

Escuela en clave de derechos. El director y la elaboración de proyectos institucionales participativos¹

Por Lic. María Luz ALBERGUCCI²

¿Qué escuela pensamos y qué escuela deseamos?

La escuela, y particularmente los niveles educativos que son obligatorios hace pocos años, tiene hoy un gran desafío: quebrar su propia tradición selectiva, elitista y meritocrática de una escuela que fue pensada para pocos, y convertirse en una escuela de todos, con todos y para todos. La escuela primaria, aunque ha tenido siempre el estatus de la universalidad tiene el desafío de desnaturalizar la homogeneidad y asumir la diversidad como valor. La construcción de esta escuela deberá centrar sus bases en la noción de sujetos de derechos, de sujetos protagonistas. Construir una escuela que garantice que los sujetos piensen sus proyectos de futuro, donde la inclusión sea el pilar fundamental donde se asiente la educación pública de calidad.

¿Qué queremos de la escuela? Esta pregunta que parece tan sencilla puede llevar a tantas respuestas como personas tomen la palabra. Algunos definirán que la escuela debe enseñar, centrando su acción a la transmisión de saberes escolares, socialmente válidos (y hegemónicos), distribuidos y secuenciados en los diseños curriculares. Otros, en cambio, podrán decir que la buena escuela es aquella que contiene, que aloja, que otorga a los niños, niñas y jóvenes un sentido de pertenencia, un lugar donde encontrarse con otros y así aprendan a vivir en comunidad. Y así podemos seguir encontrándole sentidos a la escuela. Definir qué queremos de la escuela, de esta escuela, es el primer paso para convocarnos alrededor de un proyecto. Sin este horizonte claro, es imposible pensar en la elaboración de un plan estratégico situacional de la escuela que sea compartido, que sea el organizador de todas las acciones, el punto de llegada, la escuela que imaginamos y queremos construir.

Si miramos la escuela como un campo de disputa, como un lugar que no acepta por imposición mandatos sociales, que cuestiona lo que se presenta como norma, que celebra la llegada de sujetos inesperados (Carballeda, 2017), que en lugar de disciplinar invita a cuestionar, y que lejos de concebir a la desigualdad como natural la declara acto de injusticia, nos obligamos a pensarnos siempre con la mirada atenta para la denuncia, la resistencia y la construcción de un mundo donde las diferencias no se conviertan en desigualdades.

Si pensamos que la escuela debe ser un lugar democrático y justo, pensamos en los sujetos que la habitan como sujetos de derechos: niñas, niños y jóvenes que no pierden su voz ni su curiosidad al pasar por la puerta de la escuela; niñas, niños y jóvenes a los que se les habilita la palabra y se los invita a preguntar. Un lugar que no busca “respetar” las diferencias, sino que se las concibe como

1 Documento base de la Propuesta de formación a equipos directivos elaborado para la Dirección General de Desarrollo Profesional, Consejo Provincial de Educación, Gobernación de Santa Cruz. Encuentros de formación agosto y septiembre de 2018.

2 Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y docente. Especialista en información, planeamiento y evaluación educativa. Docente en institutos de formación docente y en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR). Formo parte del cuerpo docente de la Diplomatura en Conducción de las Instituciones Educativas de Nivel Secundario del ISP Joaquín V. González y como investigadora en la UNAHUR en el proyecto “Concepciones de evaluación en escuelas secundarias”.

valor para la construcción democrática, y así, lejos de pensarlas como los determinantes de un futuro prescripto se las trata como potencia de futuros imaginados. Desde este lugar entendemos la justicia escolar, donde las diferencias no se convierten en desigualdades y la desigualdad nunca es vista como “natural”: las diferencias son los ámbitos fértiles para actuar y las desigualdades son actos de injusticia.

