la desmotivación de los padres y representantes.

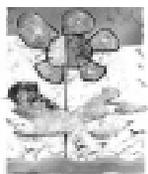
Por ejemplo, cuando se decide abrir un centro educativo, las necesidades son muy simples: se requiere un local, un grupo de docentes, la garantía de recursos y una matrícula fija de educandos. Luego, cuando el centro ya se ha consolidado, las necesidades se hacen más complejas: ahora preocupa el rendimiento académico, la resistencia de los educandos a permanecer en el proceso, el cumplimiento del reglamento interno, etc.

Para poder introducir cambios en el centro educativo resulta necesario, en primer lugar, determinar en qué momento de la historia institucional se encuentra el centro, porque las estrategias no serán las mismas para un centro que funciona desde hace 20 años que para uno que acaba de arrancar. Toda organización experimenta ciclos de vida, al principio es el período embrionario, cuando apenas un pequeño grupo de personas sueña cómo quisieran organizarse para llevar a cabo sus sueños y esperanzas;

si la idea logra cuajar, los fundadores comienzan a colocar las primeras bases: es una época de mucha actividad y entusiasmo; en este momento, el interés se centra en la búsqueda de fondos y de personal, domina el carácter emprendedor (E) y productor (P) en la gestión; poco a poco la organización comienza a dotarse de una base administrativa; se pasa más tiempo en reuniones de planificación y de coordinación, pero también ya se comienza a organizar la contabilidad de los fondos; comienza a desarrollarse la visión administrativa (A) en la gestión. Esta etapa le da seguridad a la institución, está preparada para alcanzar los objetivos que se fijan con rapidez y eficacia; además, hay interés en reducir los conflictos entre las personas a fin de crear un ambiente agradable de trabajo. La organización está en plena juventud. Sin embargo, la organización avanza en el tiempo y entra en la madurez donde hay una mayor certidumbre de que las tareas se llevarán a cabo, no hay urgencia, porque se ha consolidado una infraestructura administrativa que da curso a cualquier nuevo proyecto; asimismo, a los miembros les gusta encontrarse, alimentar el mundo que han creado; hay interés por las actividades de integración (I). Poco a poco, la organización comienza a preocuparse de las formalidades, de los sistemas de control administrativo, de establecer los reglamentos de funcionamiento; lo administrativo puede llegar a obstaculizar las ideas emprendedoras. Ciertamente, la institución entra en un fuerte proceso de burocratización, ya que resulta más importante conservar lo que se ha logrado que embarcarse en nuevos proyectos; por lo tanto, se pierde contacto con la realidad; para justificar su conducta, se alude mucho a los fundadores, su pensamiento se recuerda permanentemente como una forma de intentar volver al primer entusiasmo. Si la organización no reacciona a tiempo, pronto pierde vitalidad.

En el caso de los centros escolares, estos ciclos de vida adquieren unas características particulares, ya que, desde el comienzo, la gestión debe preocuparse por establecer una rutina de tiempos que favorezca una intervención eficaz y eficiente para atender grupos numerosos de educandos en espacios delimitados denominados aulas. Independientemente de las buenas intenciones de los padres y representantes y del entusiasmo de educadores comprometidos, aquella escuela construida con el esfuerzo de la comunidad deberá construir una cerca alrededor de las aulas de clase aislando la vida escolar de la vida cotidiana de los vecinos, y, al delimitar el espacio escolar, docentes, padres y re-





presentantes se verán obligados a fijar unas normas mínimas de convivencia para mantener el orden y la disciplina y para regular los contactos con el mundo exterior; por consiguiente, un centro educativo que goce de *buena salud* se verá en la necesidad de administrar con soluciones iguales, permanentes y eficaces, conflictos diversos garantizando la equidad y la justicia.

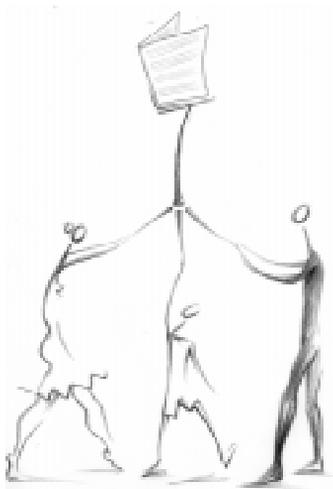
Cuando los actores de una comunidad educativa desean mejorar el centro, deben comenzar por recuperar su historia, cómo fueron los inicios, qué soñaban sus fundadores, cómo esos sueños fueron modelando las actuales estructuras del centro. A lo largo de la trayectoria histórica del centro, se han acumulado un conjunto de aprendizajes que constituyen la *memoria colectiva institucional*<sup>3</sup> que todos comparten implícitamente siendo requisito indispensable, para los que llegan por primera vez, aprenderla. Esos aprendizajes por experiencia, que son comunes a todos aquellos que llevan tiempo laborando, es una historia compartida que facilita la integración interna y crea un sentimiento de familiaridad y de vivir en comunidad. Sin embargo, estos aprendizajes deben ser puestos a prueba, porque en ellos se puede encontrar el germen de nuevos proyectos (sueños no realizados todavía) o las resistencias a un proyecto innovador.

### **Guía de Trabajo**

1. *¿En qué momento se encuentra tu centro educativo con relación al ciclo de vida de toda institución?*
2. *¿Qué se requiere para mejorar la actual situación del centro?*
3. *Recuerda con otros compañeros de tu centro educativo, aquellas experiencias que forman parte de la memoria del centro.*
4. *Indaga con los fundadores del centro, qué sueños ellos tuvieron y cuáles todavía no se han hecho realidad.*

<sup>3</sup> Ver Antonio Bolívar (1999): *Cómo mejorar los centros educativos*. Proyecto Editorial Síntesis Educación, Madrid.

# CAPÍTULO 3



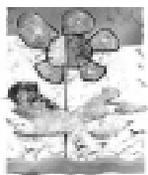
## El proyecto educativo del centro

Si se aspira a un cambio en la actual dinámica del centro educativo, es importante que los actores educativos comiencen a pensar en términos de *proyecto*; es decir, hay que introducir un tipo de mentalidad que deje de concebir la acción como la respuesta a una normativa fijada desde el exterior por funcionarios que no conocen la realidad interna del centro; una gestión por proyectos supone que las actividades, que cada miembro de la comunidad educativa realiza, responden a un proceso de planificación que ha partido de las necesidades e intereses de un colectivo planteados en un momento determinado. No es fácil introducir este tipo de mentalidad cuando se está acostumbrado a hacer lo que los antecesores hacían, o a enseñar tomando en cuenta sólo lo que el programa indique, o a esperar que los directivos establezcan las pautas de trabajo.

En el proyecto educativo se establecen «las líneas educativas del centro, los valores que sustentan la acción, los principios que la rigen, la intención educativa que la orienta».<sup>4</sup>

Generalmente, cuando se toca el tema de la construcción del proyecto educativo, se piensa en el producto final (un documento que recoge lo que han hecho los miembros de la comunidad educativa); sin embargo, es importante rescatar lo que significa que un colectivo decida elaborar un proyecto; durante

<sup>4</sup> Miguel Santos Guerra (2001): *Enseñar o el oficio de aprender; organización escolar y desarrollo profesional*. Homo Sapiens Editores, Rosario-Santa Fe, Argentina, pp. 77 y 78.



el tiempo de su construcción, el proyecto, en su esencia<sup>5</sup>, se convierte en: 1) una plataforma para la deliberación sobre los fines de la educación; 2) un compromiso de todos para mejorar su labor educativa; 3) un elemento aglutinador de los diferentes actores de la acción educativa; 4) un procedimiento articulado de reflexión; 5) un instrumento de formación para el profesorado. En el cuadro N° 2 el educador español Fernando González Lucini recoge las preguntas claves a las que debe responder el proyecto educativo del centro.

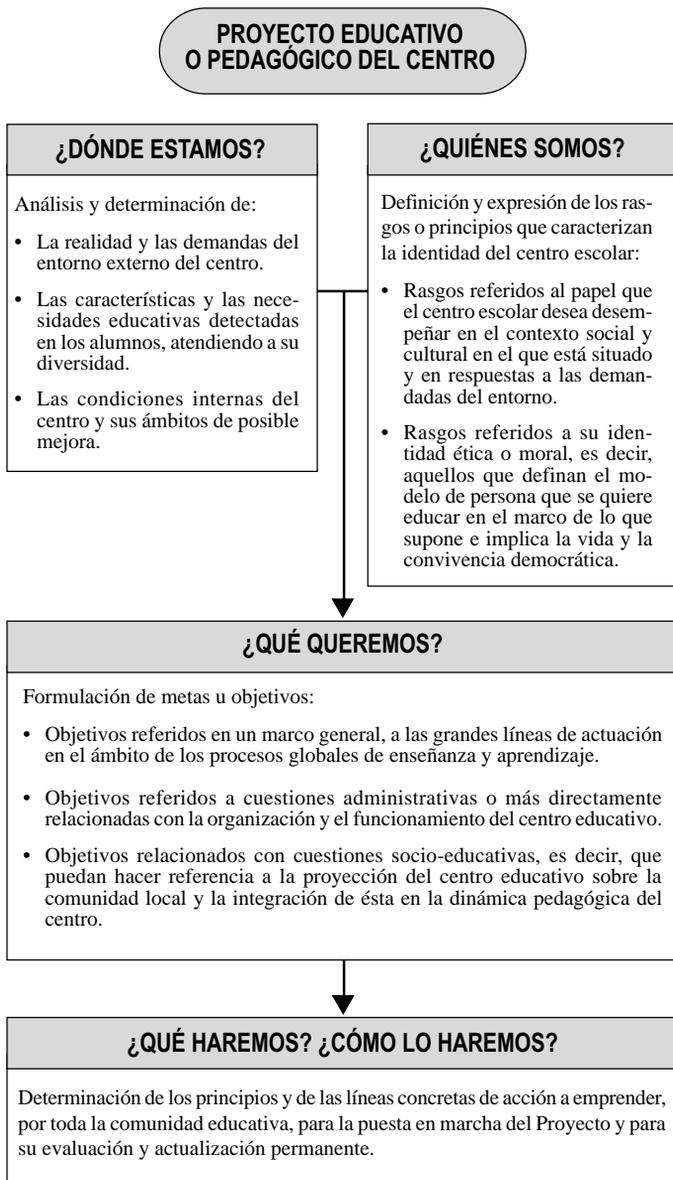
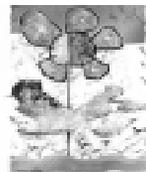
La formulación de un proyecto sigue todos los pasos de la planificación, que es la base de la gestión. El equipo directivo del centro generalmente asume la tarea de organizar esta etapa promoviendo que los miembros de la comunidad puedan participar en ella, creando el clima necesario para que todos puedan reflexionar sobre las acciones que ellos quisieran llevar a cabo en el centro, porque la idea es que se seleccionen, de forma autónoma y participativa, aquellas acciones que le darán sentido a la gestión futura del centro.

