

LA CRISIS DE “SENTIDO” EN EL TRABAJO PEDAGÓGICO. UNA APROXIMACIÓN DESDE EL TRABAJO CON PROYECTOS ESCOLARES

Gonzalo Gutierrez¹
Vanessa Partepilo²

Esta ponencia intenta analizar algunas dificultades existentes en la actualidad, para lograr que los sentidos de la intervención pedagógica privilegiados por las políticas educativas contribuyan a consolidar en las instituciones escolares, acuerdos sobre lo que merece ser enseñado, y el modelo de sociedad al cual la escuela debe contribuir. Se toma como referencia uno de los dispositivos privilegiados por el Estado para orientar la intervención pedagógica, la organización de las instituciones y su vínculo con la comunidad, en los últimos 10 años: “El trabajo con proyectos escolares”. Si bien reconocemos que este dispositivo de intervención ha tenido en la historia diferentes modalidades, nos proponemos comprender las características y aspectos que le dan identidad en la actualidad, a partir de una reflexión sobre el sentido pedagógico de éstos en las escuelas. Con este propósito, se rescatan algunas categorías clásicas del campo pedagógico que, sin llevarnos al terreno filosófico, son sin dudas el elemento central para re-situar la discusión sobre el acto de educar en nuestros tiempos.

This paper intends to analyze some of the present difficulties in achieving those directions of pedagogical intervention favoured by educational policies which contribute to consolidate agreements on what is deserved to be taught as well as the model of society to which school must contribute in educational institutions.

A mechanism of pedagogical intervention, institution organization and it's bound with the community in the last 10 years favoured by the Government is taken as reference, “Work with School Projects” Even though we recognize that this intervention mechanism has had,

¹ Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba.
E-mail:csedu@ffyh.unc.edu.ar

² Escuela de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba.

through history, different modalities, we intend to understand characteristics and aspects that give identity to it, in present times, from a reflection on about its pedagogical meaning in schools. With this purpose, some classic categories are used; though not taking us into philosophical matter, they are, no doubt about it, the main subject to re locate discussion about teaching in present times

Esta ponencia intenta analizar algunas dificultades existentes en la actualidad para lograr que los sentidos de la intervención pedagógica privilegiados por las políticas educativas contribuyan a consolidar en las instituciones escolares acuerdos sobre lo que merece ser enseñado, y el modelo de sociedad al cual la escuela debe contribuir. Se toma como referencia uno de los dispositivos privilegiados por el Estado para orientar la intervención pedagógica, la organización de las instituciones y su vínculo con la comunidad en los últimos 10 años: "El trabajo con proyectos escolares".

Entendiendo que este dispositivo de intervención ha tenido en la historia diferentes modalidades, nos proponemos comprender las características y aspectos que le dan identidad en la actualidad, a partir de una reflexión sobre el sentido pedagógico de estos en las escuelas. De manera específica, nos interesa reconocer los principios subyacentes que orientan el trabajo con estos desde el Estado, atendiendo a la concepción de conocimiento que orienta las propuestas de intervención, el sentido pedagógico de las mismas y las características específicas que asume en la provincia de Córdoba. Se toma para esto, como referencia, avances de nuestra investigación sobre necesidades de formación docente en la provincia de Córdoba, experiencias de Capacitación docente y asistencia pedagógica³ para el desarrollo de proyectos escolares.

Gran parte de la literatura pedagógica producida en los noventa rescata la importancia del trabajo con proyectos en las instituciones escolares. En general, parece existir cierta coincidencia en torno a una "lógica" que tiene como supuesto que un buen diagnóstico de las condiciones presentes de la institución escolar, que reconozca las causas de sus dificultades, la evolución temporal con que se expresan éstas y su tendencia ante la posible no intervención, irían configurando gran parte de los sentidos del "proyecto". De esta forma, los sentidos de la intervención pedagógica mediante proyectos no estarían sujetos a una actitud crítica de la conciencia frente al mundo, sino que esta se iría perfilando en función de

³ La misma se ha desarrollado en diversas instancias de formación (Universidad Nacional de Córdoba, Sindicatos docentes, espacios privados de formación e instancias de asesoramiento pedagógico sobre este temática), con docentes de diferentes niveles y modalidades (de gestión pública y privada, de nivel inicial, primario, medio y pertenecientes al ex Consejo Provincial de Protección al Menor) durante los últimos cuatro años, en diecisiete localidades de la provincia de Córdoba.

datos “objetivos” que no admiten discusión ni doble interpretación por parte de quienes habitan en las instituciones escolares. Este supuesto de relación entre la explicación de lo que acontece y la definición de lo que debe ser, parece asentarse en cierta racionalidad tecnocrática que utiliza como fuente de legitimación, la elaboración de un conocimiento “objetivo” y “neutro”, ajeno a intereses sectoriales, similar a la manera normativa que en algunos momentos tomó al conocimiento científico como fundamento sobre las formas de organización social que deberían privilegiarse. Es desde esta lógica que tiende a plantearse la relación entre recursos (por vía de programas nacionales y/o jurisdiccionales) y acciones (como actividades conjuntas con otras instituciones, estrategias de trabajo colectivo entre los docentes, etc.) que cotidianamente desarrolla la escuela. Bajo esta modalidad de trabajo, lo educativo se plantea en términos de temáticas: “que el niño sepa leer”, “que sepa expresarse oralmente”, etc.

