

La co-construcción del Proyecto Educativo Institucional: Experiencia de abordaje colectivo desde y para la praxis educativa

A coconstrução do Projeto Educativo Institucional: Experiência de aproximação coletiva a partir e para a práxis educativa

The co-construction of the Institutional Educational Project: Experience of collective approach from and for educational praxis

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción

Data de recepção

Reception date

15 Abril 2025

Fecha de modificación

Data de modificaçāo

Modification date

20 Mayo 2025

Fecha de aceptación

Data de aceitação

Date of acceptance

30 Mayo 2025

Vilma Roxana Guzmán

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnica

Universidad Nacional de Jujuy

Jujuy/ Argentina

vguzman@mycs.unju.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0001-6989-5998>

Resumen

La experiencia que se comunica en este artículo se desarrolló durante los años 2022 y 2023, en conjunto con los actores educativos de una escuela de nivel primario de gestión pública estatal de la provincia de Jujuy.

Como proceso colectivo, dinámico y orientado a la búsqueda de un mejoramiento permanente, la co-construcción se sostuvo en un análisis crítico situacional que derivó en la asunción de compromisos de acción, el establecimiento de proyecciones colectivas vinculadas con la resignificación de la misión, visión y objetivos institucionales, y la definición de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) flexible, situado y abierto a las transformaciones sociales, educativas y culturales locales.

La sistematización de esta experiencia educativa busca constituirse en una contribución para repensar y sostener procesos de construcción colectiva, participativa e inclusiva en el diseño y revisión de un PEI, desde la mirada de la gestión institucional.

Palabras clave: Gestión Institucional, Proyecto Educativo Institucional, Construcción colectiva, Participación, Experiencia.

Referencia para citar este artículo: Guzmán, V. R. (2025). La co-construcción del Proyecto Educativo Institucional: Experiencia de abordaje colectivo desde y para la praxis educativa. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 13 (1), 24-46.

/ Resumo /

A experiência descrita neste artigo foi desenvolvida durante os anos de 2022 e 2023, em conjunto com os atores educacionais de uma escola pública de ensino fundamental da província de Jujuy.

Como um processo coletivo, dinâmico e orientado para a busca de melhorias contínuas, a co-construção baseou-se em uma análise crítica da situação que resultou na assunção de compromissos de ação, no estabelecimento de projeções coletivas relacionadas com a redefinição da missão, visão e objetivos institucionais, e a definição de um Projeto Educativo Institucional (PEI) flexível, situado e aberto às transformações sociais, educativas e culturais locais.

A sistematização dessa experiência educativa busca constituir-se como uma contribuição para repensar e sustentar processos de construção coletiva, participativa e inclusiva na concepção e revisão de um PEI, a partir da perspectiva da gestão institucional.

Palavras chave: Gestão Institucional, Projeto Educacional Institucional, Construção Coletiva, Participação, Experiência.

/ Abstract /

The experience described in this article took place during 2022 and 2023, in collaboration with educational stakeholders at a state-run primary school in the province of Jujuy.

As a collective, dynamic process aimed at continuous improvement, co-construction was based on a critical analysis of the situation, which led to the assumption of commitments to action, the establishment of collective projections linked to the redefinition of the institution's mission, vision and objectives, and the definition of a flexible Institutional Educational Project (PEI) that is situated and open to local social, educational and cultural transformations.

The systematisation of this educational experience seeks to contribute to rethinking and sustaining processes of collective, participatory and inclusive construction in the design and revision of a PEI, from the perspective of institutional management.

Key words: Institutional Management, Institutional Educational Project, Collective Construction, Participation, Experience.

INTRODUCCIÓN

Posterior a transitar dos años de la pandemia del COVID-19, el Ministerio de Educación de la provincia de Jujuy convocó a todas las instituciones de nivel primario y secundario, tanto de gestión pública estatal como privada, a avanzar en un proceso de creación y revisión del Proyecto Educativo Institucional (en adelante, PEI).

El PEI, en tanto documento institucional, expresa propósitos educativos de acción, definición de una visión y misión compartida, la organización administrativa de roles y funciones, la mirada de la escuela en relación a su contexto social y comunitario, un marco pedagógico didáctico específico y particularizado. Se construye entonces, como resultado de anhelos comunes, de disputas y consensos, de proyecciones y acciones concretas.

El interés en el tema parte de una experiencia de acompañamiento y asesoramiento como profesional del campo de las Ciencias de la Educación, desde un marco de vinculación social de extensión universitaria. Desde este lugar, se participó en diversas instancias: la co-gestión y co-organización de jornadas institucionales destinadas al diseño y revisión del PEI; el acompañamiento en la escritura colectiva del documento y en su revisión permanente a lo largo de la experiencia; y el análisis y sistematización de la significación de las experiencias vividas por los actores involucrados -equipo directivo, docentes y personal de servicios generales-.

En este último punto, se avanzó en la construcción de una narrativa colectiva orientada a conocer y analizar, desde la perspectiva de los actores escolares, la significación de las experiencias vinculadas a la conformación del PEI institucional. Esto, mediante la aplicación de entrevistas abiertas como instrumento cualitativo de indagación. La significatividad de la narrativa se comprende así desde el tránsito por una experiencia vincular y colectiva (Mendoza García, 2005; Domínguez De la Ossa, et al., 2013; Sirimarco, 2019).

El escrito se organiza en tres apartados. El primero presenta los aspectos distintivos para pensar y diseñar un PEI, junto con dimensiones analíticas de la gestión institucional. El segundo desarrolla la identificación de expectativas y preocupaciones surgidas en las instancias de revisión del documento, la presentación de las estrategias utilizadas para la construcción colectiva del diagnóstico institucional, y la incorporación de nuevas perspectivas de trabajo, enfoques educativos prioritarios y fundamentos tanto teóricos como experienciales. Finalmente, el tercer apartado analiza las dificultades, problemas, oportunidades y aprendizajes destacados desde las experiencias de los actores institucionales. Asimismo, aborda sugerencias para la conformación de procesos de elaboración y revisión del PEI, a partir de la experiencia transitada, con la pretensión de ser un insumo para el abordaje educativo de un documento como representa el PEI para las escuelas.

RESULTADOS

Aspectos distintivos y dimensiones analíticas de un Proyecto Educativo Institucional

¹ El departamento de El Carmen se encuentra ubicado al sur de la jurisdicción de Jujuy, en la intersección de la ruta nacional N° 9 y ruta provincial N° 42. Está localizado a aproximadamente 27 km. de la ciudad capital de la provincia. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC, 2010) se reconoce una población de 97.039 habitantes.

El cambio de estaciones de verano a otoño, momento clave en los calendarios escolares dado el inicio de clases, marcaría el inicio de una relación bajo la modalidad de vinculación social con los integrantes de una escuela situada en la ciudad de El Carmen, provincia de Jujuy¹. En el movimiento analítico de las narrativas singulares y su potencial comparativo con otras (Piovani, 2018), se presenta una construcción de narrativas colectivas desde donde identificar problemáticas, dificultades, oportunidades y estrategias de avance. Este escrito intenta de algún modo poner en valor la experiencia transitada, desde la sistematización, categorización y análisis de relatos sobre experiencias concretas, a través de la reflexión de las dimensiones que las atraviesan.