### ***3.1. El horizonte institucional***

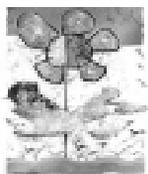
Hay un cuestionamiento básico de donde debe arrancar la reflexión sobre la acción educativa del centro: ¿Para qué educamos? ¿Cuáles son las finalidades de la educación? ¿Cuáles son los fundamentos de la educación que el centro desea proporcionar? En un ambiente participativo y de diálogo constructivo, es importante que directivos, educadores, padres de familia, educandos y personal de servicio tengan la oportunidad de deliberar sobre sus ideas sobre la educación. No se trata de escoger entre todas la mejor idea sino de que los actores conozcan entre sí las diversas maneras de comprender el acto educativo: ¿Qué esperamos de los procesos que se llevan a cabo en las aulas? ¿Cuál es el modelo ideal de centro? ¿Cómo deberían ser los educadores? ¿Qué valores y actitudes esperamos que aprendan los educandos? Puede ser un ejercicio que cause muchas sorpresas, porque es la oportunidad para explicitar verbalmente opiniones que pueden explicar el comportamiento de cada actor durante su trayectoria en el centro. Además, podemos encontrar que los actores tienen posiciones opuestas: por ejemplo, un padre de familia cree que «la letra sólo entra con sangre» y le parece que los educadores que prefieren dialogar en lugar de castigar a sus estudiantes, son débiles de carácter.

<sup>5</sup> Ibid.

## Cuadro 2 Proyecto educativo o pedagógico del centro



Fuente: González Lucini (2001). *La educación como tarea humanizadora, de la teoría pedagógica a la práctica educativa*. Ediciones Anaya, Madrid.



En ese momento, es importante contrastar nuestras visiones de la educación con teorías que pueden permitirnos relativizar y comprobar que hay múltiples formas de comprender la educación; también puede ser el momento de llegar a un consenso entre los actores sobre lo que se espera de un centro educativo que intenta transformar la realidad sociopolítica en el marco de los principios de la Educación Popular. El éxito del proyecto educativo depende de esta mirada común hacia el horizonte, conscientes de que no coincidimos en todos los aspectos que hemos discutido, pero que establecemos un acuerdo consensual que puede ser puesto en revisión permanentemente. Quizá sea allí cuando el padre de familia comprenda que puede ejercer autoridad sobre sus hijos sin violentar su integridad física, y el educador comprenda que hay situaciones en las que tendrá que ejercer autoridad en el aula para lograr la madurez de sus educandos.

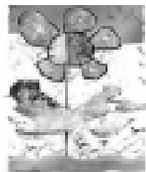


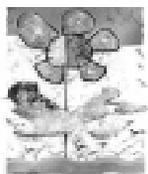
## Guía de Trabajo

1. *El proyecto educativo de un centro ha formulado la siguiente acción: «organización del trabajo de aula mediante proyectos de investigación». ¿Cómo se está entendiendo la educación en este centro?*
2. *Relata algún acontecimiento en tu práctica educativa donde observaste que tu actitud no fue comprendida por los demás (o directivos, o compañeros, o educandos, o padres de familia). ¿Cuál fue la razón de esta incompreensión? ¿Cómo intentarías hoy justificarte o disculparte?*
3. *¿Qué valores están implícitos en cada una de las siguientes líneas políticas educativas?*
  - *Capacitar para participar en el mercado de trabajo.*
  - *Obtener un título académico.*
  - *Promover el desarrollo integral de la persona en las distintas etapas de su vida.*
  - *Acceder al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.*
  - *Generar la equidad de género en el ambiente educativo.*

### 3.2. El diagnóstico de la situación

Después de esta mirada dirigida hacia el horizonte, tenemos que ver lo que tenemos cerca para saber cuánto nos falta para alcanzar estos grandes fines educativos, qué tendríamos que cambiar de lo que tenemos. Esto conlleva a un análisis del contexto que comprende: 1) la descripción física del lugar donde está ubicado el centro; 2) las características de la población; 3) los recursos y servicios con que se cuenta en el entorno; 4) la infraestructura del centro; 5) las características de los actores (directivos, docentes, educandos, personal administrativo y de servicio).





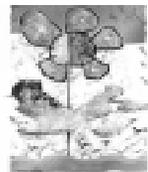
De la revisión de este contexto y de la historia compartida por los actores, puede surgir el análisis de las fortalezas y de las debilidades internas del centro, enriqueciéndolo con una visión de las oportunidades y amenazas externas al centro pero que pueden incidir en la puesta en práctica de una innovación. Quizá lo más importante de este ejercicio de diagnóstico sería llegar a un acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa de cuáles son las **necesidades educativas** más urgentes que tiene el centro, aquéllas que causan insatisfacción y a las cuales hay que darles respuestas a través de la formulación de un proyecto.

A veces, se anotan necesidades que sólo reflejan la preocupación de un grupo reducido de personas, o de un miembro que tiene mucha influencia en el grupo; por ello, se hace necesario que esta fase de la planificación sea muy reflexiva, promoviendo mucho el debate y el diálogo para llegar a unos acuerdos mínimos sobre aquello que podría mejorar la actual acción educativa. El contexto educativo contiene una diversidad de dimensiones que deben ser revisadas una por una para detectar sus vacíos: hay problemas que tienen que ver con **el entorno físico y social** (falta de agua, bandas juveniles, inseguridad, por ejemplo); otros, que tienen que ver con los resultados de los **procesos de enseñanza-aprendizaje** ( bajo rendimiento académico, baja matrícula, deserción, contenidos curriculares poco relevantes, por ejemplo); otros, que son más difíciles de analizar, tienen que ver con el **clima escolar** (poca participación, problemas de relaciones interpersonales, liderazgo, debilidades en la dirección del centro, por ejemplo).

Una vez analizadas estas necesidades o problemas, el colectivo deberá pasar a su jerarquización según varios criterios, entre ellos, la misión de la institución: ¿se trata de necesidades que responden a la misión institucional? Para ello, el colectivo tiene que tener claridad sobre su misión educativa y cómo ella se está cumpliendo en el centro; generalmente, los miembros de la comunidad seleccionan necesidades inmediatas (infraestructura física, dotación) sin preguntarse si al satisfacerse esas necesidades, mejora la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje o si se trata de un problema cuya solución forma parte de las finalidades últimas de la propuesta educativa de la institución. Se hace preciso, ubicar estas necesidades en el contexto de las finalidades educativas que definimos en la fase anterior. No puede olvidarse que un centro educativo tiene razón de ser gracias a la

existencia de un grupo de personas (educandos) que acuden allí para desarrollar sus potencialidades como sujetos; cualquier acción planificada debe ser analizada según el impacto positivo que tendrá sobre los educandos.

Otro criterio que permite ordenar de forma jerárquica las necesidades es su factibilidad en término de recursos: ¿Es posible resolver el problema? ¿No resulta muy costoso en comparación con los beneficios que puede proporcionar?



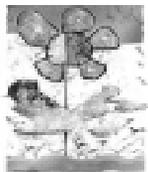
### **Guía de trabajo**

- 1. Si tuvieses que elaborar una pequeña encuesta que permitiera recoger información sobre los padres de familia de tus educandos, ¿qué preguntas formularías? Intenta elaborarla, aplicarla y comentar luego los resultados obtenidos.*
- 2. ¿Cuáles son los problemas que más afectan a tu centro educativo? Intenta con tus compañeros de trabajo elaborar una lista de los problemas que más afectan al centro educativo y ordenarlos según la importancia que el colectivo le asigne.*
- 3. ¿Cuáles son las fortalezas y oportunidades con que cuenta tu centro educativo?*

### **3.3. Los objetivos del proyecto**

Una vez que los actores decidan cuáles son los problemas que atenderán en el futuro, el colectivo deberá formular la misión, la visión y los objetivos de ese centro en particular, intentando también determinar los resultados que se pretende alcanzar con el proyecto.

Es una fase de síntesis que permite correlacionar lo que se quiere con lo que realmente se tiene a fin de proponer nuevos retos.



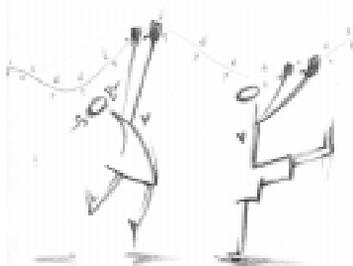
### 3.4. Acciones y estrategias

Algunos creen que el proyecto termina con el diagnóstico de necesidades y la formulación del objetivo. Sin embargo, hace falta concretar el deseo en un conjunto de acciones generales indicando el tipo de estrategias más cónsonas con la línea educativa del centro.

Sobre ese gran marco de referencia, más tarde estas acciones serán organizadas cronológicamente, según el orden de importancia o de factibilidad, en períodos de tiempos determinados; además, hay que indicar los responsables de su ejecución. Este **plan de acción** será más responsabilidad de la dirección del centro.

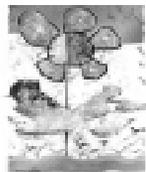
Lo ideal de un proyecto educativo es que sea capaz de revisar todas las dimensiones de la acción educativa y pueda así plantearse un proyecto global de larga duración que permita a los miembros de la comunidad educativa tener un marco amplio de acción. En este caso, habría que pensar, luego, en elaborar pequeños proyectos más operativos que respondan a necesidades puntuales y concretas.

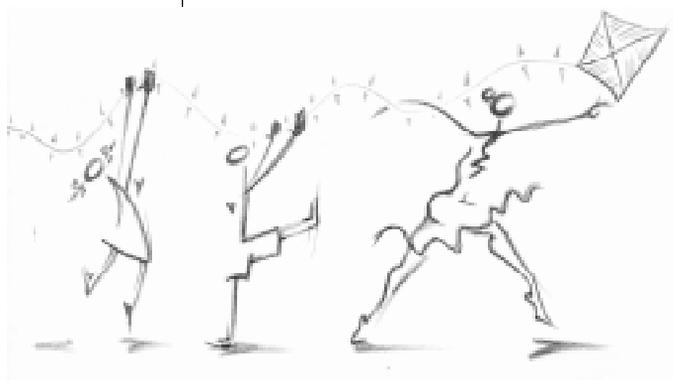
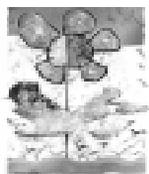
Como se puede deducir de esta propuesta, mientras más **autonomía** tenga un centro, más posibilidades hay que el proyecto educativo responda a necesidades reales del contexto; asimismo, **la participación** de todos los miembros de la comunidad permite no sólo que se vean los problemas desde múltiples perspectivas, sino que todos tengan el sentimiento de que son protagonistas principales del proyecto; por otra parte, mientras haya mayores niveles de reflexión, el colectivo entra en proceso de **formación** que les permitirá un mayor dominio de su práctica presente y futura. Estos tres factores son claves en una gestión educativa que promueve el cambio y la innovación.