Colocar a la escuela como un lugar democrático y justo implica, sin dudas, concebir la autoridad como una autoridad que no se logra por imposiciones sino que es también una construcción democrática donde la palabra de los otros tiene valor. “La autoridad pedagógica se construye intentando despojarse o alejarse de ciertas perspectivas de nostalgias desmoralizantes del *todo tiempo pasado fue mejor* y pensar que la autoridad tiene que ver con fortalecer al otro” (Brener, 2015). Esta autoridad, al ser una construcción, tiene fecha de vencimiento, por lo que no se instala sin cuestionamientos sino que es posible siempre que se construyan relaciones dialógicas: *la autoridad es autorizada por el otro*. Es decir, la autoridad pedagógica así concebida se legitima cuando doy la palabra, cuando doy el poder, en última instancia se legitima cuando acuerdo con otros.

“Si confiar es condición para el encuentro es porque acordar implica prometer. Y la educación es promesa. Es promesa de que algo mejor está por venir, es promesa de que conocer nos permite ser más felices, es promesa de que en la escuela vamos a aprender a vivir con otros, siendo reconocidos individualmente en tanto somos junto con otros. La escuela debe prometer nuevos posibles, debe mostrar otros mundos que sean habitables para todos, debe recuperar la capacidad de prometer.” (BRENER y otros; 2015:32)

El rol del director o del equipo directivo³

En esta construcción nos interesa preguntarnos acerca del rol del director o del equipo directivo en esta construcción de autoridad: *¿gestiona, dirige, conduce, gobierna o lidera* los procesos en la escuela? Estos conceptos si bien pueden ser utilizados como sinónimos, aluden a distintos sentidos acerca de la función del director.

Hace tiempo que el rol del director se asocia a la gestión escolar, concepto que dedica su fuerza al trabajo administrativo y de la organización de la institución educativa, descentrando las cuestiones pedagógicas. Desde esta concepción un *buen director* es aquel que organiza eficientemente los recursos de la institución: los espacios y los tiempos, los recursos materiales y humanos, el cumplimiento de las normativas vigentes, etc.

En la década del noventa surge el concepto de liderazgo para definir la gestión, esta palabra asociada a la gestión empresarial o *management* define al buen director como aquel capaz de optimizar el servicio que brinda la empresa, satisfacer las demandas. En nuestro país este concepto se incorpora con más fuerza en los últimos años, reemplazando o complementando el término gestión. En educación esto se traslada a pensar al *buen director* como aquel que logra el éxito de la institución en términos de *satisfacer las demandas de las familias y obtener excelentes resultados académicos*. Para ello, el líder debe tener en claro cuáles son los objetivos y las metas a alcanzar.

3 Hablaremos de *director* o de *equipo directivo* de manera indistinta.

En relación al concepto anterior, aquí además de organizar y administrar, el director debe ser creativo e innovar para dar respuestas eficaces en este mundo cambiante e inestable.

Cuando en cambio pensamos el lugar del director como gobierno, pensamos que se trata de gobernar la escuela y, así, de crear espacios para la construcción colectiva, de ser estratégicos con todos los actores de la institución, de mirar, reflexionar y actuar con otros a partir de una determinada situación que se presenta en esta escuela, y que asume entonces una situación particular. Desde esta perspectiva, no se espera que el director organice correctamente los recursos (gestión) ni que los optimice para satisfacer las demandas que se presentan (liderazgo), el colectivo de trabajadores de la escuela no “espera” que el director resuelva, sino que espera que genere los espacios para pensar qué escuela se está construyendo, hacia dónde se quiere ir, con quiénes, etc. Se trata así de recuperar el aspecto político de quien conduce la institución, entendiendo su trabajo desde sus aspectos políticos y pedagógicos.

El director de la escuela, desde esta perspectiva, tiene un rol central para la definición del proyecto político-pedagógico de la institución. El director es el principal responsable del gobierno a nivel institucional, lo que conlleva la responsabilidad ético-política de acompañar a quien enseña y quien aprende, definiendo en consonancia con los parámetros curriculares qué se enseña y bajo qué condiciones se desarrolla este proceso. Implica la construcción de un plan que prevea la participación de actores con responsabilidades diferenciadas y la disponibilidad de recursos de distinta naturaleza para acompañar las acciones.