Los actores involucrados han expresado en los encuentros de trabajo colectivo, la necesidad de un escrito que se conforme como documento orientador en el marco de la gestión institucional. Han aportado sus conocimientos, intereses, visiones personales y comunes, sus demandas y expectativas. Para la mayoría, esta experiencia se significó como una primera oportunidad de vinculación con el diseño o revisión de un PEI.

La escuela de referencia quedó formalmente inaugurada en el año 2013². En el 2018 se inició un proceso de elaboración del PEI convocando la participación de algunos docentes de la institución. El posterior contexto de pandemia exigiría una revisión de sus fundamentos y proyecciones institucionales.

La Secretaría de Gestión Educativa dependiente del Ministerio de Educación de la provincia de Jujuy indicó como tema prioritario para el periodo lectivo 2022 el diseño/revisión del PEI de las unidades educativas. La propuesta se enmarcó en la transición educativa, luego de recorrer durante los 2020 y 2021 dos años de desafíos escolares, contextuales y de gestión a partir de la emergencia de la pandemia por Covid-19. Contextos caracterizados por la definición de medidas socio sanitarias preventivas y de contención que se traducirían en la modificación de condiciones laborales, económicas, sociales y de salud mental; con incidencia directa en las realidades expresadas y construidas en los ámbitos educativos.

Las jornadas institucionales se plantearon desde la necesidad de propiciar espacios de reflexión y producción conjunta. La Circular N° 003-SGE-2022 indicó en ese entonces, como objetivo general, propiciar “espacios de reflexión y debate para la elaboración de propuestas en pos a la mejora de las instituciones educativas”. Proceso que se desarrolló desde las particularidades institucionales y contextuales que hacen única la realidad de este establecimiento escolar.

² En sus comienzos, la matrícula de alumnos/as provenían de otras instituciones locales, muchos/as de ellos con bajo rendimiento escolar y problemas socio- económicos significativos. En el año 2015 se amplió a jornada completa 6° y 7° grado. Por Res. N° 4217 del 27 de febrero del 2023 correspondiente al Expte. N° 1084-78-21, se ha autorizado el funcionamiento del Jardín Independiente N° 41 (JI) de segunda categoría jornada simple con sede en la escuela. Dada esta situación, las conclusiones arribadas incluirán sólo a los grupos de docentes correspondientes al primer, segundo y tercer ciclo del nivel primario.

En materia educativa, se evidenció la readecuación de modelos pedagógicos en los niveles obligatorios de educación con la modificación de prácticas que buscaban adaptarse a las posibilidades tecnológicas y contextuales, desde su emergencia, transición y regreso a la presencialidad plena. Sin embargo, la interrelación al interior del sistema educativo y sus instituciones, de responder a las demandas sociales, ha sido tema de discusión previo a la eclosión de la pandemia, durante y posterior a ella. En este sentido, Tiramonti (2005) indica acerca del lugar de la escuela dentro de la encrucijada del cambio epocal y la necesidad de adecuar las instituciones escolares creadas en otro momento histórico y cultural a las realidades familiares, económicas, contextuales, cuyos cambios son más acelerados que los efectuados al interior del sistema. Kap (2023) a su vez, refiere que las expresiones pedagógicas, culturales, estéticas y políticas rupturistas atravesadas demandan la construcción de propuestas innovadoras, ante prácticas convencionales. En otras palabras exige replantearse el hecho educativo, tendiente a la conformación de iniciativas innovadoras que promuevan el cambio, tanto a nivel de gestión institucional, currículum o enseñanza, en camino a una educación de calidad (Zabalza y Zabalza, 2012).

Se especifica en este sentido, el valor de tomar como perspectivas de análisis y discusión los aportes del campo de la gestión institucional y pedagógica (Blejmar, 2005; Sverdlick, et.al., 2018; Pozner, 2003), los aportes teóricos y metodológicos de diversos autores que han estudiado y analizan los PEI (Campelo et al., 2008; Sánchez Martínez, 2005; Alvarado, 2005; Harf, 2003), la perspectiva cultural de los procesos educativos (Achilli, 2017; Rockwell, 2005).

Analizar aspectos vinculados a la construcción de un documento institucional como lo es el PEI, permite conocer procesos vinculados a la gestión institucional, a la interacción de experiencias diversas que se significan y resignifican desde procesos de apropiación, consensos, contradicciones y disputas. Así, la oportunidad de reflexionar críticamente sobre esta construcción posibilita vincular la teoría con la práctica pedagógica (Duque, 2016; Mejía y Manjarrez, 2011), la sistematización educativa y, la construcción de un conocimiento contextualizado.

El marco conceptual y normativo ha ido mutando a través de los años. La década de los 90 marcó un hito sobre la propuesta de los Proyectos Institucionales. Una década que sentó sus fundamentos educativos en la Ley Federal de Educación N° 24.195 que ubicaba a la escuela como responsable por su propuesta pedagógica y curricular, en simultáneo con un proceso de desregulación, privatización y descentralización del sistema educativo nacional. Con el cambio de legislación hacia la Ley Nacional de Educación N° 26.206 no sólo cambió el enfoque desde donde pensar la escuela sino la propia definición y conformación de este documento, hasta ser lo que actualmente se considera como tal.

Se identifican como fundamentos normativos vigentes en la definición del PEI: el Diseño Curricular para nivel primario (nacional



y provincial), la Ley Provincial de Protección Integral de la Niñez, Adolescencia y Familia N°5288 (2001), Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N°26061 (2005), la Ley de Educación Nacional 26206 (LEN, 2006) y Provincial N°5807 (2013), los acuerdos del Consejo Federal de Educación (CFE) y la Resolución N°330/17 del Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA, 2017).

En tanto definiciones actuales, el PEI para Blejmar (1995) se conforma desde algunos puntos de discusión colectiva: el punto de partida o en qué situación se encuentra la institución, hacia dónde se quiere ir o apunta como escuela a partir de las realidades sociales y educativas, la brecha o camino que debe ser realizado por la gestión para alcanzar los objetivos institucionales. Un panorama inicial que está marcado por la diversidad de sujetos, instituciones, realidades y contextos.

El reconocimiento de esta diversidad, marca un desafío permanente en la gestión institucional. De modo continuo, las escuelas deben adecuar sus respuestas a las transformaciones sociales y culturales, que exige la revisión de sus tareas y finalidades. Blejmar (2005) expresa que “gestionar es hacer que las cosas sucedan”, y la acción implica aprendizaje permanente. Sobre todo, en el plano de la gestión educativa, porque en ocasiones lo aprendido no alcanza para dar respuestas a situaciones complejas, donde debe reorientarse la mirada sobre las oportunidades y posibilidades de transformación, desde las diferentes dimensiones que atraviesan las unidades escolares, tales como la técnico-administrativa, pedagógica-didáctica y socio-comunitaria (Frigerio y otros, 1992).