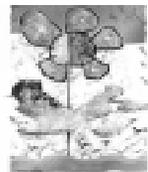
## Guía de Trabajo

1. Intenta sintetizar en un ensayo la historia de tu centro educativo; descripción del centro y de su entorno; sus problemas más apremiantes. A partir de allí, formula cuatro objetivos de un proyecto, según el punto de vista de: a) los docentes; b) los directivos; c) los padres de familia; d) los estudiantes del centro.
2. ¿Cómo podría redactarse el objetivo de ese proyecto que implique las siguientes acciones?
  - Realizar paseos con los alumnos en el último trimestre del año escolar.
  - Realizar reuniones con los padres de familia a fin de conocer mejor el comportamiento de los alumnos en sus hogares.
  - Facilitar a los profesores talleres sobre psicología del adolescente.
  - Sugerir a los profesores que apliquen los contratos con los educandos para mejorar el ambiente de trabajo en aula.
3. Los docentes de un centro han detectado que no hay un clima de confianza y respeto entre los miembros de la comunidad educativa, ¿qué acciones podrían realizarse que contribuyan a solucionar esta problemática?





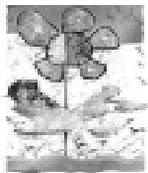
# CAPÍTULO 4



## La acción educativa

Este es el aspecto de la gestión que más se diluye, ya que generalmente llaman más la atención los dos aspectos extremos de la gestión, la planificación y la evaluación; por lo tanto no es fácil delimitar ese espacio en el cual se desarrollan las acciones previstas. Para pasar del proyecto a la acción, para que las acciones puedan llevarse a cabo hace falta que los actores educativos establezcan una serie de líneas de comportamiento, que le dan concreción a las intenciones educativas del proyecto y que van a facilitar que se alcancen los objetivos; son como las **políticas** del centro, que sirven de marco dentro del cual se toman las decisiones que van a permitir llevar a cabo el objetivo propuesto. Por ejemplo, si el centro educativo ha hecho una opción por la educación popular, decidirá como principio atender a niños, niñas y jóvenes con mayores carencias económicas y sociales; se trata de una política de discriminación positiva. Como es de suponer, así como el colectivo ha elaborado su proyecto, también tendrá que revisar las políticas del centro para que haya coherencia entre ambos.

También para poner en práctica los objetivos del proyecto hace falta determinar los **procedimientos** que van a seguirse para alcanzar los objetivos. Se trata de los *cómo* que van estableciendo los perfiles de funcionamiento del centro. En una gestión por



proyectos adquieren gran importancia todos aquellos procedimientos que permiten el intercambio de opiniones, la confrontación permanente entre lo que se fijó como meta y lo que en realidad se está haciendo en el terreno de la práctica. Es por ello que las reuniones del personal, los consejos de docentes y directivos deben ser momentos no sólo para informar lo que se hace o se hará, sino para reflexionar sobre los avances o dificultades de las acciones previstas.

Sin embargo, una organización que ha ido madurando en su gestión tendrá que ir estableciendo los **reglamentos** cuyos apartados indicarán a los miembros aquello que está permitido o no, de acuerdo con las políticas y los procedimientos establecidos; no puede olvidarse que en contextos de acción masiva (centros que atienden más de 500 educandos) se hace necesario tener claridad de cuáles son las reglas de juego de la dinámica cotidiana, ya que eso genera seguridad y economiza esfuerzos que pueden canalizarse a otras actividades más productivas. No está de más recordar que tanto las políticas, como los procedimientos, los reglamentos, que constituyen el marco operacional de la planificación, deben ser resultado del consenso de todos los miembros de la comunidad y deben ser revisados y actualizados a la luz de los nuevos retos que se plantea el centro.

Por otra parte, no puede olvidarse que en contextos educativos que tienden al cambio, la gestión debe ser vista en dos dimensiones: una **dimensión administrativa** que tiene que ver con la organización y la coordinación de los recursos materiales y humanos, y una **dimensión pedagógica** que tiene que ver con el sentido formativo que debe impregnar cualquier acción, porque el centro debe convertirse así en una *escuela en formación* para directivos, docentes, educandos y miembros de la comunidad circundante: en el funcionamiento diario se va construyendo una comunidad de aprendizaje.

#### ***4.1. La gestión del centro***

El eje de la gestión del centro consiste en organizar los recursos materiales y económicos y las acciones que deben llevarse a cabo, para alcanzar las metas educativas propuestas. Si bien los procesos de enseñanza-aprendizaje constituyen el núcleo de la acción educativa, alrededor de ellos se hace necesario construir una maquinaria que garantice su buen funcionamiento.

Es preciso establecer una *estructura organizativa* que indique las relaciones entre los actores, las funciones de cada uno, las instancias de toma de decisiones y de distribución de responsabilidades; así como la distribución del espacio y de los tiempos.

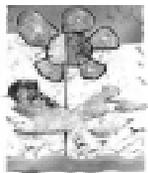
En procesos de cambio es importante analizar la estructura organizativa existente porque ella transmite valores, formas de ver el mundo, maneras particulares de relacionarse entre los miembros de la comunidad educativa, que pueden convertirse en obstáculos. Cuando analicemos la organización de un centro educativo debemos detectar quién o quiénes asumen en realidad el poder, porque a veces, lo hacen grupos informales (algunos docentes, alumnos con fuerte liderazgo en el grupo, algunos representantes); también hay que estudiar cómo son utilizados los espacios (si hay subutilización de ciertos lugares, si algunos son privativos para ciertos grupos, si están descuidados) y los tiempos (¿es prioritario el tiempo dedicado a la enseñanza-aprendizaje? ¿Se dedica mucho tiempo a actividades de extraenseñanza?). El centro como tal es fuente de aprendizaje también, ya que a través de su gestión cotidiana se va creando un *currículo oculto* que debe ser explicitado para medir su capacidad para potenciar o para detener los procesos de innovación.

No es suficiente organizarse, también es importante *la coordinación*, es decir, el establecimiento de canales permanentes de comunicación entre las personas y grupos que están realizando actividades semejantes o diferentes (entre docentes, entre docentes y directivos, entre docentes y padres y representantes). Hay que cuidar las *bisagras*<sup>6</sup> de la organización y para ello hace falta dedicarle tiempo a las reuniones de discusión, de reflexión y de evaluación democrática de los procesos. Sin embargo, sabemos que estos tiempos son los más difíciles de obtener en el ritmo escolar, excesivamente concentrado en la hora/aula.

Un centro está formado por un conjunto de islas que son las aulas donde cada docente tiene el mando, por consiguiente, hace falta establecer canales de comunicación entre las islas, porque muchos de los problemas que se detectan en la acción educativa se generan por la ausencia de estas bisagras. Por ejemplo, aunque los educadores de un ciclo conviven diariamente con los educadores de un ciclo superior, rara vez se ponen de acuerdo sobre los contenidos de sus enseñanzas, y nos podemos encon-



<sup>6</sup> Término utilizado por Miguel Santos Guerra (2001): obra citada.



trar con estudiantes del ciclo superior que se quejan de no haber obtenido en grados inferiores las destrezas necesarias para avanzar. También podemos observar que un grupo de docentes atiende a un mismo grupo de estudiantes en asignaturas diferentes, pero pocas veces se ponen de acuerdo sobre los métodos de enseñanza y evaluación que utilizan con el mismo grupo, lo que causa incertidumbre entre los educandos.

Organizarse en grupos mixtos para llevar a cabo proyectos concretos favorece mucho la integración entre personas cuya especialización de funciones contribuye al trabajo aislado. Por ejemplo, un proyecto de animación a la lectura podría reunir a educadores de diferentes grados y niveles, inclusive a padres y representantes, o al personal directivo y administrativo. Es preciso que estos *trabajos por proyectos* puedan encontrar aceptación en las estructuras organizativas existentes, que no sean vistas como estorbos, porque es en esos eventos donde surge la innovación que luego se va extendiendo entre todos los miembros de la comunidad. Por otra parte, la organización por *comisiones mixtas de trabajo* puntuales (organización de un evento cultural, búsqueda de recursos para construir una cancha deportiva, etc.) es una manera de mantener flexible y abierta la gestión del centro, porque disminuye la burocratización en los puestos de trabajo, sobre todo, en situaciones de gran precariedad económica donde no es fácil contratar mucho personal. Sin embargo, esta forma de trabajar tiene a largo plazo sus inconvenientes, ya que no puede sostenerse mucho tiempo (se trata de un trabajo añadido al requerido), y son tan informales que sus logros pocas veces son sistematizados y difundidos.

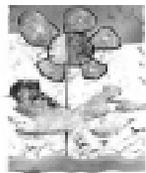
Sin embargo, la marcha global del centro debe contar con una instancia organizativa que logre reunir los intereses y necesidades de las diferentes categorías de actores que conviven en un centro (directivo, docentes, personal de servicio, educandos y padres y representantes). Representantes de cada categoría deberían reunirse de forma periódica y sistemática a fin de evaluar el avance del proyecto educativo, allí se tomarán decisiones que atañen a todos y se resolverán conflictos comunes. La existencia de estas instancias (consejo escolar, junta de la comunidad educativa, etc.) y su funcionamiento real (no de manera burocrática porque los reglamentos de la administración pública lo exigen al principio y al final del año escolar) son indicadores del grado de madurez institucional y de democracia que ha adquirido una comunidad educativa.

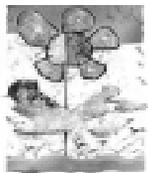
Por otro lado, existen los consejos de docentes como instancia de encuentro, en los cuales los docentes tienen la oportunidad de reflexionar sobre su práctica académica. No está de más decir que deben ser momentos formativos, de reflexión de la práctica pedagógica cotidiana, y no solamente de intercambio de información.

En términos de gobierno, los padres y representantes cuentan legalmente con la posibilidad de constituir órganos que representen sus intereses (sociedad de padres y representantes, asamblea de padres, etc.) donde se toman decisiones sobre algunos aspectos operativos y de apoyo de la gestión del centro. De alguna manera, estos órganos políticos representan el parecer de la comunidad circundante, y sirven de puente de comunicación entre los directivos, docentes, estudiantes y el resto de la población. Además, pueden ser escuelas de formación política para sus integrantes, y también convertirse en un instrumento valioso de evaluación de la acción educativa.

Lo que sucede en la gestión interna de estas organizaciones es también parte de la gestión educativa en general, y le corresponde a la dirección del centro velar por su potenciación, participación y autonomía, ya que amplía la visión de comunidad más allá del mundo cerrado de docentes y educandos que son el núcleo principal de la acción educativa.