Consideramos que esta manera de definir lo educativo desplaza el componente central de toda propuesta pedagógica, referida a la definición del “sentido” y “finalidad” de la intervención. Desde nuestra perspectiva, el conocimiento “objetivo” de la realidad no nos permite derivar lógicamente lo que en ella se debe hacer. La definición del “debe ser” en el espacio escolar implica una mirada tan política como pedagógica, que refleja una perspectiva del hombre y el mundo largamente trabajada por numerosos pedagogos de diferente filiación como Dewey, Freyre Avazini, Furlan, Pasillas, etc. Que la escuela discuta sobre el tipo de práctica educativa que propone desarrollar, incluso dentro de las restricciones del mismo sistema educativo, requiere entre otras cosas que asuma como propia las características del trabajo pedagógico. Esto significa un diálogo permanente con saberes disciplinares de diverso orden: históricos, sociológicos, psicológicos, didácticos, etc; condiciones institucionales que permitan espacios de reflexión colectivos sobre la realidad escolar, definir estrategias para resolver diferencias políticas y educativas entre los educadores y/o con la comunidad, abordar las diferencias pedagógicas que obedecen a trayectorias sociales y profesionales, diferentes.

A continuación, procuramos abordar la relación entre la generación de conocimientos sobre la realidad y la definición de lo que en ella debe hacerse desde una perspectiva pedagógica. Luego, avanzaremos en el análisis de diferentes sentidos que ha adquirido el trabajo con proyectos desde una mirada que recupera aportes de enfoques y tendencias diferentes en el ámbito de la planificación social, para luego concentrarnos en algunas características que asume en la actualidad el trabajo con proyectos. Finalmente, en las reflexiones finales, procuraremos reconocer algunos desafíos que en torno a este dispositivo de control pueden considerarse.

Conocimiento, Pedagogía y Proyectos Escolares.

Señalar que el conocimiento de “lo que es” no permite derivar lógicamente lo que “debe ser”; este es un principio que trasciende el terreno educativo, pues forma parte de una manera específica de entender la relación entre el conocimiento científico y los usos que de él pueda realizarse.

Según Weber, aunque las ciencias sociales se originan en la preocupación por problemas prácticos y el interés de los hombres por realizar cambios sociales, debe recordarse la existencia de una discontinuidad lógica esencial entre los juicios analíticos que abordan “lo que es” de las proposiciones nomotéticas preocupadas por lo que “debe ser”, pues existe un “un abismo lógico absoluto entre verdad fáctica y verdad ética”. De esto se deriva que, mientras el uso de la ciencia empírica y el análisis lógico pueden mostrar a un individuo lo que le es posible lograr, cuáles serán las consecuencias de esta realización y ayudarle a clasificar la naturaleza de sus ideales, no puede mostrarle qué decisión tomar. En este sentido, el análisis científico puede permitir, en la perspectiva de Weber, determinar las posibilidades de un conjunto de medios para alcanzar un fin determinado, mostrando qué ventajas se obtendrán empleando tal medio en lugar de otro y qué costes acarrearán en comparación con algún otro medio, pero nunca podrá demostrar lógicamente que un hombre deba aceptar determinado fin como un valor, pues, el proceder político puede considerarse o bien dentro de “una ética de fines último”, o bien dentro de una ética de responsabilidad.

Si del análisis científico no se deriva lógicamente cómo “deben ser las cosas” en la sociedad, será la pedagogía una de las disciplinas que adquirirá el desafío de trabajar en este plano, proponiendo y/o diseñando intervenciones orientadas a fortalecer propuestas educativas que pueden operar en diferentes niveles de generalidad: regiones geográficas, instituciones, relaciones entre personas, etc. Pues como sostenía Avanzini: “La organización de la educación no depende de los avances de las diferentes ciencias, y estas por más organizadas que estén seguirán siendo incompetentes para establecer normas organizativas en el ámbito educativo pues les queja una carencia constitucional relativa a la discusión sobre las finalidades que se vinculan de manera directa con la ética y la axiología”. En una línea similar de análisis, y sin caer en una postura filosófica, Pasillas (1986) sostiene que la pedagogía es básicamente una cuestión de valores que adquiere el compromiso y la responsabilidad de señalar el camino y los procedimientos necesarios para realizar alguna acción educativa. Sostiene, además, que la pedagogía es una trama argumentativa y propositiva concentrada en la configuración y recomendación de medios para el logro de proyectos o propuestas educativas, que selecciona lo considerado como socialmente deseable en lo socialmente existente. Esto requiere que armonice conocimientos de diferente naturaleza con las demandas e intereses sociales de su tiempo mediante la cons-

titución de dispositivos específicos de intervención. En este proceso, como sostiene Bernstein, se configura una regulación moral de las relaciones sociales de transmisión/adquisición, es decir, reglas de orden, relación e identidad. Este orden moral es antecedente a la transmisión de competencias y condición antecedente de la misma, por ello, el discurso pedagógico puede entenderse también como un discurso instruccional inserto en un discurso regulativo. En este plano de análisis puede sostenerse que la pedagogía "es un planteamiento que señala qué y cómo lograr algo en materia de educación" (Pasillas 1986).