La gestión educativa en tanto construcción conceptual se ha configurado como campo de estudio y preocupación en la actualidad. Para Sverdlick et al. (2018) la gestión de las prácticas en torno a los directores se vincula con la idea de conducción, gestores pedagógicos y de responsabilidad ética y política. Según Pozner (2003), la gestión se divide en cuatro aspectos de acuerdo al ámbito de su quehacer en: Gestión educativa (IIPE, 2000), gestión institucional, gestión escolar y por último gestión pedagógica. La gestión institucional involucra lo que cada organización traduce desde sus particularidades, en relación a las políticas educativas establecidas en niveles macro. Y, muy vinculada a ella, la gestión pedagógica representa la gestión de lo pedagógico y didáctico con la finalidad de promover y coordinar el trabajo del equipo docente en la intervención de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ceballos, 2005).

La idea de gestión como gobierno y como práctica política amplían la mirada respecto de las propuestas que reducen la gestión a cuestiones administrativas o gerenciales (Sverdlick, 2006). De la gestión y sus implicancias con la conformación de documentos orientadores como el PEI, a nivel nacional y en las últimas tres décadas, se ha adjudicado importancia para alcanzar las finalidades educativas, en cada establecimiento escolar.

Estas finalidades y objetivos han variado a través de los años a partir de los marcos legales y epistemológicos que definen la política educativa nacional y provincial. A su vez, se han modificado por la dinámica misma de la expresión cultural, entendida como compleja, múltiple, situada e histórica, donde autores como Rockwell (2005) plantean las escuelas como lugares “permeables” a tales procesos culturales y sociales. Se conforman, de algún modo, los entramados de las condiciones institucionales, en vinculación con el contexto sociohistórico (Achilli, 2017).

El PEI, concebido como un marco político pedagógico, “instrumentos de gestión y herramienta para la mejora de las escuelas en el abordaje de los problemas institucionales [...] un puente o instrumento para alcanzar el futuro deseado” (Campelo et. al., 2008, p. 7). También puede entenderse como una “propuesta y herramienta institucional que implica un “ejercicio prospectivo que requiere de las interacciones de los distintos actores de la organización escolar” (Piñeyro, 2017, p. 1). Hablar de actores, involucra para Piñeyro (2017) referirse a los miembros de la institución que conforman un equipo de trabajo, con poder de decisión, roles y funciones diferenciadas pero con capacidad de decisión y acción. Invita a la construcción de un proyecto integral participativo, una definición colectiva sobre acuerdos que sientan las bases de planificaciones y proyecciones de acciones educativas.

Como documento que sienta bases de reflexión-acción y posibilita proyecciones futuras, debe adecuarse a los permanentes cambios que se producen en la escuela, en sus distintas dimensiones. Un documento con tanta vida como la que se refleja en las dinámicas cotidianas del establecimiento y sus actores. Para lograr ello, varios autores refieren a aspectos que caracterizan a un PEI:

- Requiere una planificación estratégica y situacional (Sánchez Martínez, 2005).
- Debe responder a los propósitos y requerimientos para cada nivel y modalidad.
- La participación de la comunidad educativa en su totalidad.
- El proceso de elaboración y revisión requiere propiciar instancias de construcción colectiva y trabajo en equipo (Alfiz, 1997).
- Necesita su revisión y evaluación permanente.
- Implica un sentido colectivo y contiene acuerdos básicos (Piñeiro, 2017, p. 1)
- Puente entre la teoría y la práctica (Burgos y Peña, 1997)
- Implica necesariamente un posicionamiento político pedagógico (Campelo et. al., 2008)
- Articulada a la política educativa nacional y local (Blejmar, 1995)

- Se caracteriza por aspectos de descentralización, autonomía, autoreflexión, comunicabilidad, compromiso, factibilidad y democratización (Alvarado, 2005).

Harf (2003) sostiene que pensar un PEI no es lo mismo que escribir un PEI. Pensar un proyecto institucional es definir qué tipo de escuela se desea llevar adelante, mientras que su escritura demanda la formulación explícita de dichas intenciones en una estructura que permita comunicar con claridad los objetivos propuestos y, a la vez, dar respuesta a los requerimientos formales del documento. A partir de esta afirmación, se abre otro plano de análisis vinculado a la problematización de su aplicación en la vida escolar cotidiana: ¿se implementa efectivamente? ¿de qué manera? ¿bajo qué modalidades puede advertirse su incidencia o se reduce únicamente al cumplimiento de una exigencia institucional establecida por las instancias ministeriales? Asimismo, cabe interrogarse si el PEI es objeto de evaluación y, en tal caso, qué procesos se sostienen para llevarla adelante.

Como continuidad a estas preguntas, se identifican algunos momentos del proceso de construcción del proyecto escuela, donde se reconocen: “Indagación institucional: identificación de problemas, diagnóstico focalizado/análisis de los problemas seleccionados, definición y diseño de las líneas de acción, construcción de viabilidad en el diseño y la gestión del Proyecto Escuela (implementación y desarrollo), seguimiento y evaluación” (Campelo et al., 2008, p. 9).

Los momentos mencionados aquí forman parte de las orientaciones que pueden tomarse como referencia para la conformación o revisión del PEI. Sin embargo, cada institución educativa determinará a partir de tales orientaciones y marcos normativos de sus jurisdicciones, aquellas necesidades, intereses y prioridades locales que definirán luego, la formulación y escritura del PEI.

Implicancias subjetivas y prácticas en torno a la conformación de la “institución escuela”.

Como se mencionó en apartados anteriores, el PEI de esta escuela fue elaborado inicialmente, en el año 2018. Al tratarse de instituciones dinámicas donde el personal docente no suele permanecer estable, algunos actores que tuvieron la oportunidad de aportar a esa primera versión actualmente ya no desempeñaban sus funciones en esta institución al momento de la experiencia, en otros casos son de reciente designación e incluso mencionan no haber participado de experiencias educativas similares. En muy pocos casos, se reconocieron docentes titulares que lograron rememorar algunos hechos sobre ese momento.

Los “lugares” que los sujetos ocupan en la institución no se determinan ni legitiman, solamente a partir de las posiciones formales y roles prefigurados por un orden simbólico normatizado.

Las tramas de vínculos pueden confirmar la legitimación funcional, deslegitimarla, negándola o haciéndola causa de conflictos (Garay, 2000). Según la perspectiva de algunos autores el equipo directivo cumple una función crucial en la creación de las condiciones (tiempos-espacios-recursos) institucionales para la construcción del PEI, “sólo con un trabajo sistemático e intencional será posible esperar que la colaboración redunde en mejoras de la enseñanza, del aprendizaje y de la institución” (Campelo et al., 2008, p 24), desde la organización de las actividades, la distribución de tareas, la facilitación de canales de comunicación, seguimiento del desarrollo y valoración de los procesos con actitud reflexiva.