Es indiscutible que el centro contará con una *dirección*, instancia de la organización que garantizará que la comunidad educativa alcance los objetivos que se ha propuesto. Para tener una visión amplia de todas las dimensiones del proyecto y para poder compartir las múltiples tareas directivas, es preferible que la dirección se lleve de forma colegiada, lo que permite que la toma de decisiones y la autoridad no se personalicen y se pueda tener una mirada plural sobre los problemas que plantea la gestión del centro. ¿Quiénes formarían parte de este equipo directivo? Es recomendable que los miembros de este equipo sean los coordinadores de las distintas unidades operativas que conforman la organización del centro, de acuerdo con la división de funciones que se haya establecido según las dimensiones del proyecto educativo. Por ejemplo, algunos centros constituyen coordinaciones de pastoral, de pedagogía, de educación trabajo, de educación no formal; estos coordinadores conjuntamente con el director o directora del centro podrían conformar una dirección colegiada.





Un indicador de la eficacia de un *equipo directivo* son sus reuniones periódicas; ante la diversidad de las tareas de dirección y la complejidad de la gestión de un centro educativo, es preciso que el equipo establezca en conjunto planes de trabajo e, inclusive, que tenga la suficiente flexibilidad para que cualquier miembro pueda llevar a cabo una tarea en ausencia del responsable de la misma. A veces, se observa en algunos centros que varias personas ejercen cargos directivos, pero no lo hacen en equipo: unos cumplen el turno de la mañana, otros de la tarde, unos se encargan de los talleres, otros del seguimiento pedagógico, pocas veces coinciden en el centro y, por consiguiente, no tienen una visión global del desarrollo del proyecto educativo. Crear un sentido común, una imagen única que recoja las múltiples actividades que pueden desarrollarse en un centro y le dé coherencia a la acción educativa es el papel primordial del equipo directivo, porque este sentido común es la base del sentimiento de identidad que une a los diversos miembros de la comunidad educativa. Por ello, es importante que todos sepan que cuentan con una autoridad colegiada, sólida y ganada a llevar a cabo el proyecto educativo que ha sido elaborado en común.

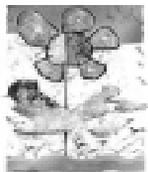
En torno a esta imagen común va creándose un **clima** cuya medida sirve de termómetro de cómo se sienten los diferentes actores en el centro; en otros términos, las decisiones tomadas de forma horizontal y participativa, la flexibilidad en la resolución de conflictos, un sentido de autoridad democrático son factores que inciden positivamente en el clima escolar. En contextos institucionales que tienden a volverse rígidos y verticales rápidamente, es preciso revisar continuamente las relaciones de poder que se instauran de manera *natural* entre los diferentes miembros (dirección y docentes; docente y educandos; dirección y padres y representantes), inclusive las relaciones de género que puedan surgir en los encuentros y reuniones, las cuales muchas veces no son visibles debido a que los ambientes educativos están altamente feminizados.

Hay un aspecto de la gestión del centro que se menciona poco, como es **la gestión de recursos humanos**: a la dirección del centro le compete garantizar la calidad de las personas que harán realizable la acción educativa. En este campo gerencial, siempre se plantea un dilema en organizaciones que trabajan con el sentido de identidad a un ideal común (capital social), ya que existe siempre una relación de tipo laboral que se rige por las

leyes y reglamentos fijados por el Estado, y a veces los trabajadores pueden asumir actitudes contradictorias cuando sus intereses laborales se ven vulnerados por la institución en la cual han desarrollado un sentido fuerte de pertenencia; en estos casos, resulta más sano que el centro cuente con una política clara de selección, reclutamiento, seguimiento y evaluación del personal que contrata, ya que de esta manera cualquier decisión que se tome, con respecto al personal que labore, estará respaldada por unos procedimientos legales que han sido aceptados por todos.

Por otra parte, el manejo de *los recursos materiales* (financieros y no financieros) debe ser del dominio, en primer lugar, del equipo directivo, y luego de la comunidad en general. En algunos centros se observa que los equipos directivos carecen de conocimientos técnicos que les permitiría interpretar los resultados de la gestión contable que es realizada por su personal administrativo, por otro lado, este personal ignora la globalidad del proyecto educativo que se hace posible si cuenta con los recursos necesarios. La factibilidad de un proyecto depende de la elaboración de un buen presupuesto inicial, de las estrategias que se establecen para conseguir los recursos, de la información contable que indica el manejo de los recursos financieros, a partir de la cual habría que pensar en una readecuación de los objetivos iniciales, si no se cuenta con suficientes recursos para continuar el proyecto. Administradores y pedagogos deberán también tener espacios de diálogo para que puedan contrastar los resultados de los objetivos fijados desde estas dos perspectivas, ciertamente distintas, pero necesarias para la sostenibilidad en el tiempo de los proyectos.





## **Guía de Trabajo**

1. *¿Cómo está organizado tu centro educativo? ¿Cómo se coordinan las diferentes funciones que cumple el centro?*
2. *¿Cuál es el estilo de dirección que predomina en tu centro?*
3. *¿Cómo podrías describir el clima de tu centro educativo?*

### **4.2. La gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje**

Para los docentes, el trabajo de enseñanza se facilita si logran enmarcarlo dentro de los objetivos del proyecto educativo; por ello, es importante que el proyecto educativo integre la dimensión curricular: ¿Cómo puede concretarse en las actividades de enseñanza lo que la comunidad educativa se ha planteado? ¿Cuáles son los contenidos más importantes? ¿Qué método y qué estrategias son los más adecuados? En algunos centros se constata que la dinámica que se desarrolla en los espacios de enseñanza y aprendizaje no sigue las pautas establecidas por el proyecto educativo; inclusive, lo que sucede en el aula no es motivo de reflexión, a menos que surja un conflicto que genere tensión en la comunidad (autoritarismo, bajo rendimiento, peleas). Los docentes, antes de entrar al aula, deben reflexionar junto con la comunidad educativa qué se espera de ellos, cuál es la finalidad de su misión y, por consiguiente, tener una visión global del proyecto educativo que ellos deben contribuir a concretar en tiempos y espacios definidos.

Es necesario establecer un enlace entre el proyecto educativo y las acciones concretas que el educador lleva a cabo en las aulas. El centro debe contar con un **proyecto curricular** propio, adecuado a su realidad, que defina los conocimientos que serán enseñados según el ciclo y el grado; las metodologías de enseñanza; el perfil de los profesores; los materiales que utilizarán los estudiantes; las formas de evaluar; la forma cómo se organizarán los procesos de enseñanza-aprendizaje; y los procesos de

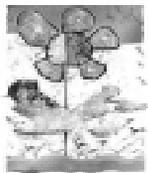
formación dirigidos a los educadores. Este currículum debe partir de las directivas generales indicadas por el Estado, pero debe adaptarse las particularidades y necesidades de cada centro. No está de más decir que la construcción curricular ideal es aquella que parte de los problemas prácticos que se le plantean al educador en su práctica cotidiana de enseñanza.

Martínez Bonafé<sup>7</sup> sugiere los siguientes componentes de un proyecto curricular:

- a.** Una justificación y bases de fundamentación: debe recoger la concepción de sociedad, de conocimiento, de aprendizaje que reconoce la comunidad educativa del centro.
- b.** Los criterios sobre las áreas de conocimiento: en relación con la fundamentación anterior, recoge el enfoque científico de las áreas, lo que debe enseñarse de ellas y cómo debe hacerse.
- c.** La selección, estructura y organización secuencial del contenido: debe tomar en cuenta el nivel educativo, la diversidad de los educandos y el modelo de enseñanza.
- d.** Los procedimientos que utilizarán los profesores.
- e.** Las implicaciones en la organización escolar: toma en cuenta las condiciones de realización del proyecto: distribución del tiempo, utilización del espacio, uso de los materiales, uso de los equipos, regulaciones administrativas, etc.
- f.** Materiales de apoyo: los materiales didácticos que exige el currículum tanto para los profesores como para los estudiantes.
- g.** Programa de formación dirigido a los profesores: es preciso que el proyecto tome en cuenta los procesos de formación en los cuales deben participar los profesores, ya que se trata de una modalidad de currículum abierto y flexible.
- h.** Evaluación del proyecto: se trata de la revisión permanente del proyecto formulado.



<sup>7</sup> Ver Jaume Martínez Bonafé (1997): *Proyectos curriculares y práctica docente*. Díada Editora, Sevilla.



Una vez que entramos en el aula nos encontramos con dos tipos de sujetos (educadores y educandos) que van a ocupar roles interdependientes: el de enseñar y el de aprender. A cada uno le corresponde un tipo de gestión.

**a. Gestión de la enseñanza:** es en ese momento cuando a los docentes se les exigirá no sólo el dominio de conocimientos en un área concreta, sino que tendrán que demostrar competencias particulares de gestión, ya que para cumplir con la función de enseñante, tendrán que planificar, organizar el ambiente de aprendizaje, ejecutar las acciones planificadas y evaluar los resultados. Quizá el reto, en tiempos de cambio e innovación, es cómo integrar estas diferentes dimensiones de la gestión de aula de forma creativa y autónoma, porque la **planificación** no puede seguir siendo la copia textual de los programas educativos oficiales, con criterios normativos, sino el proceso mediante el cual los educadores intentan diseñar acciones educativas, una vez contrastados y complementados los objetivos del proyecto educativo con las necesidades reales de los educandos.

Cada vez gana más espacio en las aulas la gestión por proyectos, los llamados **proyectos de aula**, que toman en cuenta las necesidades de aprendizaje de los educandos, le dan autonomía al acto de enseñar, pero, sobre todo, permiten que los educandos se vayan apropiando del proceso mismo de aprendizaje al incorporar el sentido de la investigación y del debate crítico en la práctica educativa cotidiana. El dilema principal de la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje radica en cómo conciliar las finalidades del proyecto educativo global, las demandas de los educandos con los requerimientos de la normativa académica que se establece para toda institución educativa. Los trabajos por proyecto forman parte de los métodos de enseñanza interactivos (al igual que el estudio de casos, la resolución de problemas, la investigación, la simulación, la comprobación de hipótesis) y favorecen la comunicación y la participación, contrariamente a los métodos expositivos (conferencias, exposición, preguntas y respuestas, explicación/realización de ejercicios).