El director es entonces el responsable de realizar alianzas estratégicas para gobernar, y conducir, los procesos y los proyectos escolares tendientes a:

- Recuperar la visibilidad de las niñas y niños, adolescentes, jóvenes y adultos como sujetos de derecho, que no implica únicamente ingresar, permanecer y egresar sino también construir una trayectoria escolar relevante en un ambiente de cuidado y confianza que le permita ampliar sus horizontes de futuro y, particularmente para las y los adolescentes y jóvenes, elaborar sus proyectos de vida.
- Recuperar la centralidad del conocimiento, logrando romper los vínculos de exterioridad entre los jóvenes y el conocimiento, abriendo espacios para que los estudiantes inicien procesos de búsqueda, apropiación y construcción de saberes. Esto exige, sin dudas, crear espacios de confianza y exigencia que permitan asumir la responsabilidad y el esfuerzo que implica el aprendizaje.
- Revisar integralmente el qué, cómo y para qué de la evaluación, e incluir procesos de autoevaluación institucional participativa que permita pensar y repensar los ámbitos institucionales, los sentidos de la acción pedagógica y los objetivos establecidos en el proyecto político-pedagógico institucional.

En este sentido, la acción del director no puede reducirse a su capacidad de gestión o liderazgo, que implica una reducción a trabajos administrativos y de organización institucional, o de innovación creativa y solitaria, ya que la escuela para modificar la propia historia constitutiva precisa de procesos colectivos, de definiciones compartidas acerca de qué escuela queremos construir, cómo vemos a nuestros estudiantes, y cómo llevamos adelante la propuesta curricular para garantizarle a todos una educación pública de calidad. En este objetivo, no hay ningún

mandato de neutralidad por lo que no puede ser afrontado con liderazgo o simplemente gestión, ya que implica el sostenimiento de políticas estratégicas que, además de garantizar la asistencia, permanencia y egreso de las y los estudiantes, realice el abordaje de situaciones de conflicto y de problemáticas sociales que condicionan la vida de nuestras niñas, niños y jóvenes que habitan las nuestras escuelas, y que requieren de políticas de Estado que contribuyan a resolverlas. En otros términos, implica aplicar criterios de justicia, decidir hacer justicia y generar las condiciones para que los proyectos institucionales no conviertan la diferencia en desigualdad.

Dirigir la escuela, en este sentido, implica siempre tener un horizonte de llegada, un plan estratégico situacional claro que define el dónde llegar, y cómo hacerlo para sortear los obstáculos o reducirlos para que no se conviertan en imposibilidades, también para potenciar las fortalezas y aprovechar las oportunidades. Dirigir la escuela es recuperar la fuerza del planeamiento realizado colectivamente. Se trata de acompañar a quien enseña y a quien aprende, en la dirección en la que creemos que construimos la escuela más justa.

Pensar en una escuela de todos, con todos y para todos implica la realización y concreción de los proyectos institucionales y de intervención pedagógica que favorezcan la participación y democratización escolar, desafío que implica romper con los modelos tradicionales de una escuela a la que sólo podían llegar (o terminar) los “mejores”.

Por lo tanto, no será posible pensar en “grillas” a completar para “cumplimentar” con la elaboración de los proyectos institucionales, sino en diseñar herramientas que nos permitan poner en discusión y definir qué escuela queremos, para quiénes y con quiénes en el marco de los parámetros normativos actuales y de la realidad de nuestras niñas, niños y jóvenes. Se trata de definir colectivamente el plan estratégico situacional de la institución para enmarcar los proyectos político-pedagógicos.

El plan estratégico (o proyecto) institucional

Hablamos genéricamente de proyecto cuando pensamos en la planificación a futuro. La palabra proyecto, etimológicamente, proviene del latín *proyettare* que significa “echar adelante”, de aquí que hablar de proyecto implica una proyección hacia el futuro. Pero además, debemos decir que un elaborar un proyecto es bien distinto a planificar actividades de manera aislada. Es común encontrarnos en las escuelas con muchos “proyectos” que se elaboran alrededor de “actividades” confundiendo así estas últimas con los primeros. Una cosa es programar una acción y otra distinta es armar un proyecto ya que éste incluye una o más actividades pero además deja en claro el plazo de realización y el resultado que deseo lograr. Es decir, en un proyecto lo fundamental es el futuro deseable (objetivo), cómo pretendo llegar a ese escenario, qué camino voy a recorrer (actividades) y en qué tiempos (plazo). Para elaborar un proyecto se integran actividades interrelacionadas, acotadas en un tiempo determinado, para alcanzar cierto objetivo deseado.