En el transcurso de los meses que duró la experiencia se evidenció una apertura y actitud reflexiva de las responsables de la gestión escolar. Alfiz (1997) plantea la importancia de la vinculación sociedad-escuela. El vínculo entre familias y escuela es para algunos autores un elemento clave para acompañar y promover procesos de aprendizaje en los estudiantes. Clave también, a la hora de delimitar actividades formativas curriculares y extracurriculares, aunque no siempre las instituciones logren propiciar de modo apropiado instancias de trabajo conjunto. Para Campelo et al. “recoger las expectativas y los intereses de las familias e invitarlas a colaborar en distintas actividades, permitirá ir construyendo un conocimiento mutuo desde diferentes perspectivas” (Campelo et al., 2008, p. 30)

Se establece aquí cómo perciben y se ubican los sujetos en la temporalidad, considerando que la vida institucional está indefectiblemente marcada por el tiempo. La dinámica de los aconteceres marca ritmos y tiempos institucionales que en ocasiones van a destiempo de los subjetivos e individuales. Cada instancia de consenso o discrepancia sobre la organización escolar actual y sus proyecciones, se encuentra marcada también por tales percepciones, los mandatos institucionales y aquellos externos al establecimiento. Aquí, los plazos y prioridades ministeriales suelen generar malestar, en la atención de situaciones o problemáticas que se entienden desde los colectivos prioritarios.

La visión sobre el PEI que plantean unos y otros, difiere en su conocimiento sobre los elementos del documento; el reconocimiento de su importancia para la rutina escolar marca la implicancia en este segundo proceso. Acentúan aquellos que comentan sus experiencias previas con el armado del PEI, el anhelo de que en este proceso de revisión, sus voces y saberes tengan mayor protagonismo, que sea un documento socializado al conjunto de los integrantes de la institución y con real incidencia en sus planificaciones y proyecciones futuras.

Existe una concepción inicial del PEI como recurso administrativo con el que se debe cumplir. Según sus propias palabras, tal sentido ha ido mutando en esta segunda experiencia de aproximación al PEI.

Como siempre decimos, el PEI es la columna vertebral de toda institución, del cual se desprenden todas las actividades y proyectos...pero después cuando lo presentas es como...que ya se cumplió...como un

recurso administrativo, pero nunca se le dio el valor que hoy podríamos darle. (Docente)

Nos gustó lo que se dijo en un encuentro, que nosotras también formamos parte de la escuela...que nuestro trabajo es importante también. (Docente)

Se sostiene en estos docentes el planteo de la necesaria construcción colectiva, las dificultades u obstáculos que se evidencian en el proceso, la importancia de una revisión y proyección conjunta. Se reconoce la dificultad en su avance y la importancia de contar con un equipo de gestión que guíe el camino de su concreción. Harf (2003) expresa que la complejidad de la escritura del PEI, implica el acompañamiento de la gestión escolar tanto para la definición como la consecución de las proyecciones institucionales.

Trabajé en el intento de hacer la primera parte del PEI, de cómo estaba conformada, pero no se avanzó mucho, siempre fueron intentos pero no se avanzaba nada, hasta que llegó el nuevo equipo de gestión con sus ideas. Recién ahí, que venían con otra experiencia y traían cambios, es que se pudo tener una experiencia más continua. En todos los sentidos. Antes no, porque siempre llegábamos ahí. (Docente)

La falta de experiencia en su elaboración es un componente destacado para explicar la construcción del mismo. Tal inconveniente trató de abordarse con lectura especializada, la búsqueda de información pertinente, el asesoramiento del equipo técnico del ministerio de educación.

Cuando se armó el anterior PEI se comienza con la idea, en el 2018, no teníamos experiencia en la elaboración de esta clase de documentos, tuvimos que empezar a investigar de que se trata, cuál era el componente, el contenido, el enfoque y tratamiento que se le iba a dar, cómo se iba construyendo. Se fue buscando información ya que no teníamos asesoramiento del nivel superior como ahora en su caso, o del equipo técnico del ministerio de educación. (Docente)

El desconocimiento sobre cómo elaborar un PEI aparece en los relatos como generalizado a otras instituciones y directivos de la zona. En un punto eso vinculaba a los equipos en una tarea desafiante que requería el trabajo articulado: de la “planificación de dirección” a “proyecto institucional”. No sólo fueron cambiando las denominaciones sino las perspectivas desde donde pensar la gestión escolar. Focalizan en sus discursos que en esta experiencia inicial no se logró dar real protagonismo ni participación activa a los docentes ni demás actores educativos. Situación que luego, destacarían como positiva para la instancia de su revisión.

Piñeiro (2017) en referencia a la construcción del proyecto sostiene que debe entenderse como un proceso que se está construyendo colectivamente, donde la institución perdura fortaleciendo su identidad y no como la simple formulación de un

documento que exige la burocracia y demanda cualquier autoridad competente. Esto desde instancias que deben alentar la participación y la reflexión estratégico situacional. La significatividad se comprende así desde el tránsito por una experiencia vincular y colectiva (Mendoza García, 2005; Dominguez De la Ossa et al., 2013; Sirimarco, 2019).

Las expectativas iniciales, según sus comentarios, oscilaron entre la demanda de mejoras específicas, el reconocimiento de los avances efectuados en los últimos años, la prevalencia del cuestionamiento ante el funcionamiento de la escuela. Una escuela asociada a un espacio o “lugar tranquilo” y de “libertad”, con apertura. Una escuela que fomenta la formación permanente de “personas bien preparadas” y “comprometidas” con el objetivo de formación.

Ante la consulta de qué aspectos consideraban relevantes para ser incorporados en una nueva versión del PEI, los integrantes de la institución mencionaron que sostenían como expectativas algunos idearios sobre el proyecto de escuela:

- Que se establezca una labor en donde se priorice la formación docente;
- Que se fomente la perspectiva de una educación inclusiva;
- Que prevalezca el valor a las emociones y la emocionalidad;
- Que se considere relevante el acto pedagógico, la calidad educativa y la situación de enseñanza por sobre otros objetivos;
- Que se logre la inversión hacia las mejores edilicias y seguridad, por el contexto barrial donde se encuentra ubicada;
- Que mantenga una apertura al diálogo y una actitud reflexiva;
- Que fortalezca el acompañamiento a las trayectorias escolares de sus estudiantes;
- Que la escuela estime la importancia de las nuevas tecnologías de la comunicación e información.

En el transcurso de los encuentros emergieron algunas inquietudes y preocupaciones respecto al abordaje de la revisión del PEI. Para el caso del personal administrativo y de servicio generales de mantenimiento se indica que se trataría de una primera experiencia de definición de PEI. Indican que estos roles no suelen significarse como “importantes” para la conformación del mismo, como sí lo sería el del docente o directivo. Desde sus relatos, se sostuvo por primera vez en la escuela, un espacio de discusión que también implica a actores que solían quedar al margen y, se muestran agradecidas y conformes de tener la oportunidad de participar con sus aportes.

