

Los proyectos institucionales: de una tarea aislada hacia una implicación colectiva en la tarea

MARGARITA POGGI

ALGUNAS ACLARACIONES PREVIAS EN TORNO A LOS PROYECTOS INSTITUCIONALES

De los diferentes capítulos se desprende claramente la importancia de que la gestión curricular atienda de modo particular los proyectos institucionales. En particular Sara Melgar, como Patricia Sadovsky, nosotros mismos en diferentes textos sostuvimos, y seguimos sosteniendo, que las diferentes propuestas de los docentes respecto de lo que éstos se proponen enseñar en las aulas en una institución educativa implica establecer algunos acuerdos básicos: de eso se trata un proyecto institucional, si lo entendemos en su dinámica, en su inacabamiento. Esto no significa desatender la especi-

ficidad del contenido, las modalidades particulares de enseñanza de cada docente, la diversidad de características de los alumnos que asisten a una escuela, la multiplicidad de matices, de diferencias, de rasgos y de diversidades. o precisamente por ello, porque la institución educativa es **ese conjunto con identidad pero que emerge de lo diverso**, es que se hace necesario llegar a algunos acuerdos básicos en torno a qué proyecto educativo deseamos sostener en una institución.

Una primera aclaración que se hace necesaria en el marco de la gestión curricular se relaciona con el significado otorgado al término "proyecto"¹. Etimológicamente, significa lanzar, dirigir hacia adelante, idear, trazar: se relaciona, en consecuencia, con la idea de anticipar el desarrollo de acciones futuras.

Pero si bien no existen acuerdos generalizados en las ciencias sociales sobre una significación unívoca otorgada a este término, lo que deseamos destacar aquí son dos ideas presentes en el concepto: por un lado, supone la manifestación de una intención, que puede estar más o menos precisada; por el otro, involucra la noción de previsión, vinculada a bosquejo, diseño, diagrama, etc. En relación con este punto es importante señalar que un proyecto institucional:

- involucra a todos los actores de un establecimiento escolar, aunque a partir del reconocimiento de los diferentes grados de implicación en el proyecto que los actores puedan tener,
- solicita una planificación de la participación de los actores,
- requiere de tiempos, a veces prolongados, para su formulación,
- exige la previsión de diferentes estrategias para atender las características propias de los establecimientos que integran un nivel, una modalidad, etcétera.

Es necesario aclarar que un proyecto institucional no debe ser confundido con su formalización en un documento escrito, aunque, como es obvio, no la excluye. Además, tampoco debe ser confundido con los proyectos específicos que, a veces en numerosas ocasiones, son elaborados en las escuelas, por diferentes actores, sobre temas o cuestiones puntuales, aunque esto no significa que estos proyectos no puedan, en realidad deban, ser integrados en el proyecto institucional.

¹ Puede consultarse, entre otras obras: M-H. Broch y F. Gros, *Comment faire un projet d'établissement*, Lyon, Cronique Sociale, 1991; y S. Froufe Quintas y M. Sánchez Casañó, *Planificación e intervención socioeducativa*, Salamanca, Amarú Ediciones, 1991.

Al destacar esta cuestión, se trata de dar cuenta de los complejos procesos que requiere la elaboración de un proyecto institucional desde la dinámica de funcionamiento de un establecimiento, así como de los resultados seguramente diferenciados, atendiendo las características puntuales de las instituciones, sus rasgos de identidad, su historia, la historia de los actores que la integran en la actualidad, el grado de pertenencia de éstos, los valores que sostienen frente al rol de la escuela, la enseñanza y el aprendizaje, etcétera.

En este sentido, un proyecto didáctico, aun cuando resulte valioso para orientar la tarea de un docente (o un grupo de ellos), debería poder ser integrado en un proyecto más amplio, y en este sentido institucional, para que realmente no quede restringido al esfuerzo de un pequeño número de integrantes de un establecimiento escolar.