Antes de avanzar, nos interesa distinguir entre plan y proyecto: el primero es un concepto más amplio, que integra varios proyectos. El proyecto en cambio, como se anticipó, se compone de actividades que se piensan para alcanzar cierto objetivo en un tiempo determinado. El plan, a su vez, está inscripto en una política que se materializa -en nuestro caso- en los marcos normativos educativos o bien en la definición macro que responde al tipo de preguntas: ¿qué escuela

queremos?, ¿cómo concebimos la enseñanza?, ¿qué entendemos por calidad?, etc. En este sentido, el plan estratégico de la escuela va a incluir articulada y coordinadamente a los proyectos institucionales que puedan dar respuesta a cada uno de los aspectos sustantivos del gobierno escolar. Es decir, la política es el encuadre macro, es el posicionamiento de cómo vemos la escuela y qué deseamos de ella, por ejemplo, si acordamos que la escuela debe ser democrática, éste será el paraguas sobre el cual se realizará todo el proceso de planificación. Es cierto que coloquialmente utilizamos el concepto de proyecto político-pedagógico institucional a lo que en verdad es un “plan”, por lo que en este documento, trabajaremos alrededor de la elaboración de planes estratégicos aunque los denominemos -por el uso común- “proyectos”.

Decimos que tener un plan o un proyecto implica la decisión de modificar una realidad, de conducir las actividades que se planifican para lograrlo, es remar contra la corriente para modificar algo que, sin nuestra acción intencionada, podría acontecer.

La planificación (...) se inserta dentro de las conquistas de libertad más grandes que puede perseguir el hombre. Porque planificar no es otra cosa que el intento del hombre por crear su futuro y no ser arrastrado por los hechos. La planificación se inserta en una lucha que nos afecta a todos, y donde a veces nos sentimos impotentes frente a la imponente fuerza que tienen los hechos que nos arrastran hacia una dirección que no queremos, y que a veces tampoco nuestros oponentes quieren. (...)

De manera que la planificación se realiza en un medio resistente y que nunca en un medio inerte, pasivo o estático, porque el objeto de nuestros planes es siempre una realidad que está en movimiento, en una dirección y en una velocidad determinadas y porque hay en la realidad fuerzas más potentes que otras que las han impuesto esa dirección y esa velocidad.” (MATUS, 1985:13)

Es decir, no sólo implica la decisión de cambiar el devenir de lo que se presenta como dado, también *planificación es movimiento y resistencia*. Desde esta perspectiva, el plan estratégico se inscribe también en un escenario de conflicto, surge de una problematización, de una realidad que necesita ser modificada.

El primer requisito para elaborar un proyecto es *habitar la escuela*, ocuparla desde una subjetividad responsable. Se trata, en términos de Cullen (2009), de *estar siendo*, de una educación que acontece en un determinado lugar, contexto y tiempo. No se trata sólo de “estar” término que alude a cierta quietud, ni solo de “ser”, sino de “estar siendo” lo que implica siempre un movimiento y una educación culturalmente situada. Desde este lugar será imposible pensar un proyecto sin la claridad del “suelo que se pisa”, ese suelo cultural y praxis social donde acontece el escenario educativo. Cullen (2009) también señala que se trata de “enseñar y aprender a tomar la palabra, en tiempos de retirada de la palabra, como modo de ingresar al espacio público” (p.15) . Es la palabra la que inaugura el diálogo, la argumentación, el encuentro, la resignificación con el otro.