Nunca habíamos escuchado la palabra PEI. No recuerdo en mi caso, que en esa vez que dicen que

se hizo el documento ese, nos hayan invitado. Esta vez si, nos dieron unas preguntas para contestarlas y después leímos nuestros aportes en la reunión general (Personal de Servicios Generales)

En el avance del trabajo algunas de estas preocupaciones e intereses se fueron plasmando en los análisis y revisiones sobre las fortalezas o debilidades institucionales, la misión y visión institucional, las proyecciones de propuestas por áreas o ciclos.

En este sentido se indican como expectativas, que todo lo trabajado en los encuentros se plasme efectivamente en el documento final. Se plantea que como aspecto positivo que el PEI se logra conformar como una guía u orientación de sus tareas docentes. El PEI es percibido como “libro de cabecera, instrumentos” y “patrón a seguir”. Desde tal situación, rescatan la importancia de conformarse como un documento abierto, compartido y colectivo, que logre contemplar las diferentes “necesidades y visiones” de los actores educativos. Aludiendo a la percepción de la participación como un aspecto de relevancia.

Otros participantes aluden a la experiencia como “interesante”, describiendo la etapa previa como un “andar a la deriva”, destacando expresiones como “aportar”, “trabajo” y “convocar”, como acciones diferenciadas a la instancia de hoy contar con el documento.

En mi caso es la primera vez que participo de esto de las jornadas y del PEI. Y si me pareció interesante... Era como que estuvimos hasta la deriva. Y ahora se nota la diferencia y creo que ahí el equipo directivo debió abocarse a ciertas propuestas, opiniones, todo lo que el docente pueda aportar. (Docente)

De nada sirve nuestro trabajo, si no nos escuchan o nos convocan. (Docente)

Se sugiere el “deseo” de que sus aportes sean tenidos en cuenta, de “sentirse representadas” en sus aportes y labor.

Pensamos, deseamos, que nos van a tener en cuenta. Todavía no lo han socializado, pero dijeron que lo harán. Ojalá podamos sentirnos representadas en todo lo que hemos trabajado y aportado. (Docente)

El equipo directivo enfatiza por un lado la oportunidad de implicar a todo el equipo docente y demás actores, como parte activa del proceso. Por el otro, el análisis multidimensional y la organización de los encuentros de manera contextuada a las necesidades y particularidades del establecimiento.

En esta nueva ocasión, realmente fue un trabajo con todos los docentes, las secre, la gente de servicios generales. Pudimos ver las tres dimensiones, se ha tomado el trabajo incluyendo a familias, que en esa oportunidad no le dimos participación a la comunidad. (E 17, ED)

Se ha tomado como referencia en la definición del análisis estratégico y construcción colectiva del diagnóstico institucional, el Documento orientador para la elaboración/revisión del proyecto educativo institucional del Ministerio de Educación; Circular 003-SGE-2022 sobre jornadas institucionales de la Secretaría de Gestión Educativa; como así el libro *“Para un planeamiento estratégico de la educación”* del autor Sánchez Martínez (2005) sugerido por la gestión ministerial; encuestas realizadas a los adultos referentes/ familias de los estudiantes, personal de servicios generales, equipo docente; debates efectuados entre el equipo de gestión y plantel docente a lo largo de encuentros y jornadas institucionales.

Respecto a la propuesta de un diagnóstico participativo (Sánchez Martínez, 2005), en comparación con la pretensión de los diagnósticos tradicionales, plantea un foco que involucra no sólo lo que acontece en la vida interior a las instituciones educativas, sino al exterior de las mismas. La interrelación sobre lo contextual no sólo como marco, sino como dimensión que atraviesa las paredes de la organización escolar, da cuenta de una mirada situada sobre los hechos o situaciones educativas y, su consecuente problematización. De esto, se infiere que “la identificación y posterior análisis conjunto de oportunidades, amenazas, fortalezas y debilidades [...], se pueden derivar “estrategias” institucionales apropiadas para afrontar los desafíos y encarar su desarrollo con mayores posibilidades de éxito” (Sánchez Martínez, 2005, p. 8).

Acompañaron a estas convicciones, el reconocimiento de la escuela como institución social enmarcada en un contexto cambiante y con heterogeneidad de manifestaciones culturales, económicas y políticas. Los desafíos en materia educativa a los que la escuela debe dar respuesta de modo sostenido, integral y democrático. Rockwell (2005) plantea al respecto que las escuelas son lugares permeables a los procesos culturales y sociales del entorno, desde una concepción dinámica de cultura. La escuela deja de ser una institución relativamente autónoma que se produce a sí misma de manera casi inmutable y se conforma como un ámbito en el que pueden ocurrir diversos procesos sociales y culturales.

Sumado a esto, se destaca el lugar protagónico de los actores que integran la comunidad educativa en la invitación a involucrarse desde sus experiencias y saberes, en la conformación de una estrategia superadora con proyección participativa. Sobre la base del análisis estratégico, los fundamentos de esta propuesta se especificaron en la construcción de un FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas).

Por decisión del equipo directivo, se definió posibilitar espacios de interacción grupal para el debate e identificación de las dimensiones que conforman el FODA. Se estableció una estrategia de organización grupal que buscó incluir todas las miradas, discursos, concepciones, experiencias y proyecciones de labor de los docentes de nivel inicial, del primer y segundo ciclo del nivel primario y de jornada extendida, abarcando aquellos que pertenecen tanto a las áreas disciplinares

(Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales), como de materias especiales (Ed. Física, Ed. Musical, Exp. Plástica, Teatro, Inglés, Taller de Literatura y Teatro y de Artes Visuales); equipo de gestión y personas de servicios generales.

En relación con la definición del FODA y los resultados obtenidos, se advierte la presencia de dimensiones comunes en cada grupo de trabajo. No obstante, los aspectos más significativos suelen manifestarse en el análisis de lo no dicho: aquellas zonas de sombra que permanecen sin atender y que, en ocasiones, se reducen a respuestas espontáneas que pueden resultar limitantes si no se contemplan desde un marco más amplio. En este sentido, a partir de la información aportada inicialmente por la estrategia FODA —planteada en la primera jornada— se procedió a revisar y ampliar las producciones finales, capitalizando la diversidad de informaciones recabadas durante el proceso de permanencia en el contexto de estudio.

Así, la reflexión que queda sobre la dicotomía de pensar el análisis de estas dimensiones, es que la mayor riqueza se evidencia en la dialéctica de todo ello. La respuesta se orientará quizás, sobre el cono de luces que se centran en su posterior interpretación. El sentido interpretativo de este avance requirió, desde una significación a modo personal, un sondeo e interacción con las personas, indicando la necesidad de un diagnóstico constante, permanente y procesual.

Las instituciones educativas, como instituciones sociales, deben pensarse en la misma dinámica que acontecen los cambios sociales, y buscar dar respuestas pertinentes y apropiadas frente a ellos. Si se considera que los actores educativos, deben posicionarse desde un protagonismo activo, la escuela debe garantizar activamente también, espacios y tiempos de debate, de construcción colectiva, de proyección y mejora. Estas y otras inquietudes llevarían luego a la definición de revisiones sobre la producción inicial, por lo cual los análisis presentados conllevan explícitamente tal incorporación y revisión permanente.