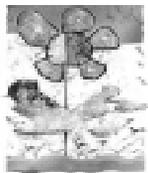
Lo visible de lo que sucede en el aula es el conjunto de actividades, realizadas por el educador o los educandos, que se llevan a cabo en forma de secuencia en un tiempo determinado y cuya finalidad es el aprendizaje; en consecuencia las **secuencias de actividades** en el aula constituyen el centro de la gestión de la

acción educativa de los docentes, en ellas se constata la manera como se ejecuta lo planificado. Las secuencias formativas comprenden una fase inicial en la que educador y educandos se ponen en disposición de intercambiar conocimientos; una fase de desarrollo en la que los aprendizajes se llevan a cabo; y una fase de cierre en la cual los aprendizajes se consolidan. En **la fase inicial** se presenta el tema y el educador hace una evaluación inicial, lo que permite anticipar de qué tratará la sesión, actualizará las ideas previas y los conocimientos que dominan los educandos y, sobre todo, los motivará. Durante **la fase desarrollo**, el educador deberá poner en práctica una serie de estrategias que promuevan la capacidad de autonomía del colectivo para aprender, la interrelación social así como será la oportunidad para que los educandos puedan autorregular su aprendizaje (aprender a aprender); ciertamente es el momento en que el educador detectará las debilidades, las dificultades que presentan los educandos y ejecutará las estrategias que puedan mejorar el aprendizaje. **La fase de cierre** deberá servir para recapitular y relacionar los contenidos, además de evaluar el proceso seguido, tanto desde la perspectiva del educador como de la perspectiva del educando, porque no podemos olvidar que la formación es de índole interactiva.

Sin embargo, en este nivel de la práctica, surgen una serie de condicionantes<sup>8</sup> que incidirán en el tipo de gestión que los docentes desarrollan en el aula; una de ellas es el tipo de **relaciones** que se establecen entre los educadores y educandos: no está de más decir que en propuestas educativas de carácter transformador, las relaciones deben tender a combatir el verticalismo, el autoritarismo, y promover el respeto y la búsqueda de consensos en el grupo. Otra variable es la **organización de los grupos**, que intenten combinar los intereses individuales con los intereses comunes al colectivo respetando la diversidad, pero fomentando la solidaridad y resolución de conflictos sin llegar a la violencia; una de las debilidades más fuertes que se observa en la actual práctica educativa es la importancia que ha adquirido entre los educadores el trabajo en grupo y el poco manejo de grupo que tienen los estudiantes: generalmente los estudiantes son obligados a trabajar en equipo sin haber sido previamente entrenados para organizarse en grupo, planificar tareas en común, delegar tareas y concluir en un producto elaborado por todos. En el Anexo 1 se encuentra una serie de ejercicios que puede poner en práctica el educador a fin de preparar a sus educandos al trabajo grupal. Asimismo, cada vez cobra más actualidad, en estos



<sup>8</sup> Ver Antoni Zabala (1995): *La práctica educativa, cómo enseñar*. Editorial GRAO, Barcelona.



contextos, la estrategia de *contratos pedagógicos* que consisten «en acuerdos negociados precedidos por un diálogo entre dos partes que se reconocen como tales a fin de alcanzar unos objetivos que acaban siendo consensuados»<sup>9</sup>; estos contratos permiten la toma de conciencia de los problemas que se plantean en el aula, la regulación y la interacción entre los integrantes del grupo.

Otra variable que condiciona la gestión en el aula es la **distribución del tiempo y del espacio**: los contenidos de enseñanza son distribuidos en períodos de tiempo generalmente fragmentados y deberán ser impartidos en espacios muy delimitados; quizá el reto de una gestión transformadora será el de poder tener una concepción más flexible del tiempo y del espacio, tener la capacidad de evaluar *a tiempo* lo que es más importante enseñar en los lapsos disponibles y poder utilizar, además, cualquier espacio como espacio de aprendizaje, es decir, abrir el aula al mundo que la rodea. Cada vez más adquiere importancia la noción de *ciudad educativa* entendida como la posibilidad de que el entorno pueda organizarse a fin de que se convierta en fuente de aprendizaje.

Por último, forma parte de la práctica diaria el manejo de los **recursos**, sean textos, materiales didácticos, bibliotecas, salas telemáticas, etc.; en tiempos de la sociedad del conocimiento, los docentes cada vez más enseñarán menos en términos tradicionales (clases expositivas), pero tendrán que ser facilitadores de aprendizaje y para ello es imprescindible que se doten de una *maleta de herramientas de aprendizaje* que será de uso más por los estudiantes que por ellos mismos.

Este proceso concluye con la **evaluación**, tanto de los resultados en los educandos como de la actuación misma del docente; el primer aspecto es más tratado en los consejos de docentes, pero en ambientes de trabajo que enfatizan mucho el desarrollo profesional de los docentes, es importante que se creen espacios y tiempos institucionales para reflexionar la actuación de los educadores en el proceso mismo, los avances de la planificación inicial; allí juega papel importante el equipo directivo en su rol de acompañamiento permanente a los docentes desde la realidad que se evidencia en el aula; también es importante la confrontación con otros docentes de las experiencias realizadas porque son fuente de formación y de evaluación implícitas.

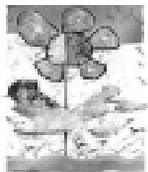
<sup>9</sup> Giné N., Parcerisa A, coordinadores (2003): *Planificación y análisis de la práctica educativa, la secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Editorial GRAO, Barcelona, p. 91.

**b. La gestión del aprendizaje:** la enseñanza tiene su contrapartida, el aprendizaje, y éste es un aspecto poco trabajado cuando se evalúa el trabajo escolar, porque siempre es visto desde la perspectiva de los resultados, en términos de rendimiento académico. Si desde la Educación Popular planteamos que los educandos deben convertirse en gestores de su propio aprendizaje, también habría que reflexionar sobre la manera como los educandos van aprendiendo a autogestionar sus aprendizajes a fin de adquirir autonomía, es decir, sobre las competencias que los estudiantes adquieren para lograr *aprender a aprender*. Entre estas competencias encontramos: a) el dominio de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo; b) el manejo de las técnicas de investigación tanto de campo como bibliográficas; c) el dominio de las técnicas de estudio; d) el interés por conocer y por aplicar lo que conocen, y la socialización de lo aprendido; e) la capacidad para trabajar en equipo; f) saber resolver problemas.

Bajo esta perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, no es suficiente evaluar el aprendizaje sólo en función de los resultados tangibles, también habrá que construir instrumentos que permitan recoger información sobre estas variables que indican los niveles de autogestión de los aprendizajes por parte de los educandos.

La meta que se intenta alcanzar es que los educandos logren *autorregular* su aprendizaje, para ello es importante que los educadores sean más explícitos con los educandos en cuanto a los objetivos y contenidos que desean enseñar, y compartan con ellos sus criterios de evaluación (es frecuente el desánimo que embarga a los estudiantes cuando son evaluados de contenidos que nunca han visto); se trata de que los estudiantes vayan asumiendo un rol protagónico en la formación, que vayan tomando conciencia de lo que necesitan para mejorar su aprendizaje y esto puede darse a través de procesos de autoevaluación, evaluación entre educandos y evaluación entre educadores y educandos. Los contratos entre educador y educando favorecen también la autogestión del aprendizaje porque permiten planificar y anticipar la tarea y tener conciencia de cuáles son los resultados que deben alcanzarse para cumplir con los requerimientos del contrato.





## Guía de Trabajo

1. *Observa un docente mientras da una clase, ¿Qué actividades llevó a cabo? ¿Cuál era el objetivo de cada una de ellas? ¿Podría distribuirlas en las fases de inicial, desarrollo y cierre anteriormente señaladas?*
2. *Observa un grupo de estudiantes mientras llevan a cabo una tarea común: ¿qué rol asume cada uno de los miembros del grupo? Intenta reflexionar con el grupo la distribución de estos roles.*
3. *En un centro educativo se constata que los estudiantes muestran dificultades para expresarse oralmente, ¿qué técnicas podrían implementarse para mejorar sus niveles de expresión oral?*

### 4.3. La gestión comunitaria

Como decíamos, los procesos de enseñanza-aprendizaje se llevan a cabo generalmente de forma colectiva: en las aulas; en los espacios de recreación y deporte; en las celebraciones donde docentes, directivos y educandos mantienen continuos contactos; asimismo, se promueven las reuniones, los trabajos en comisiones de docentes y la dirección tiende a ser colegiada. En estos ambientes adquiere importancia cultivar el **sentido de comunidad** que posibilita una convivencia sana en la cual los conflictos puedan enfrentarse con naturalidad, pero también posibilita construir una mirada común sobre lo que pasa más allá de la cerca que rodea el centro educativo.

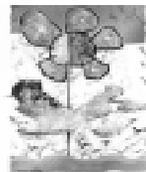
Mientras más crece una ciudad, más se van diversificando los núcleos urbanos; aquello que nosotros entendemos por centro neurálgico de una ciudad se disemina en pequeños núcleos. Para algunos pobladores que viven lejos de la gran ciudad, el centro puede ser el mercado que se encuentra a unos kilómetros de su casa. Hace falta una visión global, que cada uno de nosotros con nuestras metas particulares y privadas podamos encontrar una perspectiva que reúna las diferentes miradas, los diferentes puntos de vista sobre un mismo objeto. Esta

pluralidad de miradas es lo que hace *público* un objeto. Hace falta crear esos espacios que permitan construir una mirada *común* a todos los que estamos inmersos en una misma cotidianidad. Quizá sea papel de la escuela, en contextos periféricos, aislados y muy vulnerables, donde no existen plazas, templos ni centros comerciales gigantes, desarrollar cada vez más el *sentido común* que Hanna Arendt concibe como una especie de «sexto sentido a través del cual todos los datos sensitivos particulares proporcionados por los cinco sentidos cuadran en un mundo común, un mundo que podemos compartir con los demás, en común con ellos».<sup>10</sup>

¿A dónde conduciría una propuesta educativa escolar que intente construir un *mundo común* en el cual todos «*ven lo mismo en su total diversidad*»<sup>11</sup>, lo que sería el fundamento del sentido de lo público del cual surge la acción política? Hace unos años la filósofa húngara Agnes Heller<sup>12</sup> se preguntaba ¿dónde nos sentimos en casa? La experiencia espacial más próxima a la noción de hogar son los recuerdos del lugar donde nacimos, el lenguaje común con las personas con quienes convivimos, pero también nos sentimos en casa con aquellas personas con quienes compartimos una religión, una ideología común.

Pero cada vez más nuestra ciudad, nuestro vecindario, los lugares que frecuentamos se pueblan de una diversidad de maneras de concebir el mundo, de personas con hogares sólidos, pero también personas sin hogar. Ya no será la lengua, ni la cultura, ni la religión lo que va a permitir experimentar esa sensación de *familiaridad*, de sentirnos en casa con toda la carga emotiva que supone. ¿Sobre qué podría fundarse hoy día este sentido de hogar? Será tarea de todos construir, desde sus diversidades, un hogar que sea producto del consenso; es como si cada día tuviésemos que renovar el contrato social que nos va a regir para que se vaya adecuando a las nuevas realidades.

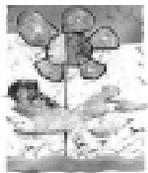
La mejor forma de gobierno que puede sostener este hogar es la democracia. Heller decía que esta casa no la podemos cargar en la espalda, pero «uno se siente en casa a través de su práctica y compromisos diarios», porque también en el hogar uno necesita ser aceptado y por ello al hablar de hogar hay que hacer referencia al sentido de responsabilidad que cada uno tiene con sus demás miembros.