A continuación, presentaremos un instrumento-guía, orientador para la elaboración de los proyectos institucionales, ya que a partir de éste se destacan algunas cuestiones que los actores institucionales intervinientes deberán atender para su formulación, así como para su evaluación y seguimiento.

La elaboración y el diseño de un instrumento de evaluación de proyectos presentan simultáneamente algunos obstáculos y desafíos.

En el primer caso —nos referimos a los obstáculos—, uno de los riesgos más habituales consiste en que el instrumento resultante sólo tome en consideración y ofrezca indicaciones para analizar la formulación de proyectos. En este sentido, se centraría en estimar la calidad de la elaboración de los proyectos, muchas veces sólo apreciada a partir de su presentación, y desestimaría la relación entre la presentación de un proyecto y su concreción en la práctica.

Este aspecto señalado se constituye, a su vez, en uno de los desafíos por considerar cuando se trata de diseñar un instrumento de evaluación. Esto implica poder dar cuenta tanto de la pertinencia de un proyecto a partir de su presentación, como también del seguimiento que se requerirá para evaluarlo desde perspectivas e indicadores que no se centren exclusivamente en la presentación de informes.

Por ello, cabe aclarar que aquí sería necesario prever un papel importante, en lo que respecta al seguimiento, tanto de los equipos técnicos como de los coordinadores de área, ya que es a partir de su conocimiento de los establecimientos escolares y sus realidades particulares, que esta tarea podrá ser complementada con el análisis de los proyectos y los informes.

Otro de los riesgos que es importante considerar, relacionado con el anterior, se refiere al hecho de que se elabore un instrumento des-

de una perspectiva meramente prescriptiva. Esto implicaría focalizar más la atención en el "qué se debe realizar" y desconocer la dinámica de las condiciones institucionales que posibilitan, favorecen, obstaculizan u obstruyen la puesta en marcha de acciones concretas en el funcionamiento cotidiano.

Por supuesto, es importante aclarar que es casi imposible soslayar una perspectiva prescriptivo-normativa. Por un lado, porque se integrarán necesariamente algunos lineamientos en un instrumento de evaluación de proyectos. Por el otro, porque la selección de los ítems constituye, por sí sola, una orientación sobre los aspectos que se priorizan y aquellos que se desestiman u ocupan un lugar de menor importancia. Pero, en todo caso, cabe alertar sobre este riesgo para que aquellos actores clave en la vinculación entre los organismos de conducción de un sistema y los establecimientos escolares (en este caso, los equipos directivos y los coordinadores de área o de ciclo) puedan buscar aquellos puntos de equilibrio entre una perspectiva prescriptivo-normativa y la consideración necesaria e imprescindible de las realidades institucionales.

A continuación, se presenta una guía para la elaboración, el seguimiento y la evaluación de proyectos institucionales. Cabe aclarar que restaría, para su utilización, tomar decisiones sobre la ponderación diferenciada de algunos de sus ítems, en función de los lineamientos de la micropolítica educativa y de los objetivos priorizados en una etapa determinada.

Esta guía se organiza en torno a dos ejes: el primero aborda los aspectos relativos a la formulación y la presentación de proyectos, y el segundo, los aspectos relativos a la puesta en práctica y el seguimiento y la evaluación del proyecto.

Además se presentan en cada uno de los ítems algunas preguntas orientadoras para la evaluación. No se pretende con ello agotar todos los puntos posibles que deben ser tenidos en cuenta en este tipo de instrumento; sólo pueden recortarse aquellos más importantes. También debe aclararse que no todos los aspectos presentados en esta guía deben ser necesariamente contemplados al formular un proyecto; ello dependerá del carácter del proyecto y de la experiencia instalada en los establecimientos escolares en este tipo de tareas, entre otras cuestiones.

INSTRUMENTO-GUÍA PARA LA ELABORACIÓN, EL SEGUIMIENTO Y LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS INSTITUCIONALES

1. En relación con la formulación de un proyecto:

- La problemática seleccionada.