Consonante con ello, la definición de otros componentes del PEI, como la misión, visión³, objetivos y perfiles, fue revisitada de manera conjunta y permanente. Se evidencia en este punto lo indicado por Garay (2000) respecto a que la institucionalización produce y es producida, por luchas de fuerzas, por movimientos, por mutaciones y transformaciones de sus características. A estas fuerzas se las llama instituyentes productoras de nuevas ideas y valores —o podrían ser ideas, valores del pasado que se restituyen. Son fuerzas productoras de códigos y símbolos. Generan una nueva institucionalidad. De este modo, en el transcurso del tiempo han surgido transformaciones, nuevos posicionamientos, nuevas necesidades y respuestas a la definición de estos componentes estructurantes del documento. El proyecto educativo necesita revisión y evaluación permanente, para lograr adecuarse y dar respuestas a los cambiantes contextos, necesidades y demandas de formación.

³ Según Fiabane Salas y otros (2014) la visión implica una mirada anticipada, una proyección en relación al contexto y la formación que se pretende brindar a los estudiantes, orientado por preguntas como ¿hacia dónde vamos? y ¿cuál es el establecimiento que queremos construir? La misión por otro lado, se vincula con una declaración de compromiso para concretizar esa visión.

Sobre la significación de experiencias colectivas y miradas proyectivas desde y para la institución

Las dificultades y los aspectos favorecedores en la construcción de un PEI suelen ser identificados por cada actor educativo de modo diferenciado, según sus experiencias laborales, formativas y sentidos atribuidos a tal construcción. Construcciones personales y subjetivas que le otorgan un sentido colectivo a su definición.

En este proceso de revisión del PEI los actores plantearon una mirada puesta en el plano de gestión escolar. Se demandó desde el lugar docente, que el equipo de gestión debiera contemplar la organización de encuentros de discusión, y construcción de estrategias colectivas de modo periódico, destacando la importancia de las jornadas institucionales como espacios formales de encuentro, y reclamando mayores oportunidades de diálogo, de orientación y guía sobre sus iniciativas.

Otro elemento identificado junto a la falta de socialización del proyecto educativo, son los problemas de comunicación. Entienden que el desconocimiento de sus componentes conlleva dificultades para la formulación de propuestas educativas y áulicas. A esto se suma que se trata de una escuela que presenta una alta frecuencia de cambios en el plantel docente, lo que incrementa las dificultades para plasmar propuestas coherentes con los lineamientos del PEI.

Se enuncia que, más allá de lo establecido en el documento, existen limitaciones para su implementación, las cuales se vinculan en ocasiones con las dificultades de trabajar de manera colaborativa y cooperativa entre los distintos grupos docentes. Este aspecto es señalado, desde la perspectiva de un sector, como una debilidad institucional; mientras que, para otro grupo más cercano a la gestión, se destaca por el contrario la existencia de una colaboración permanente entre docentes y otros actores educativos en la cotidianeidad.

Tener un objetivo común desde donde abordar el documento se resalta como punto positivo para el trabajo. La continuidad del trabajo sostenido para la revisión del PEI se fortalece desde algunas miradas por la consolidación del sentido de pertenencia y el avance sobre una meta colectiva. Se destaca aquí, el valor puesto en la participación de todos los actores educativos. El buen funcionamiento administrativo en la rutina cotidiana del establecimiento, es resaltado como aspecto favorecedor del desarrollo de las actividades educativas.

Relacionado con la alta participación en las instancias propuestas, el compromiso de las distintas personas involucradas, es enunciado en varios momentos de las entrevistas realizadas.

Este año, sin dudas, fueron todos aspectos positivos... por la prolíjidad de la presentación de cada jornada, la organización de los temas y dimensiones presentadas. Ver qué términos se cumplen, que hay responsabilidad con los docentes para que manejen el tema de cumplir de forma correcta para la presentación de la información. Han presentado

y querido avanzar, y como hubo un compromiso, se avanzó re bien. (Personal de Servicios Generales)

Desde la perspectiva del equipo directivo se reconocen como obstáculos los cambios constantes del personal docente. También, la identificación de la escuela como espacio de contención ante el contexto de vulnerabilidad de donde proceden y habitan sus estudiantes, quitando el foco en la “especificidad pedagógica” y su función como institución formadora.

A veces, tomar la escuela solo como un espacio contenedor de los problemas familiares, sociales o económicos, violencia, pobreza, más por cómo empezó la escuela...pero quizás en momentos hace falta, pero no debemos perder de vista la especificidad pedagógica de la enseñanza. (Docente)

Del mismo modo, se reconocen como oportunidades el compromiso de fortalecer el sentido de pertenencia, así como las ventajas asociadas a la estabilidad de una parte del equipo docente. Al respecto, los grupos de trabajo como parejas pedagógicas o la articulación entre áreas-ciclos-niveles favorecen la consecución de los objetivos institucionales. Por ello se alienta a este tipo de procesos y acompañamientos entre pares. Se hace hincapié en el compromiso no sólo del equipo de gestión, sino de los docentes en general y la comunidad toda, para el abordaje de propuestas institucionales.

El compromiso que presentan los maestros y el equipo directo. Tengo que decir la comunidad toda, porque cuando se los convoca, participan. (E 18, ED)

Por último, se aborda la construcción grupal de algunas sugerencias de trabajo, en la consideración de posibles futuras oportunidades de revisión del proyecto educativo. Para ello es importante destacar que el PEI se conforma desde la posibilidad de conectar los planos teóricos y prácticos o como expresan Burgos y Peña (1997) un puente. Pasar del plano de las ideas, propósitos y metas establecidas hacia la concreción de acciones institucionales que apunten a su cumplimiento.

Desde el grupo de docentes se destacan como sugerencias para una futura experiencia de revisión del documento:

- Posibilitar nuevos y más espacios de encuentros de trabajo colectivo, tanto para la revisión futura del PEI como para el tratamiento de otros temas considerados de relevancia educativa. Así como es necesario el trabajo participativo, colaborativo y desde el compromiso de todos los integrantes de la institución para la revisión del PEI, es necesario también que se fomenten los espacios de encuentro diario, el sentido colectivo del otro y la pertenencia al establecimiento, mediante actividades o instancias sistemáticas.