<sup>10</sup> Carol Brihtman (edición). (1999): *Entre amigas. Correspondencia entre Hanna Arendt y Mary McCarthy (1949-1975)*. Editorial Lumen, Barcelona, p. 53.

<sup>11</sup> Sobre La esfera pública ver Hanna Arendt (1993): *La Condición Humana*. Editorial Paidós, Buenos Aires p. 66.

<sup>12</sup> Ver Agnes Heller (1997): *Una teoría de la modernidad*. Fondo Editorial Tropikos, Caracas.



Desde el micromundo escolar es posible desarrollar este sentimiento de hogar, desde el compromiso de convivencia democrática alrededor de una *Constitución* que fije las reglas de juego de forma colectiva y participativa, pero que vaya estableciendo parámetros de cómo debería ser la sociedad donde quisiéramos vivir, sabiendo que hay distancias que salvar todavía para alcanzarla, ya que para ello es necesario una acción política que le competirá realizar a otros actores sociales.

Este sentido de comunidad debe ser cultivado en el ambiente del centro, entre los actores que participan cotidianamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje (centro y aula), pero también con actores que desarrollan una acción complementaria al trabajo educativo, porque no están permanentemente, pero son el enlace del centro con el entorno más cercano, y forman parte de la gran comunidad educativa; se trata de los padres y representantes de los educandos. Ellos son convocados a participar en la gestión del proyecto educativo y, según sus posibilidades, se van incorporando en la realización de algunas actividades, generalmente las que se refieren a consecución de recursos, apoyo pedagógico en el aula, en la logística de actividades extra curriculares, entre otros.

En una mirada del centro educativo en su relación con el entorno próximo, éste puede convertirse en un recurso para la misma comunidad, un espacio de encuentro para los vecinos; allí ellos pueden debatir los problemas que agobian a todos y también pueden celebrar sus alegrías y compartir sus tristezas. Desde esta dimensión, van surgiendo compromisos de los miembros de la comunidad educativa con el entorno que pueden convertirse en el inicio de proyectos comunes (demanda de suministro de agua potable, mejoramiento de las vías de acceso, construcción de canchas deportivas) que les van a exigir a los miembros de la comunidad educativa el dominio de competencias propias al **trabajo social y desarrollo sociocomunitario**. A veces, se conforman comisiones denominadas *escuela comunidad* que promueven acciones dirigidas a mejorar el entorno; otras veces la dirección del centro asume programas sociales dirigidos a todos los vecinos (comedores populares, dispensarios de salud, cooperativas). Mientras más carencias haya en el sector donde se ubica la escuela, mayor será el compromiso de la comunidad educativa de asumir tareas de promoción sociocomunitaria que deberán ser asumidas con un sentido educativo, impulsando la

autonomía de los sujetos, la participación y la organización de los mismos vecinos involucrados.

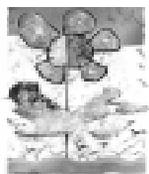
No es fácil conciliar estas dos dimensiones de la gestión comunitaria: a veces, cuando se fomenta excesivamente el sentido interno de comunidad, se corre el riesgo de aislarse del entorno; puede suceder también que algunas personas quieran imponer intereses que son contradictorios con los intereses de los vecinos; una gran autonomía de los órganos de decisión de padres y representantes puede perjudicar la rutina escolar; por otra parte, los problemas de la comunidad son tales que pueden superponerse a los objetivos primarios de una institución cuyo eje es la socialización del saber que una sociedad ha acumulado.

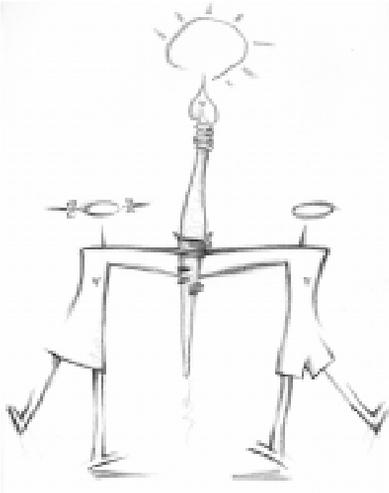
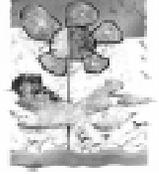
Luego de esta revisión de los diferentes tipos de gestión que podemos encontrar en un centro educativo, se puede concluir que un gestor educativo debe estar dotado de una *caja de herramientas* que le permitan desenvolverse eficazmente en las diferentes situaciones que se presenten (Ver Anexo 2).



### **Guía de Trabajo**

- 1. ¿Qué situaciones existen en la comunidad que rodea tu centro educativo que pueden dar lugar a la construcción de un proyecto de desarrollo comunitario?*
- 2. ¿Qué actividades podrían diseñarse para mejorar el sentido de comunidad en un centro educativo?*
- 3. ¿Cómo habría que imaginar la organización de un centro educativo que se mantenga abierto permanentemente a la comunidad?*

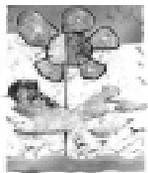




## El seguimiento y la evaluación

Generalmente se piensa que la evaluación se hace cuando se ha llevado a cabo el plan de acción de un proyecto; sin embargo, hay que concebirla como una acción que se desarrolla de manera transversal a todo lo largo y ancho de la gestión. Cuando los miembros de la comunidad elaboran su historia compartida ya comienzan a distanciarse de su cotidianidad y empiezan a contrastar lo que se deseaba hacer y lo que en realidad se hizo; esa **evaluación inicial**, que también lleva a cabo el docente en su ámbito de trabajo, proporciona los insumos primarios que permitirán planificar las acciones futuras. Quizá lo que habría que enfatizar de este proceso es que realmente se haga con espíritu evaluativo, porque no es suficiente registrar la lista de acciones realizadas, hace falta que haya una constante mirada de cada acto a la luz de lo que se esperaba alcanzar.

En la **evaluación de los procesos**, que se lleva a cabo durante la ejecución de lo que se ha planificado, adquieren importancia los procedimientos de formación; en modelos educativos que promueven la reflexión de la práctica como medio para mejorar el desarrollo profesional, la revisión permanente de lo que se hace no sólo es un procedimiento evaluativo, también adquiere un matiz formativo, con todo lo que ello pueda implicar: que se detecten las necesidades de aprendizaje del colectivo, que



se desarrollen estrategias de aprendizaje ya sea por intercambio de experiencias o por transferencias de conocimiento, que se experimenten nuevas teorías y se analicen sus resultados. Y sobre todo, que se desarrolle en un ambiente de aprendizaje permanente con sus espacios y tiempos determinados y no como tarea complementaria para tiempos libres.

Durante el proceso mismo de ejecución es cuando puede tomarse el pulso al proyecto educativo, y es cuando se pueden modificar las acciones, distribuir de otra manera las responsabilidades, readecuar los cronogramas de trabajo, además, retomar el impulso inicial. Tal como sucede con la acción, es una etapa de la evaluación que se vuelve menos tangible, que habría que utilizar técnicas cualitativas para recoger información que pueda ser analizada luego a distancia (observación de clase, revisión de cuadernos de planificación de aula, actas de asambleas, entrevistas no directivas, etc.).

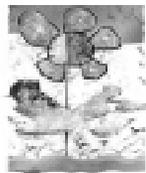
En una gestión que intente crear un ambiente favorable al cambio, hay unos principios de base cuya concreción también debe ser evaluada: los niveles de autonomía, de participación y de formación van creando el clima en el cual los proyectos transformadores podrán cuajar en el tiempo.

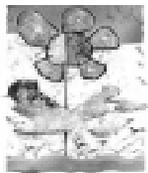
Asimismo, en términos de gestión, hay que pensar cómo cerrar procesos, sobre todo, en contextos cuya actividad es cíclica como es el año escolar. El cierre de estos ciclos (puede ser la culminación de un período escolar, la promoción a otra etapa, la despedida de un grupo de estudiantes que ha terminado su escolaridad) pueden ser motivos ideales para evaluar los resultados obtenidos, tanto en el aspecto académico como en el aspecto de las finalidades propuestas por el proyecto. En estos momentos de **evaluación final**, habría que retomar todas las dimensiones de la acción educativa: la gestión directiva, el clima del centro, la gestión en el aula, inclusive la gestión comunitaria. Esta mirada, en términos de objetivos alcanzados o no alcanzados, permite tener una mirada de la realidad educativa más objetiva; además, será el insumo para la planificación del próximo año lectivo. El reto en ella está en poder diseñar instrumentos de evaluación no sólo cuantitativos sino cualitativos que puedan recoger de forma global lo que ha sucedido durante un período que ha tenido un comienzo y un fin.

La rutina que se instala en los centros educativos genera en los docentes y directivos grandes vacíos de memoria: se cierra un período y es como si de nuevo se comenzara de cero; por ello, es importante que las evaluaciones queden registradas como un material que debe ser retomado en el período siguiente para que los actores educativos vayan concibiendo la acción educativa a largo plazo. Quizá esto les permita captar cuáles son los factores que inciden en el éxito y en la sostenibilidad de una acción que ha sido planificada y reflexionada permanentemente.

Generalmente, la revisión de lo que se ha hecho forma parte de una autoevaluación que exige de los actores involucrados capacidad de autocritica, madurez para aceptar las críticas de sus pares y estar suficientemente preparados para formular las respuestas cualificadas a los cuestionamientos a su práctica. En grupos que han convivido durante muchos años, los momentos de evaluación comienzan a eludirse, para no herir susceptibilidades, porque ya se sabe lo que cada uno responderá. En esas situaciones, se recomienda la presencia de un evaluador externo que pueda tener una mirada más objetiva sobre lo que en realidad se ha alcanzado de los objetivos propuestos.

Generalmente, los centros educativos no trabajan de forma aislada, forman parte de una **red institucional** que es superior en jerarquía, sea en el nivel regional o nacional. Estas instancias velan por su buen funcionamiento. Cuando las intenciones de cambio son promovidas desde estas instancias, su misión no es la de imponer de manera vertical otra manera de ver las cosas: habría que pensar en diseñar estrategias flexibles de intervención pedagógica externa que hagan tomar conciencia a los miembros de una comunidad educativa local que hace falta introducir cambios en la práctica cotidiana. Los acompañamientos no pueden ser puntuales, como talleres o charlas de inducción, porque la gente puede entusiasmarse y luego no saber cómo continuar. Una vez que se ha sembrado el entusiasmo, estas instancias institucionales (coordinaciones pedagógicas regionales o nacionales) deberán estudiar detenidamente las capacidades internas con que cuenta el centro para promover un cambio; si el centro no está en capacidad de llevar de forma autónoma el cambio, se podrían diseñar estrategias de acompañamiento durante las diferentes fases del proceso de gestión, pero siempre potenciando la autonomía y la participación de los miembros natos de la comunidad educativa; que ellos sientan que aquellos que ejercen tareas de acom-





pañamiento (coordinadores o asesores externos) les ayudan a contrastar sus puntos de vista y les facilitan herramientas de gestión que pueden mejorar su práctica. Además, desde instancias superiores se podría promover el intercambio de experiencias entre centros educativos estableciéndose redes de comunicación que contribuyan a ampliar perspectivas sobre el mismo trabajo.