Entre los factores de legitimación pedagógica que destaca Pasillas se encuentran como centrales: a- La deseabilidad de la intervención pedagógica que existe en tanto la propuesta se liga a un proyecto de sociedad sostenido teóricamente desde el conocimiento que aportan el conjunto de disciplinas científicas (y sobre todo las vinculadas a las ciencias sociales); b- La no arbitrariedad de la intervención que surge de la transformación de conceptos, problemas y métodos de diferentes disciplinas y con finalidades diversas en instrumentos educativamente pertinente para las personas hacia las cuales se dirige la propuesta educativa. En este punto, es el ideal del hombre lo que orienta las formas de intervención, el trabajo específicamente didáctico y el tipo de decisiones operativas, en tanto éstas describen la naturaleza del alumno y las formas de instrucción y ritmo necesarios. Es decir, el marco que define los modos de educar; c- La pertinencia del modo de intervención radica en la necesidad de contar para la intervención pedagógica, con conocimientos acerca de lo educativo y sus métodos.

En este punto, nos interesa rescatar lo siguiente: aunque la pedagogía se nutre necesariamente de saberes disciplinares diversos, requiere como tal definir una propuesta educativa que se asiente en un modelo, ideal o interés de sociedad coherente con determinados tipos de prácticas que remiten a un ideal de hombre. Es decir, lo que da identidad a la pedagogía es la elaboración del "sentido" de la intervención, que no es ingenuo y articula en su formulación, aspectos políticos, económicos, sociales o, en términos de Avanzini (1968), las bases dicotómicas de la pedagogía "científica" y "normativa". En su dimensión temporal, la intervención pedagógica es una práctica presente que apuesta a un futuro por construir en gran parte por fuera de ella, es decir, por los adultos y la sociedad en su conjunto. Advirtiendo sobre estos aspectos, Furlan (1986) sostiene que la Educación es "una zona de fricción entre proyectos y efectos, tensada entre intenciones y prácticas, entre deseos y resultados", que en las políticas educativas de la última década ha privilegiado como dispositivo de intervención la generación de proyectos bajo diferentes nominaciones: proyectos escolares, propuestas de innovación educativa, iniciativas pedagógicas, etc.

Planificación Social y Proyectos Escolares.

Es el proyecto un medio de gran relevancia dentro del trabajo pedagógico, que permite operar en diferentes niveles del quehacer pedagógico. Sin embargo, diferentes han sido sus usos y sentidos en el terreno educativo. Desde algunas expresiones del movimiento escolanovista se sostuvo, por ejemplo, que este “es un acto completo que el agente proyecta, persigue y, dentro de sus límites aspira a realizar, es una actividad entusiasta, con “sentido”, que se realiza en un ambiente social, o más brevemente, el elemento unidad de tal actividad, el acto interesado en un propósito” (Kilpatrick, 1959). Según Luzuriaga (1991), éste fue tomado como un método de trabajo colectivo, cuyos fundamentos remiten al pragmatismo de Dewey. De estas propuestas no hegemónicas, se pasó inicialmente en el terreno educativo a una lógica objetivista, detallista y tecnocrática en los años sesenta, que se transformó en hegemónica, orientando y regulando en gran parte el funcionamiento de los sistemas educativos para, con posterioridad, adquirir nuevos sentidos en el proceso de reforma de los noventa.

En este punto, consideramos que para comprender algunas características del trabajo con proyectos es necesario recordar que éstos se inscriben en procesos de planificación entendidos como procesos técnicos y políticos orientados a introducir racionalidad y organización en las acciones de gobierno, y que implican el cálculo de la relación medios-fines. El concepto de racionalidad remite a la Modernidad, que se organizó sobre las nociones de sujeto autónomo, conocimiento científico verdadero, emancipación, razón (como razón instrumental) y progreso social. Estas categorías han influido a la vez que han hecho posible la práctica de la planificación en diferentes procesos sociales como los que dieron lugar a la constitución de los Estados nacionales y los procesos de escolarización.