Me siento muy conforme, de todo lo que se pudo trabajar. Las docentes comentaban ¡qué buena estuvo

la jornada, nos gustó". Esas cositas, esos detalles, son importantes también atender de nuestros docentes. Más allá que uno les tiene que marcar algunas cosas, ellos estaban contentos porque podrían opinar desde sus puntos de vista, escribir como les gusta. Fue muy buena la orientación porque justamente el PEI es difícil de preparar. (E 17, ED)

- Fomentar la revisión institucional de la organización escolar, el acompañamiento en el diseño, implementación y valoración de los proyectos y propuestas educativas que se desprenden del marco que ofrece el PEI.
- Considerar que la revisión del PEI como parte de la agenda institucional, más allá que no figure como prioridad en la agenda ministerial. Esto es, que la agenda no la definan los técnicos, sino que responda a la atención institucional de las prioridades de cada escuela.
- Expresar la relevancia del PEI, no sólo para la actual gestión, sino para las próximas gestiones también.
- Alentar procesos más inclusivos y participativos.
- Plantear que la participación docente no sólo debe ser sostenida a lo largo del diseño del PEI sino que, en la instancia de formalización del documento y su publicación. De esta forma, se busca que el escrito sea de público acceso.
- Posibilitar el acceso a la devolución que ofrecen desde la órbita ministerial. En caso de no contar con dicha información, se sugiere efectuar el seguimiento para que la institución pueda obtener las observaciones y consideraciones de los equipos pedagógicos Actualizar permanentemente con las nuevas perspectivas educativas que pretenden dar respuesta a deudas y problemáticas emergentes. Revisión de perspectivas y estrategias de atención.

Por su parte, el grupo del personal de servicios generales, estima que sería recomendable fortalecer el lugar del administrativo en los encuentros de trabajo colectivo. Si bien, reconocen tener un conocimiento limitado respecto a algunos aspectos netamente pedagógicos, y ubicar sus roles por fuera de la relevancia del abordaje del PEI, resaltan esto como una buena oportunidad de co-construcción. Interpelar el lugar del docente, destacando sus fortalezas y lugar de relevancia en la conformación de la identidad institucional y la consecución de sus fines.

Por último, las integrantes del equipo de gestión directiva destacan el valor de la participación de las familias, señalando una actitud de apertura por parte de la institución. En este sentido, se hace referencia a la importancia de convocar y habilitar instancias de participación activa. Asimismo, entre las tareas pendientes, se

identifica la necesidad de trabajar sobre valores y otros componentes que permitan dar respuesta a las realidades emergentes en el plano socioeducativo.

Poner en valor el lugar de la familia, para que no participen sólo en cuestionarios, sino que participen desde lugares de mayor centralidad. No queremos ser una secuela que cierra las puertas a la familia, hemos pasado por experiencias de conflictos y de aportes no tanto positivos, entonces uno creo que la solución es cerrar las puertas...la escuela allá y la familia allá. (Docente)

Como se mencionó anteriormente, la conformación del PEI implica dimensiones técnicas y políticas. Según Harf (2003), evaluar involucra problemáticas de orden técnico, político y ético. En la misma línea, Alfiz (1997) señala que:

“en la escuela coexisten distintos tipo de evaluaciones: las relacionadas con la dimensión pedagógica – resultados de aprendizaje de los alumnos, proyectos y unidades didácticas – y las relacionadas con los proyectos y los distintos aspectos del funcionamiento organizacional– evaluaciones de desempeño de los docentes, del estado y desarrollo de aspectos económicos, de la participación, por ejemplo-, que suelen ser menos habituales aunque igualmente necesarios” (p. 155)

Los procesos de evaluación institucional se vinculan con el seguimiento y valoración del PEI, la necesidad de su actualización o revisión para adecuarse a los nuevos desafíos en materia socio educativa, los criterios y herramientas que permitirán desarrollar tal valoración, respondiendo a las preguntas de ¿qué evaluar?, ¿quién/ quiénes?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿para qué?, en la pretensión de construir una mirada holística que atienda la tan mencionada complejidad educativa. Se adhiere a la evaluación de proceso, a la revisión permanente, para constituirla en diagnóstico permanente de las acciones que se ejecutan y su impacto sobre las problemáticas priorizadas, a fin de intervenir oportunamente y realizar los ajustes pertinentes. Para ello, se sugiere:

- Analizar los datos estadísticos del rendimiento escolar.
- Leer y analizar los informes elaborados por los docentes responsables de las acciones ejecutadas.
- Generar instancias de capacitación y encuentros para evaluar las acciones realizadas y brindar el acompañamiento y asesoramiento necesario desde el Equipo Directivo.
- Observar las tareas realizadas por los alumnos en cuaderno, pizarrón, ADM, exposiciones, experiencias de laboratorio, trabajo de campo, etc.
- Realizar visitas a las aulas y conversar con los alumnos para relevar las evidencias del cambio.

- Propiciar encuentros de debate y construcción colectiva con los distintos actores educativos, que permitan la revisión y mejora permanente del PEI.
- Construir un PEI flexible, abierto, participativo, inclusivo, que logre dar respuesta y atención a la diversidad de expresiones culturales, la heterogeneidad de situaciones y experiencias socio educativas, las demandas escolares y del contexto de la localidad de El Carmen.
- Apertura y ampliación de los límites institucionales con organizaciones locales e instituciones de Nivel Superior.

Se adhiere a la evaluación de proceso del PEI, para constituirla en diagnóstico permanente de las acciones que se ejecutan y su impacto sobre las problemáticas priorizadas, a fin de intervenir oportunamente y realizar los ajustes pertinentes. Por ello, promover la reflexión institucional permanente de la diversidad de expresiones culturales, así como la heterogeneidad de situaciones y experiencias socio educativas, nos aproxima a la construcción de respuestas más apropiadas a los emergentes socio educativos, demandas escolares y del contexto de la localidad de El Carmen.

Por último, el avance definido sobre los componentes del PEI en cada encuentro institucional fue socializado a los actores institucionales, para su revisión. Cada nueva jornada se iniciaba con la presentación de las últimas modificaciones y se trabajaba sobre nuevos ejes de discusión. Incluso, la versión final, antes de ser presentada a las autoridades ministeriales, fue socializada nuevamente y abierta a la consideración general de cada sujeto participante.

El compromiso asumido en este proceso implicó, hacia el futuro, que el documento se actualice en función de las nuevas realidades y demandas educativas y contextuales. No se concibe, por tanto, como una escritura acabada, sino como un texto orientador y expresión vivencial de cambio y transformación, sostenido en una sólida postura de responsabilidad pedagógica y social en torno a la mejora educativa.

CONCLUSIONES

La narrativa se sostiene como relato situado temporal y espacialmente en torno a un tema de referencia, en este caso, la construcción del PEI. Se trata de un hecho cultural en el que las experiencias narradas resultan significativas para comprender a las personas, los vínculos que establecen entre sí, sus prácticas y su relación con el entorno social.

Pensar en experiencias colectivas remite a la dinámica de las relaciones que se configuran en contextos atravesados por la diversidad cultural, simbólica, económica y social. Dichas experiencias se desarrollan en instituciones altamente estructuradas por la formalidad y la normatividad, como lo es la escuela. Atendiendo a

sus objetivos, lógicas organizacionales, visión como institución social y perspectivas pedagógicas-curriculares, se torna necesario redimensionar y problematizar lo colectivo desde la singularidad -y complejidad- de lo escolar en general, y de esta institución en particular.