Sin embargo, no podemos olvidar que estas instancias de dirección y coordinación externas están atentas a que la gestión del centro sea coherente con la misión general de la institución, y posiblemente no promoverán ningún proceso de cambio local si no están convencidas de ello o si no les parece coherente con los objetivos de la institución. En esas circunstancias, los centros educativos, que han decidido transformarse, pueden encontrar cierta resistencia en los niveles superiores jerárquicos. También a este nivel se hacen necesarios procesos de ajustes y de negociación que puedan a largo plazo favorecer el trabajo educativo que se viene realizando en contextos locales.

### **Cuadro 3**

#### **Indicadores de la evaluación de la gestión educativa**

##### **1. Indicadores para evaluar el Proyecto Educativo del centro:**

- El centro cuenta con un Proyecto Educativo construido de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.
- El Proyecto Educativo toma en cuenta la realidad de la comunidad.
- El Proyecto del Centro corresponde a las necesidades detectadas en las evaluaciones.
- Los planes de acción y gestión de las comisiones y organizaciones tienen relación con lo planteado en el Proyecto del Centro.
- El equipo directivo organiza espacios de evaluación del Proyecto Educativo para incorporar los correspondientes ajustes.

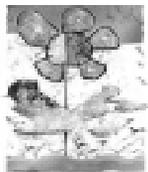


## **2. Indicadores para evaluar los procesos de evaluación y planificación:**

- El equipo directivo organiza con los docentes visitas periódicas a los hogares de los alumnos y representantes para conocer de cerca las condiciones socio-económicas en las que viven, considerándolas luego en los planes de acción y gestión del centro.
- Se elaboran cronogramas de actividades y se hacen públicos a toda la comunidad educativa.
- Las planificaciones de los docentes atienden a los intereses y necesidades de los estudiantes, registradas en los procesos de evaluación.
- Existen registros de las competencias desarrolladas por los estudiantes en cada grado; tomando como referencia indicadores de evaluación conocidos por los estudiantes, los docentes y los representantes.
- Los registros de clase de cada año escolar evidencian transformaciones en la práctica educativa de los docentes, la cual es congruente con los objetivos del Proyecto Educativo del Centro.

## **3. Indicadores para evaluar la formación y el acompañamiento en el centro:**

- El equipo directivo reflexiona con el personal del centro sobre los retos de la educación popular y el papel del educador popular.
- Los equipos directivos animan, acompañan y hacen seguimiento al proceso pedagógico y al trabajo pastoral del centro.
- Los equipos directivos garantizan que los consejos de docentes, asambleas de padres y representantes y/o cualquier tipo de reunión sea un espacio de formación.
- Se sistematizan y publican las experiencias de trabajo con resultados favorables.
- El equipo directivo organiza jornadas de formación internas dirigidas a docentes y representantes, las cuales responden a sus intereses y a las necesidades



detectadas en las observaciones, reuniones, análisis documental, etc.

- Se mantienen los espacios de encuentro y formación con la comunidad, fluidos y satisfactorios.

#### **4. Indicadores para evaluar el estilo de gerencia y la cultura escolar:**

- La toma de decisiones es colegial o vertical-autoritaria.
- El equipo directivo fomenta la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la elaboración del centro, reglamento interno y de los planes de acción y gestión de las comisiones.
- El equipo directivo vela porque la escuela sea un espacio donde se viven los valores humano-cristianos y se establezcan relaciones de respeto, fraternidad, crecimiento y atención personal, siendo el equipo directivo ejemplo de ello.
- El equipo directivo vela porque cada miembro de la comunidad escolar asuma sus responsabilidades y tenga claras sus funciones, siendo ejemplo de ello.
- Se ofrecen espacios de organización y participación de los alumnos.
- Los reglamentos internos se definen como normas de convivencia y son construidos de manera participativa.
- El equipo directivo mantiene dinámicas de estímulo y reconocimiento a la labor de los miembros del personal.
- Se abren espacios de encuentro con las escuelas cercanas para favorecer alianzas comunitarias.
- Los estudiantes, representantes y docentes se sienten identificados con el proyecto y se sienten acompañados.
- El personal directivo, docente, administrativo y obrero asiste puntualmente y es responsable en el cumplimiento de sus funciones.

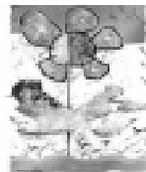
## 5. Indicadores para evaluar la administración de recursos humanos y materiales en el centro:

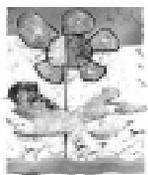
- La administración de los recursos económicos se organiza atendiendo los requerimientos del Proyecto Educativo.
- Los espacios físicos se encuentran en buenas condiciones.
- Los recursos (biblioteca, talleres, publicaciones...) son bien utilizados y se aprovechan al máximo.
- El equipo directivo promueve y practica el manejo y buen uso de los recursos disponibles en el centro.
- El equipo directivo promueve la práctica de la creatividad en el buen uso del tiempo y del espacio.

Fuente: Adaptación de la autora del cuadro realizado por Ortiz (2002). *La Evaluación como proceso de investigación*. Colección Procesos Educativos. Fe y Alegría, Maracaibo.

### **Guía de Trabajo**

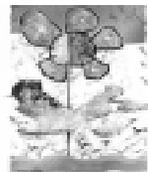
1. *¿Qué instrumentos podrían utilizarse para recoger la información necesaria para evaluar los avances, en la ejecución de un proyecto?*
2. *¿Qué actitudes debe asumir la persona que dirige los procesos de evaluación en un centro educativo?*
3. *¿Cómo se podría integrar a los estudiantes en los procesos de evaluación institucional?*





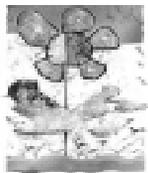
## A modo de conclusión

---



Esta revisión de los elementos que conforman la gestión educativa podría permitir a los miembros de la comunidad educativa no sólo comprender el proceso mismo de gestión sino caracterizar sus diferentes niveles. Lo más elemental y necesario para un centro educativo es que goce *de buena salud*, lo cual se logra cuando sus diferentes actores han alcanzado un pacto mínimo de convivencia, las actividades fluyen ordenadamente y se respira un clima agradable de trabajo. Sin embargo, esto no es suficiente, porque los actuales retos sociales y educativos están exigiendo algo más, que supone la revisión profunda de las prácticas y la elaboración de un proyecto educativo que incorpore una manera diferente de concebir la gestión en la cual la planificación estratégica ofrece pistas de trabajo interesantes.

En contextos educativos que asumen el reto de mejorar y transformar la realidad de los educandos, los educadores no pueden conformarse con que el centro funcione bien o con criterios de proyecto (no todo proyecto es necesariamente transformador). Un nivel más avanzado de cambio se obtiene cuando el centro decide responder a las necesidades e intereses de su entorno y elabora una propuesta producto de la participación tanto del personal interno al centro como de la misma comunidad circundante, intentando conciliar el desarrollo individual y social de los educandos con el desarrollo comunitario en el propio ámbito escolar. Pero llegar allí supone pasar por los niveles anteriores: ser primero un centro educativo con una gestión sana, luego un centro que actúa con mentalidad de proyecto, para poder convertirse más tarde en una escuela en transformación, en reflexión continua de su práctica teniendo como eje la formación permanente. Visualizar estos niveles de la gestión puede ayudar, a los gestores educativos, a detectar las oportunidades que ofrecen las circunstancias cuando se intentan iniciar procesos de cambio e innovación.

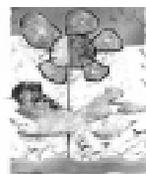


Desde nuestros centros educativos podemos lograr pequeños y silenciosos cambios; construir pequeñas historias exitosas que demuestren que es posible aprender lo necesario y convivir de forma democrática y solidaria. Pero «estamos demasiado acostumbrados a considerar la historia como historia política. Y, sin embargo, la historia es, primero y por encima de todo, social y cultural; es la historia diaria de los hombres y de las mujeres. Si la situamos bajo una mirada minuciosa, esta historia revelará cambios que incluyen una revolución social».<sup>13</sup> Desde la vida cotidiana, cíclica de nuestros centros educativos podemos ofrecer a nuestros niños, niñas y jóvenes otra manera de ver la vida y de vivirla, una oportunidad para desarrollar sus potencialidades y para aprender a vivir en democracia respetando la diversidad. Parodiando a Heller, quizá no logremos «alterar la nave, pero sí cambiar el océano por donde esta nave navegaba».

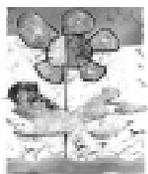
<sup>13</sup> Agnes Heller  
y Ferenc Féher  
(1989):  
*Políticas de la  
postmodernidad, ensayos  
de crítica  
cultural.*  
Editorial  
Península,  
Barcelona,  
p. 247.

## ANEXO 1

### Estrategias de formación para el trabajo en equipo aplicables a niños y adolescentes\*



EJERCICIO	OBJETIVO	COMPLEJIDAD DE GRUPO
Analizar el código de circulación observando cómo se comportan los conductores en el tránsito de una calle en particular.	Desarrollar la capacidad de participar en un sistema de señales prefijadas.	**Primer nivel.
Realizar juegos de penitencia.	Desarrollar la capacidad de interrumpir una actividad cuando ésta sea inadecuada o prohibida.	Segundo nivel.
Analizar el desarrollo de una partido de football o basket o cualquier juego que cuente con reglas bien establecidas y árbitros.	Capacidad de participar en un grupo elegido que cuenta con reglas preestablecidas.	Tercer nivel.
En un colectivo, iniciar en voz alta un relato y que otro lo continúe.	Desarrollar la capacidad de renunciar a algo en beneficio de otro (descentración de sí mismo).	Segundo nivel.
Después de un debate sobre cómo se va a organizar un grupo elegido, hacer la tarea que menos gusta como servicio al grupo.	Capacidad de descentrarse de sí mismo por obligación en beneficio del grupo.	Cuarto nivel.
Ayudar a un grupo no conocido y que sus miembros escojan la tarea que se va a llevar a cabo.	Desarrollar la capacidad de participar en grupos no elegidos.	Quinto nivel.
Participar en una coreografía de grupo (teatro, danza).	Desarrollar la capacidad de formar parte de una configuración con señales preestablecidas.	Primer nivel.