La noción de racionalidad instrumental orientó en gran parte los procesos de planificación en diferentes escenarios sociales y se basó para esto en “creencias y estrategias propias del cognitivismo moderno”, que es una “forma de saber que privilegia el conocimiento explícito, objetivo y descontextualizado; el conocimiento que puede ser sistematizado teóricamente y cuya generalización presupone una devaluación de otras formas de conocimiento...”. La visión administrativo-instrumental del saber y su taxonomización pretendió desarrollar una cultura especializada que permitiera la organización racional de la vida cotidiana” (Habermas, 1996), donde el saber científico fuera el medio estratégico que permitiera alcanzar los objetivos de los proyectos socialmente definidos.

Al momento de pensar la manera en que esta racionalidad impactó en el terreno educativo, Aguerrondo sostiene que el desarrollo de la Planificación Educativa en América Latina puede reconocer diferentes modalidades de planificación educativa. Entre ellas destaca las siguientes: la **Etapa de Planeamiento Reactivo**, que se caracterizó por ser unilateral y tomar por punto focal una situación

problemática, con el propósito de orientar y dirigir la enseñanza de forma tal que el sistema educativo contribuyera al desarrollo del sistema económico; la **Planificación con acento sociológico**, que se orientó a la atención de aquellos factores sociales que se consideraban causa de fracaso para el desarrollo de los programas educativos; la **Planificación con acento Pedagógico**, que centró su preocupación en qué enseñar, cómo enseñar y cuándo evaluar, intentando con ello dar respuesta a la crisis del currículum; la **Planificación integral**, que procuró recuperar diferentes dimensiones del proceso educativo a la vez que áreas del ser humano. Según Aguerrondo, en general, las prácticas de planificación no salieron fuera de la lógica del Planeamiento Reactivo.

En una mirada crítica sobre los efectos de estos modelos de planificación educativa, Terigi (2004) sostiene que en el nivel de las políticas educativas, de manera dominante se identificó el problema del planeamiento con la definición de grandes propósitos y con la previsión de las condiciones organizativas, normativas, presupuestarias e institucionales de manera independiente e incluso ignorante de las modalidades efectivas que adquiriría la enseñanza. En este sentido, muestra la ausencia en el análisis político educativo de un análisis correlativo de la enseñanza al sostener que “falta someter a análisis las opciones que pueden realizar los docentes en el marco de las condiciones institucionales de la escolarización que la política plantea o deja intactas; falta hacer previsiones sobre las implicaciones de aquellas opciones posibles para el aprendizaje de los alumnos; se renuncia por defecto a forzar o modificar las condiciones, cuando las opciones que estas habilitan a los docentes, no hacen posible el logro de los propósitos que se persiguen. Al no producir un análisis correlativo de la enseñanza, la política entendida de este modo deja una gran responsabilidad a las escuelas y a los docentes, además de poner en riesgo sus propios fines”. Es por esto que, según la autora, no sorprende cuando no aparecen correlaciones entre los recursos puestos a disposición por la política y los efectos esperados en los aprendizajes de los alumnos.

Sin pretender caer en la atribución de incompetencias por parte de los docentes, o de analizar estos procesos desde la idea de desajustes entre lo propuesto y lo alcanzado, la autora propone analizar la enseñanza como problema central de las políticas educativas. Es desde esta perspectiva que nos proponemos a continuación dar cuenta de algunas características específicas que asume uno de los dispositivos específicos en que se apoya la enseñanza, que es el trabajo con proyectos en las escuelas de la provincia de Córdoba. Si bien, no ingresaremos por cuestiones de tiempo en cuestiones específicas vinculadas a la enseñanza, enunciaremos un conjunto de aspectos que obstaculizan no sólo el trabajo con proyectos, sino también y fundamentalmente la definición de políticas institucionales de enseñanza.

Coordenadas para interpretar el trabajo por proyectos en la escuela.

La Ley Federal de Educación (L.F.E.) planteo a las escuelas el desafío de viabilizar propuestas de innovación a partir de cambios sustanciales en la dinámica institucional y particularmente a través de un cambio radical en el estilo de la gestión directiva. Este cambio puede comprenderse como parte de una estrategia orientada a la materialización de la política descentralizadora del Sistema Educativo que apeló a fortalecer la autonomía institucional, delimitándola al definir una serie de acciones sobre las cuales las instituciones tendrían la responsabilidad de tomar decisiones por sí mismas (Tiramontti, 1997). Una de las prácticas institucionales que definió el espacio de autonomía fue la demanda hacia las escuelas de una organización pedagógica basada en la elaboración e implementación de proyectos cuyas características deberían atender tanto a los problemas de motivación y aprendizaje del alumnado, como a históricos problemas de articulación con la comunidad en un contexto de fuertes restricciones presupuestarias que exigieron más tiempo de trabajo a los docentes.