Y con esta conciencia y pertenencia, debemos *mirar* nuestra escuela. Este proceso sin lugar a dudas, en sintonía con lo que venimos diciendo, es una experiencia personal y colectiva para reflexionar sobre la escuela que habitamos y sobre nuestras propias prácticas. Una reflexión que

busca caminos alternativos para la transformación de la situación que inquieta, molesta y que tenemos la posibilidad de modificar.

1. Mirar para problematizar.

Problematizar lo que vemos implica hacerle preguntas, buscar las causas y efectos de aquello que estamos observando, sorprendernos hasta de lo cotidiano y preguntarnos por qué ocurre y qué produce, en última instancia se trata de comprender la situación que estamos observando. Implica entonces hacer un diagnóstico poniendo en valor aquello que construimos cotidianamente en la institución, resignificando los sentidos, desafiando el sentido común y superando la “catarsis” (necesaria sin dudas).

Es habitual que un problema se instale como frase generalizada y pase a convertirse en una parte del “escenario habitual”, algo natural, del sentido común. Por ejemplo, la frase “los chicos no comprenden lo que leen” puede instalarse en la institución y generalizarse en los “todos/as”, “ninguno/a”. Sin embargo, cuando se desafía o cuestiona esta frase nos encontramos con que el enunciado no es nada fiel a la realidad que se vive en la escuela. Resulta que, muchas veces, los niños, niñas y/o jóvenes, en el marco de los proyectos de lectura de la escuela, leen y disfrutan de la lectura. Ante estas situaciones es necesario habilitar la pregunta en lugar de censurar con afirmaciones: ¿los chicos comprenden lo que leen?, ¿qué leen?, ¿qué les gusta leer?, ¿en qué ocasiones disfrutan?, ¿en qué proyectos encontramos mayor cantidad de chicos disfrutando?, ¿por qué?, etc.

En este momento, además de tener en claro con “qué anteojos” miramos la institución educativa, debemos rastrear toda la información que se produce al interior de la misma la que nos será útil para objetivar la realidad y analizarla: planillas, registros, actas, boletines, legajos, y otros documentos que existen en la institución, que muchas veces se producen para la formalidad y que ahora utilizaremos para derribar supuestos y abrir mundos.

2. Reflexionar para elegir el problema y elaborar diagnósticos

Una vez que tenemos claro el marco político-pedagógico sobre el cual pensamos la escuela, es decir luego de haber discutido y acordado qué escuela queremos, el primer paso para la elaboración de proyectos es definir la situación problemática y elaborar el diagnóstico. Por supuesto, vamos a encontrar muchos problemas, un buen ejercicio es listarlos a todos para luego identificar cuáles pueden ser abordados por la escuela y dentro de ellos cuál de todos nos parece más relevante. Al respecto quisiera aclarar que no es cierto que la escuela pueda resolver todo, pero tampoco es cierto que no podamos hacer nada. En esta etapa se caracteriza al problema y se cuantifica su magnitud, en el marco de las necesidades y características de la institución, las personas que la habitan y el contexto.

En este momento respondemos a las siguientes preguntas: ¿cuál es el problema? ¿qué magnitud tiene? ¿tenemos información para describirlo y analizarlo? ¿en qué contexto se da este problema? ¿cuáles son sus causas y consecuencias? ¿qué actores resultan relevantes para el problema? ¿cuáles son las dificultades que encontramos para enfrentarlo? Identificar el problema (y elegirlo

para empezar a trabajar) y analizarlo va a constituir la orientación del proyecto, es decir, depende de cómo lo visualice, cómo lo defina, y qué situaciones (causas) lo constituyen como problema según esta interpretación, qué opciones tendré para enfrentarlo. No olvidemos que para plantear un problema, antes debemos des-naturalizar algunos sentidos y abrir nuevos horizontes, es decir, una situación se plantea como problema cuando la soñamos e imaginamos diferente.