Continuación

EJERCICIO	OBJETIVO	COMPLEJIDAD DE GRUPO
En un juego de roles interpretar roles inversos.	Desarrollar la capacidad de interrumpir un rol y asumir uno antagónico.	Segundo nivel.
Ejecutar una responsabilidad en una tarea colectiva.	Desarrollar la capacidad de aceptar juegos impuestos.	Tercer nivel.
Los grupos deciden su tarea y la forma de organizarse y echan a la suerte los responsables de cada una de ellas.	Desarrollar la capacidad de participar en una auto-organización con un rol surgido de la suerte.	Quinto nivel.
Exponer su propia opinión, escuchar la opinión de los oponentes, exponer la diferencia, y encontrar un compromiso o el justo medio.	Desarrollar la capacidad de percibir las diferencias en el grupo y la necesidad del compromiso.	Segundo nivel.
Formar parte en un grupo y ocupar en él diferentes roles sucesivamente (líder, ejecutor, consejero, oponente).	Desarrollar la capacidad de cambiar de rol en un grupo.	Quinto nivel.
Comenzar una tarea iniciada por otro grupo y luego delegarla en otro grupo.	Desarrollar la capacidad de percibir la continuidad de las tareas entre grupos.	Segundo nivel.
Negociar actividades entre grupos.	Desarrollar la capacidad de la negociación.	Tercer nivel.
Participar en una conferencia de coordinación entre grupos.	Desarrollar la capacidad de percibir los problemas de coordinación.	Cuarto nivel.

(\*) Adaptado por la autora del plan expuesto por los autores Delaire, G y H. Ordronneau (1991).

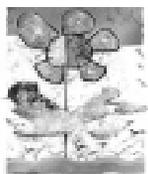
(\*\*) Los autores indican cinco niveles de complejidad: 1) capacidad de participar en un sistema de señales aprendido; 2) capacidad de interrumpir un acto comenzado; 3) capacidad de participar en un grupo cuyas reglas no dependan de la decisión personal; 4) capacidad de participar en un grupo libremente escogido que establezca sus propias reglas; 5) capacidad de participar en las mismas condiciones en un grupo cualquiera.

## ANEXO 2

### Caja de herramientas de la gestión educativa



TIPO DE HERRAMIENTA	CONTENIDO
<b>Diagnóstico de la realidad socioeducativa.</b>	Técnicas de investigación sobre el contexto, competencias para interpretar estudios sociodemográficos; búsqueda de información.
<b>Instrumentos de preparación de proyectos sociales.</b>	Marcos conceptuales de proyectos, tipos de proyectos, técnicas para su elaboración; diseño de programas y planes.
<b>Diagnóstico de la realidad socioeducativa.</b>	Técnicas de investigación sobre el contexto, competencias para interpretar estudios sociodemográficos; búsqueda de información.
<b>Instrumentos de preparación de proyectos sociales.</b>	Marcos conceptuales de proyectos, tipos de proyectos, técnicas para su elaboración; diseño de programas y planes.
<b>Metodologías para promover y facilitar la participación.</b>	Técnicas para promover la comunicación, la información (lluvia de ideas, investigación de casos, estudio de casos, Phillips 66, cuchi-cheo, juego de roles); técnicas de participación en la toma de decisiones, técnicas para promover la toma de decisiones.
<b>Técnicas de manejo de conflictos.</b>	Psicosociología del conflicto; técnicas de anteproyecto, comisión negociadora, de provocación, de motivación afectiva.

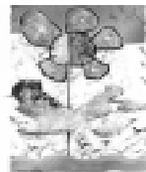


*Continuación*

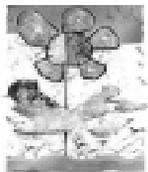
<b>TIPO DE HERRAMIENTA</b>	<b>CONTENIDO</b>
<b>Administración de recursos.</b>	Elaboración de presupuestos; análisis de balances contables; selección y seguimiento del personal; técnicas de motivación y de desarrollo profesional.
<b>Estrategias de acompañamiento pedagógico.</b>	Técnicas de escucha; técnicas de diagnóstico de necesidades de formación; técnicas de evaluación formativa.
<b>Manejo del tiempo</b>	Técnicas para la mejora del tiempo de gestión; preparación de las reuniones; el uso de agendas; formulario de comunicación interna; la elaboración de calendarios.
<b>Estrategia de escritura</b>	Elaboración de agendas; elaboración de minutas; elaboración de actas de reunión; de informes escritos.

## BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

---



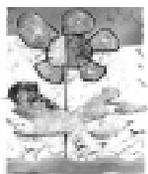
- Álvarez, Manuel** (s/f). *El equipo directivo, recursos técnicos de gestión*. Editorial Laboratorio Educativo, Caracas.
- Arendt, Hanna** (1993). *La condición Humana*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Bolívar, Antonio** (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Proyecto Editorial Síntesis Educación, Madrid.
- Brihtman, Carol-edición** (1999). *Entre amigas. Correspondencia entre Hanna Arendt y Mary McCarthy (1949-1975)*. Editorial Lumen, Barcelona.
- Cerda Gutiérrez, Hugo** (1997). *Cómo elaborar proyectos, diseño, ejecución y evaluación de proyectos sociales y educativos*. Cooperativa Editorial Magisterio, Santafé de Bogotá.
- Ciscar, Concepción y Uria, María** (1988). *Organización escolar y acción directiva*. Narcea S.A. de Ediciones, Madrid.
- Delaire G. y Ordronneau, H** (1991). *Los equipos docentes, formación y funcionamiento*. Narcea, S.A, Madrid.
- Doménech Joan y Viñas, Jesús** (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Editorial GRAO, Barcelona.
- Escuela Cooperativa Casaverde** (2000). *El proyecto educativo institucional en tiempos de cambios*. Homo Sapiens Editores, Rosario, Argentina.
- Gento Palacios, Samuel** (1994). *Participación en la gestión educativa*. Editorial Santillana, Madrid.
- Gestion NORSUD** (1989). *La gestion des petites et moyennes organisations africaines, manuel du formateur et du conseiller en gestion*. Québec.
- Giné N., Parcerisa A, coordinadores** (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa, la secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Editorial GRAO, Barcelona.
- González Lucini, Fernando** ( 2001). *La educación como tarea humanizadora, de la teoría pedagógica a la práctica educativa*. Ediciones Anaya, Madrid.
- Heller, Agnes** (1997). *Una teoría de la modernidad*. Fondo Editorial Tropikos, Caracas.



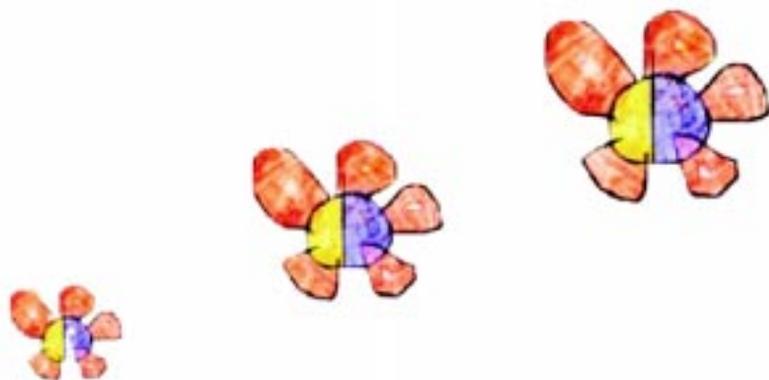
- Heller, Agnes y Féher Ferenc** (1989). *Políticas de la postmodernidad, ensayos de crítica cultural*. Editorial Península, Barcelona.
- Lorenzo Delgado Manuel, coordinador** (1997). *La organización y gestión del centro educativo, análisis de casos prácticos*. Editorial Universitas S.A., Madrid.
- Lozano Luis Antonio y Lara Carlos Julio** (1999). *Paradigmas y tendencias de los proyectos educativos institucionales, una visión evaluativa*. Cooperativa Editorial Magisterio, Santafé de Bogotá.
- Martínez Bonafé, Jaume** (1997). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Díada Editora, Sevilla.
- Santos Guerra, Miguel** (2001). *Enseñar o el oficio de aprender, organización escolar y desarrollo profesional*. Homo Sapiens Editores, Rosario-Santa Fé, Argentina.
- Santos Guerra, Miguel** (2000). *La escuela que aprende*. Ediciones Morata, S.L. Madrid.
- Uría, María** (1998). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Narcea, S.A., Ediciones, Madrid.
- Zabala, Antoni** (1995). *La práctica educativa, cómo enseñar*, editorial GRAO, Barcelona.



<b>Presentación</b>	<b>6</b>
<b>Introducción</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1:</b>	
<b>La gestión educativa y sus sentidos.</b>	<b>11</b>
1.1. ¿Qué vamos a entender por gestión educativa?	11
1.2. La gestión en el marco de la Educación Popular.	14
<b>CAPÍTULO 2:</b>	
<b>Una gestión para el cambio.</b>	<b>19</b>
2.1. Las claves para el cambio.	20
2.2. La historia compartida.	28
<b>CAPÍTULO 3:</b>	
<b>El proyecto educativo del centro.</b>	<b>31</b>
3.1. El horizonte institucional.	32
3.2. El diagnóstico de la situación.	35
3.3. Los objetivos del proyecto.	37
3.4. Acciones y estrategias.	38



<b>CAPÍTULO 4:</b>	
<b>La acción educativa.</b>	<b>41</b>
4.1. La gestión del centro.	42
4.2. La gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje.	48
4.3. La gestión comunitaria.	54
<b>CAPÍTULO 5.</b>	
<b>El seguimiento y la evaluación.</b>	<b>59</b>
<b>ANEXO 1:</b> Estrategias de formación para el trabajo en equipo aplicables a niños y adolescentes.	69
<b>ANEXO 2:</b> Caja de herramientas de la gestión educativa.	71
<b>BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA</b>	<b>73</b>



Cada vez más vemos la necesidad de transformar los modelos tradicionales de educar, porque constatamos que no están respondiendo a las demandas de los educandos y de la misma sociedad: por un lado, los contenidos curriculares pronto pierden relevancia, y, por otro lado, las formas de enseñar no están siendo quizá las más pertinentes. No han faltado ocasiones, sin embargo, en que los educadores han intentado experimentar innovaciones pedagógicas en los centros educativos, pero éstas generalmente son esporádicas y, luego del entusiasmo de la novedad, los educadores vuelven a sus antiguas prácticas que justamente cuestionaban. Para lograr realmente una transformación, hay que empezar por crear las condiciones para que las innovaciones encuentren en el centro educativo terreno fértil donde puedan echar raíces y se extiendan, como una enramada, a lo largo y ancho de toda una comunidad educativa sin que consigan obstáculos en su difusión y consolidación.

Crear estas condiciones es papel de la gestión educativa. Este libro intenta sugerir algunas claves que contribuyan a desarrollar una gestión educativa capaz de proporcionarle sustentabilidad a las iniciativas innovadoras que los educadores intentan introducir en la rutina de sus centros educativos.