En este proceso, ha sido frecuente observar que tanto en documentos oficiales (Circulares o documentos de trabajo que llegan a las escuelas), como en textos académicos, surgidos al calor de la nueva configuración del sistema educativo con la L.F.E, se tendió a desvincular la dimensión técnica en la elaboración de proyectos de la dimensión teórica, pedagógica e institucional que la construcción técnica de los mismos supone. Desde el Estado, se consideró que un trabajo adecuado con proyectos contribuiría a organizar las acciones docentes, contar con información válida y relevante sobre las dificultades para llevar a cabo las propuestas diseñadas, conocer los motivos de dichas dificultades y/o aspectos que funcionan de manera correcta en la realidad institucional de las escuelas y contribuiría además a desmitificar percepciones ingenuas sobre lo que significa el diseño, la implementación y evaluación de proyectos escolares, contribuyendo de esta manera a visualizar su riqueza y complejidad. Riqueza que a nivel institucional permitiría: a- Dimensionar los esfuerzos necesarios para poner en práctica propuestas puntuales de trabajo, evitando de este modo frustraciones por la generación de proyectos inviables; b- Se constituiría en un estímulo para el trabajo colectivo en la institución.

Situaciones diversas habrían dificultado el proceso de cambio paulatino y las prácticas democratizadoras que en algunas escuelas de nuestra provincia se iniciaban (Gutierrez, Partepilo, 2003-2004). Entre las que más se destacan, se encuentran las siguientes: a- La urgencia en la demanda para elaborar PEI exigió que las escuelas produjeran sus proyectos en función de plazos políticos y no de los tiempos pedagógicamente necesarios; b- La falta de capacitación adecuada en la conducción escolar y los docentes para diseñar e implementar proyectos escolares dificultó tanto las instancias de diseños e implementación como las de mo-

nitoreo y evaluación⁴; c- Se omitió considerar de manera adecuada la complejidad del trabajo por proyectos. Esto se reflejó en múltiples factores, como por ejemplo: la organización técnica de la propuesta de intervención, aspectos micro-políticos (como por ejemplo, el grado de competencia de los involucrados en determinada propuesta de trabajo) que involucra su desarrollo, implementación y evaluación, la relación del proyecto con exigencias superpuestas desde espacios jerárquicos como direcciones, inspecciones de nivel, etc; d- A estas dificultades se añadió la agudización de problemas sociales por las crisis económicas de los últimos años, lo cual dificultó aun más el trabajo docente en lo referente al diseño, ejecución y evaluación de los proyectos.

Contexto y dificultades actuales para el trabajo por proyecto en las instituciones escolares.

Tomando como referencia la consideración de proyectos escolares producidos en los últimos tres años, emergen algunas recurrencias que nos interesan destacar en este trabajo, vinculadas con la definición de las propuestas pedagógicas, las áreas disciplinares privilegiadas, la conformación de redes de trabajo con otras instituciones sociales, la articulación con programas y proyectos que poseyera la escuela y que dependiera de la Jurisdicción, Nación y/o de otro tipo y las referidas a estrategias metodológicas de identificación de los problemas y diseño de las iniciativas pedagógicas.

Con respecto a la definición del proyecto como propuesta pedagógica, se observa cierta dificultad para establecer sus finalidades en relación a los problemas de la sociedad actual. Por lo general, las propuestas presentadas son de orden didáctico. Las mismas tienden a otorgarle poco lugar a reflexiones pedagógicas, entendiendo por esto reflexiones sobre la propuesta integral de formación que se pretende desarrollar en el trabajo con los alumnos, siendo lo didáctico en este sentido uno de sus elementos pero no el único. Entre las áreas disciplinares privilegiadas⁵, las propuestas analizadas privilegian contenidos del área de Lengua vinculados a la oralidad, la lectura y/o la producción textual; en menor medida, siguen propuestas que, de manera genérica y ambigua, procuran vincular

⁴ Referimos especialmente a las investigaciones de Alicia Carranza y Silvia Kravetz sobre la implementación de la reforma en la provincia de Córdoba.

⁵ Hemos preferido en este trabajo no cuantificar la proporción de propuestas para cada área disciplinar, pues esto requeriría dar cuenta de aspectos metodológicos que, por razones de espacio, no podemos trabajar en esta ponencia. Sólo podemos decir, que se toma como referencia una encuesta realidad a 180 docentes de EGB 1 y 2 de Capital en el año 2002, ora a 180 docentes de 11 localidades del interior, el análisis de proyectos realidad por docentes de más de 120 escuelas, con los cuales hemos trabajado en diferentes instancias de capacitación y/o asesoramiento profesional.