- * ¿Los problemas detectados son significativos y pertinentes?
- * ¿Se determinan en función de las prioridades establecidas por la política educativa? ¿Éstas han sido explicitadas y son de conocimiento público?
- * ¿Se determinan en función de las necesidades institucionales y, en este caso, quién o quiénes definen estas necesidades?
- * ¿Se determinan en función de los dos criterios mencionados anteriormente?
- * ¿Se han ponderado y priorizado los problemas detectados?

- Los objetivos o propósitos.

- * ¿Se encuentran formulados de manera clara y precisa?
- * ¿Se hallan formulados en el nivel más operativo posible en función de la problemática que se pretende revertir?
- * ¿Son pertinentes en relación con los problemas señalados?
- * ¿Son pertinentes en relación con las acciones que se formulan?
- * ¿Son factibles de ser realizados en función de los tiempos fijados, los recursos disponibles y los actores involucrados?

- Las acciones.

- * ¿Se formulan de manera clara y precisa?
- * ¿Son coherentes con los objetivos y las problemáticas detectadas?
- * ¿Se formulan en función de los actores involucrados?
- * ¿Se detallan los destinatarios de las mismas?
- * ¿Se explicita la fundamentación teórica y/o práctica de las acciones sugeridas?
- * ¿Esa fundamentación se sustenta con datos cualitativos y cuantitativos sobre el establecimiento escolar?
- * ¿Se consideran posibles reorganizaciones de las tareas de los actores en función de las acciones por realizar?
- * ¿Son viables en función de los tiempos previstos y los recursos disponibles?

- Los actores responsables y los actores involucrados.

- * ¿Se especifican los actores involucrados en el proyecto según las acciones establecidas?
- * ¿Se delimitan grados diferenciados de responsabilidades entre los actores?
- * ¿Se prevé la relación tiempo-tareas según los actores involucrados?

- La participación de los actores institucionales en la formulación del proyecto.

- * ¿Qué sectores o clases institucionales participan?
- * ¿Es pertinente la participación de los sectores que efectivamente están participando?
- * ¿Su presencia favorece, obstaculiza, obstruye, en el sentido de otorgar legitimidad a la formulación concretada y garantizar el compromiso para la concreción?

- El cronograma.

- * ¿Se detalla para cada acción el tiempo previsto para su realización?
- * ¿Se detallan los tiempos según los actores responsables?
- * ¿Los tiempos previstos son factibles?
- * ¿Se detallan tiempos para planificar reajustes y evaluar las acciones?

- La relación entre los objetivos, las problemáticas, las acciones, el cronograma y los actores involucrados.

- * ¿El proyecto en su conjunto pone en evidencia la coherencia y la articulación entre los objetivos, las problemáticas, las acciones, los recursos disponibles, el cronograma y los actores involucrados?
- * ¿El proyecto encuentra sustentación en sí mismo?
- * ¿Hay coherencia y articulación entre los objetivos, las acciones y la evaluación previstos?

- La evaluación del proyecto.

- * ¿Se prevén instancias de evaluación y los actores responsables de las mismas?
- * ¿Se prevén los procedimientos de evaluación de los diferentes aspectos consignados?

- * ¿Se presentan los instrumentos de evaluación o se detalla quién será el responsable de su elaboración?
- * ¿Se determinan los criterios de evaluación globales?
- * ¿Se prevén mecanismos de devolución de la información relevada a través de la evaluación a los actores involucrados? ¿A otros actores institucionales?

- La presentación formal del proyecto.

- * ¿Cumple con los requisitos formales de presentación respecto de los puntos solicitados?