Por ejemplo, si creemos que los jóvenes de la escuela que gobierno no pueden aprender “no les da”, será imposible imaginar como situación problemática algo como: “bajas notas en el área de Lengua y Literatura en 1er año”. Si en cambio, creemos que es una situación para atender plantearemos un objetivo general del proyecto que será traducir la situación negativa en un fin positivo: “elevar las notas en el área de Lengua...”. Pero, además, sobre la base de las preguntas que nos hicimos anteriormente, debemos analizar en qué grado las notas son “bajas” y en qué medida las elevaremos. En términos teóricos se trata, también, de establecer una línea de base clara recopilando toda la información que tenemos en la institución para caracterizar el problema, la población destinataria (población objetivo del proyecto), el contexto, los actores, las causas y consecuencias.

La identificación de las causas y consecuencias puede hacerse a través de múltiples técnicas, entre ellas mencionaremos el árbol de problemas, reconociendo el peso de cada una de las causas para la generación del problema y los efectos; y el análisis FODA, identificando las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas.

Cualquiera sea la metodología que se utilice, será importante tener en cuenta que no se piensan acciones “sobre el problema”, sino sobre las causas (o medios) que se definan o bien sobre las debilidades, para disminuirlas, sobre las amenazas para neutralizarlas, sobre las oportunidades o fortalezas para aprovecharlas y aumentarlas respectivamente. Entre todos estos elementos se seleccionarán aquellos que, por su relevancia y viabilidad, permitan enfrentar el problema más eficazmente para alcanzar el objetivo planteado. Suele agruparse estas causas en áreas de intervención, por ejemplo, todas las variables -causas- que refieren a las familias, las de los estudiantes, las de los docentes, las de las condiciones de enseñanza y/o de aprendizaje, etc.

Es precisamente sobre estas áreas de intervención sobre las cuales pensaremos y delinearemos alternativas de acción para alcanzar el objetivo central del proyecto. Durante esta etapa de elaboración de proyectos institucionales es primordial entender que reflexionamos para abrir mundos posibles, y no para condenar destinos, es decir que buscamos “ser mejores” como individuos y como colectivo, aumentando nuestra potencia de actuar.

En esta etapa, además, debemos incluir en el análisis:

- los actores: identificando la población destinataria y los actores intervinientes.
- los objetivos: trasladando el árbol de problemas -causas, problema central y efectos- a su valoración positiva en resultados, objetivo y objetivos superiores.
- evaluación de alternativas.

En el último punto, el tipo de preguntas que nos haremos en esta etapa será: ¿cuáles de las causas identificadas deben ser trabajadas en la escuela? ¿cómo podríamos actuar sobre ellas? ¿cuáles son las alternativas posibles que tenemos para actuar sobre cada área de intervención? ¿cómo

evaluamos cada una de esas alternativas? ¿cuál o cuáles elegimos? ¿qué logros esperamos en cada una de las alternativas? ¿cuál es la factibilidad o viabilidad de llevar adelante cada una de las actividades? ¿qué tiempo tenemos y prevemos para el desarrollo del proyecto? ¿qué recursos necesito? Con estos interrogantes podremos seleccionar aquellas soluciones más sencillas y efectivas.

3. Actuar para transformar

Hemos definido el marco político-pedagógico sobre el cual analizamos la situación escolar cotidiana, también hemos elegido sobre qué tema nos juntaríamos alrededor de la mesa a pensar (el problema) y lo hemos analizado para entenderlo en su complejidad. Esto implicó, claramente, salir de la mera catarsis para comenzar un momento en el que todos los que participamos nos sentimos parte de la solución, un momento en que aumentamos nuestra potencia de actuar. Diríamos que pasamos de la “preocupación a la ocupación” -aludiendo a la frase popular “dejá de preocuparte y empezá a hacer”.

Se trata ahora, entonces, de darle forma al proyecto, escribirlo para que los consensos perduren en el tiempo y para que los objetivos, actividades, actores y responsables queden establecidos. Para ello, la primera condición de posibilidad consiste en dejar de esperar que alguien nos “autorice” a probar nuevas alternativas para enfrentar los problemas identificados.