más de un área disciplinar (y por lo general, lo hacen con todas las disciplinas); le sigue el trabajo con propuestas vinculadas a ramos especiales (en esta categoría incluimos Tecnología Educativa, junto con Teatro, Música y Educación Física), que se presentan como una estrategia que procura atraer la atención de los niños; y luego, en muy menor medida, surgen propuestas vinculadas a Ciencias Naturales, Sociales y Matemática. Los proyectos que se plantean de manera directa o indirecta trabajar en redes con otras instituciones sociales, lo hacen de manera muy general, sin especificar claramente en relación a que propósitos se produce el trabajo conjunto. En estos casos, se suele privilegiar la vinculación con grupos de teatro cercanos a las escuelas, centros asistenciales municipales y/u O.N.G. en su articulación con otros programas y proyectos que posea la escuela, se observa que numerosas escuelas cuentan con diferentes programas y/o proyectos, como por ejemplo el Programa Integral de Equidad (y/o Igualdad) y Educación (PIEE, PIIE), el Rehacer Escuelas en Contextos de pobreza, Autonomía Más Recursos, Ampliación de Jornada, entre otros. Ante tantos programas, y más cuando se cuenta entre dos y cinco programas y/o proyectos diferentes, se observan dificultades para articular las acciones sostenidas desde los diferentes programas con que se cuenta. En este sentido, pueden reconocerse dos tendencias: por un lado, propuestas que tienden a presentar lo mismo para distintos programas sin contemplar que la acumulación de recursos (dinero del PIIE, docentes tutores de programa 108 Escuelas y/o aportes del PIEE) debería potenciar la propuesta desarrollada con nuevas acciones. Por otro lado, se presentan propuestas fragmentadas que promueven acciones muy diferentes entre sí. Esto tiene como efecto la dificultad de sostener múltiples propuestas de trabajo en paralelo. Esta interpretación se refuerza en el diálogo con directores que plantean la sobre-exigencia que les representa atender varios programas juntos sobre temáticas diferentes.

El conjunto de factores antes señalados se conjugan en proyectos escolares que desde una mirada estrictamente técnica, se caracterizan por las siguientes dificultades: a- Atribución ingenua de causas a los problemas identificados. Con ello referimos a un proceso de determinación de causas que no se asienta en el análisis de datos obtenidos en procesos orientados a la comprensión de la situaciones reales; b- Indeterminación en la búsqueda y selección de información diagnóstica, pues suele entenderse por información diagnóstica aquella que remite solamente a indicadores cuantitativos con los que suele estudiarse el Sistema Educativo, y se deja de considerar la posibilidad de construir indicadores cuantitativos y cualitativos para el nivel meso y la posible complementariedad de los datos que estos aportan. Lo dicho podría expresarse también diciendo que esta indeterminación se manifiesta en la ausencia de información específica referida al problema que dice haberse identificado; c- Objetivos de proyectos generales y ambiguos, lo que tiene como consecuencia la dispersión de acciones y esfuerzos realizados. Su efecto es la implementación del proyecto por el proyecto mismo,

perdiéndose el propósito de direccionar la práctica hacia objetivos considerados como deseables a alcanzar en el marco de la situación y problema analizados; d- Ausencia de consistencia interna en los proyectos elaborados. Esta inconsistencia se traduce en incoherencia de la propuesta. En la ejecución del proyecto, las actividades planificadas suelen perder su sentido, lo que las hace fácilmente reemplazables o terminan dando lugar a resultados que podrían haberse previsto y buscado pero que, en definitiva, son resultados no deseados; e- Proyectos sin definición de recursos, costos y responsables. En el proceso de implementación los actores se ven sorprendidos por los requerimientos de tiempo, de insumos, de dedicación personal, etc. que debieron haberse previsto. Esta situación, cuando supera las posibilidades de la institución, hace que se deje de lado el proyecto a la vez que inutiliza los esfuerzos que se hicieron y frustra la posibilidad de realizar nuevas propuestas.

Aspectos pedagógicos, políticos e institucionales que inciden en el trabajo con proyectos escolares.

Analizar desde una perspectiva pedagógica las dificultades anteriormente señaladas es una obligación moral, si se considera que el acto más anti-democrático en las últimas décadas ha consistido en trasladar hacia los individuos las responsabilidades del sistema. En este sentido, presentamos a continuación un conjunto de factores estructurales que consideramos, ha incidido no sólo en la dinámica de trabajo con los proyectos escolares, sino también en la configuración de los espacios destinados a la reflexión en las escuelas de aquello que la escuela en la actualidad no debería dejar de enseñar y que, colectivamente, debe definir a partir de considerar no sólo las exigencias del Sistema Educativo, sino también y fundamentalmente los intereses, anhelos, y expectativas de los miembros que la coronen y la comunidad que la rodea.

Entre los principales aspectos, se destacan: a- **Ausencia de una formación adecuada en los Institutos de Formación Docente sobre esta temática.** Al respecto, se observan dos aspectos de relevancia. Por un lado, una porción significativa de los docentes en actividad no ha tenido en sus procesos de formación inicial contenidos vinculados a los procesos de planificación social ni, por tanto, relativas al trabajo por proyectos. Por otro lado, entre quienes sí lo han tenido⁶ (sobre todo, los docentes egresados en los últimos años), la representación de la

⁶ Estos resultados surgen de análisis de entrevistas y encuestas en el marco de la beca de la Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Filosofía y Humanidades. "Creación de un sistema de información para la planificación de la capacitación en U.E.P.C. Becarios: Gonzalo Gutiérrez, Vanesa Partepilo. Directora Ambroggio, Gladys. Co-director: Grasso, Livio. Mayo 2003.