Es importante aclarar que un proyecto es un instrumento de acción que se dilucida en la práctica educativa tanto como en su formulación. Por otra parte, cabe considerar que la puesta en práctica de un proyecto, su seguimiento y evaluación pueden efectuarse a partir de la información que proveen los actores del establecimiento escolar como de aquella que relevan otros actores externos al establecimiento, por ejemplo los supervisores o coordinadores de área, en esta jurisdicción en particular. Estas vías pueden ser complementarias, lo cual redundará en un acercamiento más preciso a la puesta en práctica de un proyecto. En consecuencia presentamos a continuación algunos interrogantes para orientar este seguimiento y evaluación de proyectos

2. En relación con la puesta en práctica, el seguimiento y la evaluación del proyecto:

- El seguimiento del proyecto a partir de la información elaborada por los actores del establecimiento escolar a través de informes y documentos.
 - * ¿Se elaboran informes sustantivos (no meramente formales) sobre la evolución del proyecto?
 - * ¿Se realizan por solicitud de las autoridades o por iniciativa de los actores del establecimiento, como instrumento de registro de la marcha del proyecto?
 - * ¿Se pueden reconstruir las "huellas" del proyecto y su impacto en el funcionamiento cotidiano de la institución?
 - * ¿Se da cuenta de la participación de los actores involucrados en el proyecto y de sus grados de compromiso diferenciados?
 - * ¿Se mencionan tanto las dificultades, los obstáculos y los riesgos, como los logros parciales que se obtienen?

ALGO MÁS PARA PENSAR SOBRE LOS PROYECTOS INSTITUCIONALES

Para concluir este capítulo, no podemos dejar de mencionar algunas dificultades que atentan contra la elaboración de los proyectos institucionales, así como su puesta en acción y evaluación.

Nos referimos al hecho de que ciertas condiciones institucionales y laborales no pueden ser desconocidas en este punto. Por un lado, en algunas jurisdicciones la alta rotación del personal de conducción de los establecimientos escolares atenta contra la posibilidad de un proyecto institucional. La presencia generalizada de los directores o vicedirectores "provisionales" en un sistema educativo, en un nivel, o en una modalidad, no facilita la generación de proyectos con alto grado de inserción en las instituciones educativas. Por otro lado, también el alto porcentaje de rotación de los equipos docentes dificulta la realización de proyectos institucionales.

A lo largo de este libro, a partir de distintos capítulos, se ha puesto en evidencia la importancia que juegan los directores en los proyectos institucionales. Esto permite analizar las siguientes cuestiones en términos de los directivos.

En primer lugar, ofrece la posibilidad de desplazarlos de un lugar que habitualmente se les asigna: el de un engranaje, es decir, el lugar de la "correa transmisora", como plantea T. Bardisa Ruiz, en la cadena de reproducción de las políticas educativas.

En segundo término, también permite un corrimiento de los directores del lugar de ser considerados (y considerarse) agentes neutros, lo cual les permitiría poner entre paréntesis posiciones ideológicas, así como posiciones y representaciones sobre las instituciones educativas, sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre el rol de los directivos, de los docentes, de los alumnos, etc. Esto implica no sólo pensar que estos y otros posicionamientos pueden ser "suspendidos", sino que también los directivos, así como los docentes, pueden abstraerse de sus principios pedagógicos en estado práctico², es decir, los modos de representarse, de pensar y actuar en las situaciones de interacción institucional entre los diversos actores involucrados.

En tercer lugar, cabe señalar la responsabilidad que implica el reconocimiento del lugar clave de los directores respecto de impulsar, diseñar, llevar a la acción y evaluar los proyectos institucionales. Por supuesto, no los vuelve los únicos responsables, ya que un conjunto de condiciones afectan e influyen en la factibilidad de los proyectos.

² Este concepto es retomado de Bourdieu. Otros autores hacen referencia a estas cuestiones al hablar de los esquemas prácticos de acción (Gimeno Sacristán) o los saberes prácticos y los teóricos o abstractos (Carr y Kemmis).

- * ¿Se mencionan los conflictos que la realización del proyecto ha puesto en evidencia en la institución escolar?
- * ¿Se informa sobre los mecanismos seguidos para la resolución de los conflictos explicitados?
- * ¿Se plantean las reformulaciones que se han realizado respecto del proyecto originalmente ideado y se justifican esas modificaciones? (en lo relativo a propósitos, objetivos, acciones, tiempos previstos, formas de evaluación, etcétera).
- * ¿Se informa sobre los tiempos reales para la puesta en marcha de las acciones que se llevan a cabo?