Lo colectivo, entendido como metodología de abordaje, estrategia de trabajo, acción y proceso, permite estudiar, describir y analizar las dinámicas de interacción entre los actores socioeducativos. Al mismo tiempo, ha sido sostenido a lo largo de este proceso como proyecto de transformación y mejora, que reconoce la influencia social, normativa y política del sistema escolar, así como del entramado cultural y organizativo propio de este establecimiento.

En el caso de la construcción de un PEI, lo colectivo define el posicionamiento desde el cual se piensa y legitima el saber pedagógico, la práctica y la política educativa. La perspectiva crítica y problematizadora de la gestión institucional y de la instrumentalización de un PEI también da cuenta de la identidad escolar, la revalorización del protagonismo y la participación de cada actor educativo, así como del reconocimiento de contradicciones y conflictividades que emergen de las intenciones y prácticas políticas, pedagógicas, técnicas y éticas.

Si algo se debe reconocer a esta mirada, es que ha orientado la producción de conocimientos situados fundados en el diálogo, con participación y en condiciones de igualdad y equidad. Esto ha sido posible gracias a la labor conjunta de formación de herramientas teóricas y metodológicas sobre elaboración de un PEI, el desarrollo y evaluación del proceso y resultado.

En otras palabras, se ha construido un proyecto político-educativo que no solo responde a una directiva ministerial, sino que se nutre de los diversos sentidos y saberes sobre la práctica educativa y territorial que cada participante aportó durante los meses de trabajo. Se trata, en definitiva, de un proceso de aprendizaje y producción basado en conocimientos propios y situados, anclados en los saberes de la comunidad. Como resultado, se ha logrado edificar un documento orientador propio y consolidar la convicción de que, de manera colectiva, se escriben, materializan, viven y recrean los proyectos educativos.

REFERENCIAS

- Achilli, E. (2017). Construcción de conocimientos antropológicos y coinvestigación etnográfica: Problemas y desafíos. *Cuadernos de Antropología Social*, 45. <https://doi.org/10.34096/cas.i45.3795>
- Alfiz, I. (1997). *El proyecto educativo: Propuestas para un diseño colectivo*. Buenos Aires: Aique.
- Blejmar, B. (1995). Diseño y organización de proyectos institucionales. *Novedades Educativas*, 52. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan* (1a ed.). Buenos Aires: Noveduc.
- Burgos, N. y Peña, C. (1997). *El proyecto institucional: Un puente entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Colihue.
- Campelo, A., García Maldonado, C., Hollman, J. y Viel, P. (2008). *Orientaciones para la elaboración del proyecto escuela para unidades educativas del nivel primario de educación común, de educación especial y de educación de adultos*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Carrillo, V. (2019). *Proyecto educativo institucional y la calidad educativa de las instituciones educativas de educación secundaria del distrito de Ancón, RED 2, de la UGEL 04* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Lima, Perú.
- Ceballos, M. (2005). *La trama de las instituciones educativas y de su gestión directiva*. Córdoba: Yanmal Contenidos.
- Domínguez De la Ossa, E. y Herrera González, J. (2013). La investigación narrativa en psicología: Definición y funciones. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 620-641. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Duque, I. (2016). La investigación como estrategia pedagógica en el aula. *Compartir Aula Maestra*. Recuperado de: <https://compartirpalabramaestra.org/columnas/la-investigacion-como-estrategia-pedagogica-en-el-aula>
- Estrada Villasmil, K., Martínez Fonseca, D. y Salamanca Rodríguez, A. (2012). *Hacia la reconstrucción del Proyecto Educativo Institucional del Centro Educativo Amigos de la Naturaleza* (Tesis de licenciatura en Pedagogía Infantil). Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Bogotá, Colombia.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas: Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Harf, R. y Azzerboni, D. (2003). *Conduciendo la escuela: Manual de gestión directiva* (1a ed.). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- IIEP-UNESCO. (2000). *La gestión educativa estratégica*. En *Desafíos de la educación: Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/Ministerio de Educación de la Nación/UNESCO.
- Kap, M. (2023). Didácticas emergentes: Nuevos agenciamientos del campo desde una perspectiva crítica. *Boletín SIED*, 7, 143-153.
- Ley Nº 26.206. (2006). *Ley Nacional de Educación*. Argentina.
- López, F. (2014). *El diseño, ejecución y seguimiento del PEI en escuelas secundarias del Partido de Necochea, Provincia de Buenos Aires* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Investigación y Desarrollo Educativo, Buenos Aires, Argentina.

- Madariaga de la Cruz, G. (2013). *El proceso de elaboración del proyecto educativo institucional de una institución de educación media superior* (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Educación Pública, Unidad 092, México.
- Mejía, M. y Manjarrez, M. (2011). La investigación como estrategia pedagógica: Una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI. *Praxis y Saber, Revista de Educación y Pedagogía*.
- Mendoza García, J. (2005). La forma narrativa de la memoria colectiva. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 1(1), 9-30.
- Mosquera-Mosquera, C. (2018). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad policía desde la cultura escolar. *El Ágora U.S.B.*, 18(1), 256-268. Universidad Nacional de Educación, Colombia.
- Patiño, R. (2011). *El proyecto educativo institucional y el desarrollo administrativo del Instituto Superior Pedagógico Ricardo Márquez Tapia en el período 2009-2010* (Tesis de maestría). Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Ambato, Ecuador.
- Piñeyro, M. (2017). Planeamiento institucional: Construcción del proyecto educativo institucional como proyecto integral participativo. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Piovani, J. I. (2018). Reflexividad en el proceso de investigación social: Entre el diseño y la práctica. En J. I. Piovani & L. Muñiz Terra (Coords.), *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: CLACSO/Biblos.
- Pozner, P. (2003). *La gestión escolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Ramos, M. y Wienhausen, D. (2008). Continuidad y cambio de proyectos institucionales educativos: Análisis de un caso. *Cuadernos FHyCS-UNJu*, 34, 63-72.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* (pp. 1-15). Barcelona/México: Pomares.
- Sánchez Martínez, E. (2005). Del diagnóstico tradicional al análisis estratégico. En *Para un planeamiento estratégico de la educación: Elementos conceptuales y metodológicos* (1a ed.). Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010). *Programa Escuelas de Calidad: Modelo de gestión educativa estratégica*. México: SEP.
- Sirimarco, M. (2019). Lo narrativo antropológico: Apuntes sobre el rol de lo empírico en la construcción textual. *Runa*, 40(1), 37-52.
- Sverdlick, I. (2006). Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política: Una mirada a la situación en Argentina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 65-84.

- Sverdlick, I., Austral, R., Bloch, M. y Sánchez, M. (2018). *La complejidad de la gestión escolar: Saberes y prácticas de los directores, los desafíos de la inclusión*. Buenos Aires: Noveduc.
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação & Sociedade*, 26(92), 889-910.
- Touraine, A. (1987). *Actores sociales y sistemas políticos en América Latina*. Ginebra: PREALC-OIT.
- Zabalza, M. A. y Zabalza, C. A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario: Homo Sapiens.