formación que poseen, es referida como general, sin especificaciones de ningún tipo, confundiendo en numerosas ocasiones un proyecto escolar con un plan de trabajo áulico; **b- Inexistencia de espacios formales de asesoramiento y monitoreo del trabajo con proyectos.** Se observa la inexistencia en el Sistema Educativo actual de mecanismos formales para el asesoramiento, análisis y evaluación de los procesos de desarrollo, implementación y evaluación de proyectos escolares. Por otro lado, las pocas instancias de evaluación que refieren los docentes dan cuenta de ciertas dificultades por parte de quienes evalúan proyectos escolares. Las mismas se reflejan en comentarios del tipo: este proyecto fue aprobado por la dirección y/o supervisión. Estas dificultades tienden a consolidar formas incorrectas de trabajo en torno a proyectos escolares; **c- Características de las modalidades de capacitación.** Por lo general, las modalidades de capacitación existentes no contemplan el tiempo suficiente para que los asistentes puedan internalizar la comprensión de ciertos contenidos. Por otra parte, el sistema de capacitación actual se muestra incapaz aún de establecer claramente la calidad de las propuestas de actualización docente. En este sentido, es de advertir que independientemente de las diferentes opciones teórico-metodológicas con que se aborde el trabajo por proyectos, numerosas propuestas son poco rigurosas y por tanto, tienden a perpetuar formas incorrectas de trabajo. **d- Condiciones cotidianas de trabajo con proyectos en las instituciones escolares.** En este punto se combinan diferentes problemáticas como por ejemplo: **1- Escasa retribución salarial** que obstaculiza en ocasiones el conjunto de actividades a desarrollar por afectar la subjetividad del trabajo docente **2- Ausencia de consideración y por tanto de retribución de los tiempos adicionales a la tarea docente** que genera el trabajo con proyectos. Esto hace que un proyecto escolar sólo pueda sostenerse en la mayoría de las ocasiones a partir del tiempo personal de los docentes; **3- Superposición de exigencias burocráticas-administrativas.** Éstas, aunque en ocasiones necesarias para el funcionamiento del sistema, suelen caracterizarse por solicitar información similar, llegar de manera superpuesta a las escuelas o con premura de respuesta. **e- Condicionamientos sociales en que se desenvuelven la práctica de enseñanza.** La crisis de los últimos años ha tenido como consecuencia que una parte importante de los proyectos escolares prioricen propuestas de tipo asistencial, desplazando la preocupación central por la enseñanza. En este sentido, se presentan propuestas como la organización de una "huerta escolar" sin ningún tipo de relación con los contenidos de enseñanza. Creemos que la dificultad no está en la propuesta en sí, sino más bien en la ausencia de relación con los contenidos de enseñanza para el ciclo o nivel del que se trate. Por otro lado, las condiciones de trabajo, con superpoblación de alumnos en algunos casos, problemas en la escuela derivados de su situación social, los vínculos con la comunidad, la desocupación de sus padres, etc., contribuyen a generar una dinámica de trabajo escolar con pocos espacios para el análisis y la reflexión de los

acontecimientos escolares, lo que suele tener como consecuencia la elaboración, implementación y evaluación poco sistemática de proyectos escolares. **f- Características del espacio de producción de discurso pedagógico sobre el trabajo por proyectos en la escuela.** La producción académica vinculada al trabajo por proyectos en las escuelas se caracteriza porque: 1- Se observa la “ausencia de bibliografía que aborde de manera integral, los diferentes aspectos que involucra el trabajo por proyectos”, es decir, que tome como propósito central la elaboración por parte de los docentes del diseño de un proyecto escolar que, articulando herramientas pedagógicas, conceptuales y metodológicas, tenga como objeto atender alguna problemática de su institución. Reconociendo en su proceso de diseño, implementación y evaluación la relación existente entre aspectos pedagógicos, teóricos, metodológicos, así como la importancia de la información sistemática y sistematizada sobre la propia institución. En este sentido, la producción académica sobre esta temática suele presentar miradas parciales. Por ejemplo, la dimensión micro-política involucrada en el trabajo por proyectos aparece totalmente desvinculada del sentido que ha tenido en las políticas educativas de la última década. Por contraposición, se presentan análisis políticos de las implicancias que posee trabajar con proyectos escolares en las escuelas que no abordan las potencialidades pedagógicas de éstos. A su vez, con relación a aspectos técnicos, la referencia por ejemplo a los objetivos y metas aparece de manera genérica, sin orientaciones específicas sobre diferentes formas de construir objetivos; 2- Por otro lado, se presentan lo que podríamos denominar “imposturas intelectuales frente a la racionalidad técnica que supone el trabajo por proyectos”. Se observa la existencia de pre-jucios sobre el lugar de la racionalidad técnica al momento de organizar una propuesta determinada de trabajo. Los mismos suelen presentarse bajo el formato de un “falso progresismo” que invoca la importancia de la flexibilidad por oposición a la mirada técnica de una propuesta de trabajo. Estas posturas, a nuestro criterio, son incapaces de reconocer la articulación existente entre aspectos teóricos y metodológicos que suponen los procesos de elaboración, implementación y evaluación de proyectos. **g- Características orales de la práctica docente:** parte de las dificultades para el trabajo por proyectos que requiere, entre otras cosas, de un ejercicio de escritura que debe anticipar las acciones futuras en función de un propósito previamente establecido, pueden comprenderse si se recuerda que en general la práctica docente es una práctica “oral”. Esta forma de trabajo y comunicación guarda distancias importantes con la lógica involucrada en la comunicación escrita, que requiere otras modalidades, otros tiempos y sobre todo una práctica habitual para realizarse de manera clara.