- El seguimiento del proyecto a partir de la información relevada en terreno por actores externos a la institución, por ejemplo, a través de la observación del supervisor.

- * ¿Se explicitan los logros en la marcha del proyecto?
- * ¿Se tienen en cuenta las restricciones y los obstáculos que dificultan la marcha del proyecto?
- * ¿Se explicitan las resistencias y los conflictos?
- * ¿Se analizan las restricciones, los obstáculos, las resistencias y los conflictos, y se elaboran hipótesis sobre sus posibles causas?
- * ¿Se prevén estrategias de resolución frente a los mismos?
- * ¿Se redistribuyen tareas y tiempos según lo requiere la marcha de las acciones?
- * ¿Se promueve la delegación de tareas y la autonomía de los actores responsables de las acciones?
- * ¿Se favorece la búsqueda de mecanismos racionales para la toma de decisiones?
- * ¿Se han establecido claramente las reglas o normas que garantizan el funcionamiento del proyecto?
- * ¿Se efectúan tareas de supervisión de las acciones realizadas por los distintos actores?
- * ¿Se reajustan los procedimientos, los instrumentos y criterios de evaluación previstos para adecuarlos a la marcha del proyecto?
- * ¿El proyecto se integra en la cotidianeidad institucional?
- * ¿Se valoran los logros en la marcha del proyecto?
- * ¿Se difunden las acciones realizadas?
- * ¿Los propósitos y las acciones del proyecto inciden en la toma de decisiones de diferentes aspectos del funcionamiento institucional?

Algunas de esas condiciones³ deberían ser pensadas desde las políticas públicas en materia educativa, que tienen por propósito garantizar la gestión de directivos en torno a los proyectos institucionales, ya que éstas atraviesan sus prácticas y los estilos de desempeño en las instituciones educativas.

Sin presentarlas en un orden de prioridad, podemos mencionar las siguientes:

- la formación y la capacitación continua para el desempeño de los cargos directivos;
- el análisis del impacto de una cultura individualista como forma de socialización profesional para los docentes;
- la complejidad de las tareas y, en consecuencia, de las competencias requeridas para realizarlas, que caracterizan a los cargos de conducción;
- la fuerte tendencia a la burocratización y la rutinización en las tareas de gestión;
- el carácter temporal del cargo y el alto porcentaje de rotación entre establecimientos, tanto de quienes integran los equipos de conducción como del personal docente que forma parte de los establecimientos escolares, aspectos a los que ya hicimos referencia.

Considerar el conjunto de las cuestiones mencionadas implica adoptar políticas claras, tanto en lo que se refiere a las macro como a las micropolíticas, para permitir que se opere una transformación de modelos de gestión provisionales (y no sólo estamos aludiendo con este término al tipo de cargo o lugar formal que cada directivo puede tener en el sistema educativo) en modelos de gestión profesionales. A ello apostamos desde nuestro recorrido sobre teorías y prácticas en las instituciones educativas.

³ No podemos desconocer algunas de las razones a las que aluden los docentes para no presentarse como candidatos a directivos en otras geografías. Retomamos aquí algunos de los planteos de T. Bardisa Ruiz, que también pueden reconocerse, por lo menos algunos de ellos, en nuestro país. Entre las más importantes podemos mencionar las siguientes: la complejidad del cargo; el exceso de responsabilidades; el difícil papel de intermediario en relaciones potencialmente conflictivas por el número de actores involucrados; la insuficiencia de las compensaciones, ya sean éstas económicas como profesionales; la falta de formación y experiencia; el carácter temporal del cargo; la preferencia por el trabajo en el aula; etc. Ver T. Bardisa Ruiz, *Resistencias al ejercicio de la dirección escolar*, UNED, 1993.