En las etapas anteriores identificamos el marco político-pedagógico que nos orienta la mirada, y respondimos a preguntas como: ¿a quiénes dirigimos el proyecto (población destinataria)?, ¿a qué contribuye el proyecto o qué objetivos superiores queremos alcanzar?, ¿para qué se hace o qué objetivo perseguimos?, ¿qué pretendemos lograr (resultados)? y ¿qué vamos a hacer (actividades)?

Con todo lo trabajado hasta el momento, estamos en condiciones de formular el propio proyecto (plan) político-pedagógico institucional el que incluirá:

1. Fundamentación: que incluye el marco político-pedagógico que nos orienta, el por qué se selecciona y prioriza un problema, el diagnóstico, los actores destinatarios e intervinientes (incluyendo responsables) y dónde se lleva a cabo el proyecto.
2. Matriz: objetivos superiores o generales, objetivo, resultados, indicadores, actividades y supuestos (condiciones externas que se necesitan para lograr la medida establecida como resultado).
3. Cronograma: determinación de tareas que componen las actividades, cronograma y presupuesto (cuando corresponda).
4. Evaluación: cómo, en qué momentos y con quiénes se va a evaluar la evolución y ejecución del proyecto.

Si bien no nos vamos a detener en este último punto, sí será importante consensuar qué entendemos por evaluación y para qué evaluamos. Al respecto, algunas corrientes colocan a la evaluación como mero control y en este aspecto el responsable de ejecutarla sería como un “supervisor” de la tarea que se acerca a medir si se desarrolla efectiva o eficazmente o no. Otras, en cambio, colocan la evaluación también y principalmente como parte de un proceso de

aprendizaje -evaluación formativa-. En este aspecto, los “evaluadores” debieran ser los actores intervinientes del proyecto, e incluso la población destinataria, puesto que de estos procesos de evaluación y sus informes se pretende reorientar la acción o fortalecerla para alcanzar los objetivos planteados y obtener así los resultados previstos. En cualquier caso, así como la elaboración del proyecto se realiza con ciertos “anteojos” que son estos marcos político-pedagógicos con los que miramos la realidad, también la evaluación deberá concebirse con ciertos marcos ideológicos que distinguirán entre la mera acción de control, que sólo sirve para medir y que generalmente resulta a través de sus rankings en una acción punitiva, y la evaluación como instrumento para la reflexión con los actores que intervienen del propio proyecto delineado y puesto en marcha y para la producción colectiva de saber pedagógico.

Interesa también señalar que la evaluación no constituye la panacea, la evaluación por sí misma no mejora los procesos. En estos términos, la frase tan acuñada de “evaluar para mejorar” es una falacia ya que sólo la acción es la que transforma y no la evaluación. Si sólo se prioriza la evaluación, lo único que se realiza es una medición y como tal lo único que importa es alcanzar ciertos estándares o parámetros previamente establecidos que clasifican los resultados en altos, medios y bajos o por debajo del bajo. Y bajo estas categorías, aquellos estudiantes o proyectos que obtengan los resultados que califican desde el éxito serán los promovidos, mientras el resto son negados, olvidados o castigados (en el actual sentido del término).

Pero la evaluación también puede ser un momento de aprendizaje cuando se la entiende como una información más, entre otra, para pensar colectivamente -con las y los docentes, y con las y los estudiantes- lo que estamos haciendo en la escuela, cómo se están desarrollando las actividades planteadas y qué resultados estamos obteniendo. Discutir y acordar qué significa evaluar será tan importante como identificar qué escuela queremos, se trata de preguntarnos y respondernos qué evaluamos, para qué y con quiénes.

En esta línea es que asumimos como necesaria, junto con la elaboración de proyectos, la definición de espacios y estrategias que hagan posible la autoevaluación participativa en la cual se conciba al docente como sujeto constructor del saber pedagógico institucional y a la escuela como el ámbito para realizarlo colectivamente. Se trata de reivindicar los espacios colectivos para la constitución de encuadres político-educativos y pedagógico-didácticos que puedan interpelar las prácticas, recuperando logros y asumiendo desafíos.