Algunas reflexiones sobre Pedagogía y proyecto escolar.

Creemos que una alternativa válida para enfrentar la ausencia de discusión pedagógica al interior de las escuelas lo constituye rescatar algunas categorías clásicas del campo pedagógico, que sin llevarnos al terreno filosófico son sin duda el elemento central para re-situar la discusión sobre el acto de educar en nuestros tiempos. En este sentido, es central la promoción de instancias colectivas que estimulen abordajes pedagógicos, políticos, institucionales y técnicos que se consoliden en el tiempo sin disociar la relación entre aspectos teóricos y práctico. Pero dichos espacios requieren de condiciones objetivas (donde el salario, es un componente central), pues, como sostiene Bourdieu (1997), la reflexión es entre otras cosas un acto de distanciamiento de lo cotidiano, que para realizarse requiere de ciertas condiciones subjetivas que posibiliten pensar en cosas diferentes a lo urgente, a lo cotidiano. No contemplar estos aspectos de orden estructural significaría hacer recaer el peso sobre la presencia/ ausencia de reflexión en las personas.

Desde nuestra perspectiva, es importante recordar que lo técnico sólo adquiere sentido en relación a su objeto que en nuestro caso es de orden pedagógico. Es la existencia de una dualización de estos aspectos lo que a nuestro criterio se encuentra presente en las escuelas actualmente. Se fortalece de esta forma una visión ingenua y aséptica en torno al trabajo por proyecto, reflejada en una clara división entre “lo teórico” que aparece en los textos que “hablan” de la escuela y “lo práctico”, representado por lo que ellos (por los docentes) realizan cotidianamente. Se esconde bajo esta dicotomía la ausencia de debate pedagógico al interior de las escuelas, y se fortalecen a la vez ciertos abismos en torno a los sentidos de la enseñanza que promueve el Estado y los sentidos que se construyen desde la escuela en una sociedad fuertemente fragmentada y desigual.

Tal vez por esto, un dispositivo que sólo funciona adecuadamente en su concepción si se define claramente su “sentido”, aunque en la actualidad esté presente en cada escuela, en las prácticas de la mayoría de los docentes, es hoy un “artefacto” sin “sentido” para las definiciones pedagógicas que deben generar las escuelas.

Bibliografía de referencia para esta ponencia y para el trabajo con proyectos escolares.

Avanzini Guy. *La Pedagogía en el Siglo XX*. Cuarta Edición. Editorial Narcea. S.A. Madrid. Edición 1987.

Furlan-Pasillas. *El Campo Pedagógico*.

- Gutiérrez - Partepilo. "Discusiones actuales asociadas al trabajo con proyectos escolares". Apunte de trabajo elaborado en el marco del curso el trabajo por proyectos en la escuela, a dictarse en UEPC durante el año 2005, en co-autoría con Partepilo Vanesa. Marzo 2005. Mimeo.
- Gutiérrez - Partepilo. "Reflexiones sobre las características del trabajo con proyectos escolares en la provincia de Córdoba". VII Congreso Nacional de Educación. IV Internacional. *Educación Para la Solidaridad: La Escuela Puede, los maestros queremos y los alumnos tienen derechos*. Octubre 2004.
- Kilpatrick, W. H y otros: *El nuevo programa Escolar*. Traducción de Lusuriaga. Editorial Lozada. Edición 4°. 1959.
- Luzuriaga Lorenzo. *Pedagogía*. Editorial Posada. Edición 1991.
- Pasillas Miguel Ángel. "Legitimidad de la intervención pedagógica". En *El Campo Pedagógico*. Editorial s/d. Edición s/d.
- Terigi, F. "La educación. Ese Acto Político". En *La Transmisión en las Sociedades, las instituciones y los Sujetos. Un concepto de la Educación En Acción*. Editorial noveduc. Edición 2004.
- Tiramonti Guillermina. "Los Imperativos de las políticas educativas de los noventa". *Revista Propuesta Educativa*. N°17. Año 1997.
- Weber Max: *Economía y sociedad*. México. Fondo de Cultura Económica. 1970. Tomo I.
- Zeitlin Irving: *Ideología y teoría sociológica*. Bs. As. Amorrortu. 1968.