Palabras finales (que abren)

Elaborar proyectos colectivos no es una tarea sencilla, implica el diálogo y la construcción con otros, instaurando relaciones dialógicas y construyendo autoridades democráticas. Implica hacer efectiva la idea de una escuela *de todos*, que se construye sobre la concepción de derecho en la que cada actor tiene voz y es actor que interviene en la definición de proyectos político-pedagógicos institucionales. En este sentido, el director será un actor fundamental para gobernar el espacio escolar, repensar con los actores institucionales, los sentidos de la acción pedagógica y los objetivos establecidos en el proyecto político-pedagógico institucional.

Es en este marco en el que nos proponemos llevar adelante proyectos institucionales participativos y para ello, será necesario trabajar para cada escenario educativo particular, en las siguientes líneas:

- Función del equipo directivo: ¿cuál es el papel que asume? ¿qué roles y funciones centrales tiene? Las condiciones de posibilidad de la construcción de una autoridad pedagógica democrática.
- ¿Qué educación queremos?: cómo plantear esta pregunta al interior de la escuela que gobierna, qué dispositivos institucionales se pueden plantear para acordar ese horizonte posible y deseable de la institución educativa.
- ¿Cómo hacemos posible *mirar, reflexionar y actuar*? Definir las instancias necesarias para acompañar los procesos de elaboración y evaluación de proyectos participativos. Quiénes participan, la democratización de la palabra.
- Autoevaluación institucional participativa: Identificar las condiciones que necesita cualquier proceso de autoevaluación, atendiendo no sólo a las condiciones estructurales sino también, y fundamentalmente a las variables que el director puede modificar para abrir paso a estas instancias de producción colectiva de saber pedagógico.

Referencias bibliográficas

- AAVV (2009) "La autoridad docente en cuestión". Dossier El Monitor, Ministerio de Educación de la Nación, Marzo de 2009.
- BRENER, G., GALLI, G. y otros (2015) "Miradas en torno a la democratización de la escuela secundaria: Aportes y desafíos". Ministerio de Educación de la Nación, Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: http://entrama.educacion.gov.ar/uploads/secundaria-para-todos/Miradas_Entorno_a_la_Democratizacion.pdf
- BRENER, G. y GALLI, G. (comp) (2016) "Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado: o el mérito como opción única de mercado". Asociación Educacionista Argentina, Editorial Stella, Ciudad de Buenos Aires.
- CARBALLEDA, A. (2017) "La irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones", Voces en el Fénix N° 62: SER DIGNO DE SER, La Secundaria como derecho, pp. 46-51. Disponible en: <http://www.vocesenelfenix.com/content/la-irrupcion-de-un-sujeto-inesperado-en-las-instituciones>
- COHEN, E. y MARTÍNEZ, R. (2002), "Manual de Formulación, evaluación y monitoreo de proyectos sociales", CEPAL, Santiago de Chile.
- CULLEN, C (2009) "Entrañas éticas de la identidad docente". 1° ed, 1° reimpresión, Buenos Aires: La Crujía.
- DUBET, F. (2011) "Repensar la justicia social". 1° ed. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- GAMARNIK, R. et.al- (2010) "La generación de condiciones institucionales para la enseñanza". Serie Entre Directores de Escuela Primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/55730/5%20La%20generacion%20de%20condiciones%20institucionales%20para%20la%20ense%C3%B1anza.pdf?sequence=1>
- MADDONNI, P. y SIPES, M. (2010). "El trabajo del director y el cuidado de las trayectorias educativas". Serie Entre Directores de Escuela Primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- MARTURET, M. (2010) "El trabajo del director y el proyecto de la escuela". Marturet, M; Bavaresco, P; Torchio, R; Íbalo, C; Calarco, J. con colaboración de Ana Laura Herrera ... [et al.] coordinado por Teresa Socolovsky. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- MATUS, C. (1985) "Planificación, libertad y conflictos", N° 1, Ediciones IVEPLAN Diseño Gráfico, Venezuela, Enero 1985.
- MEIRIEU, P (2013) "La opción de educar y la responsabilidad pedagógica". Conferencia. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/121626/la-opcion-de-educar-y-la-responsabilidad-pedagogica>