




El Proyecto Educativo Institucional

Reflexión presente, práctica dividida

 Ruth Amanda Cortés Salcedo
Subdirectora Académica (e)
rcortes@idep.edu.co

Cuando hablamos de proyectos se acude a su definición para comprender de qué se trata: proyectar significa idear, disponer o proponer un plan para ejecutar algo, pero también se entiende como la condición de expresar sentimientos o ideas.

Un proyecto significa también una imagen anticipada de una situación o del estado a que podría llegar lo que nos proponemos hacer. Es un conjunto de acciones organizadas creativamente por una o un conjunto de personas que persiguen una finalidad común. Pero, sobre todo, es la proyección social y espiritual del ser humano

que encarna el deseo de trascender y proyectarse hacia los demás.

En cualquier proyecto hay dos componentes esenciales: un componente de creatividad e inventiva, de sueños, deseos, utopía y componentes de acción y organización necesarios para construir ese futuro deseable y posible.

El PE no está por fuera de esas definiciones ni de esos componentes; hagamos un poco de historia y rastreemos su origen. Este enfoque que promueve la formulación de proyectos educativos en las instituciones escolares surge en Francia, en 1982, con la promulgación de la ley de Renovación de Escuelas, relacionado con la adhesión a un proyecto de cambio social.

Los factores que condicionaron la aparición de los PE en el contexto europeo fueron de índole político, como apuesta por la descentralización; de índole económico, que estimulaba a las industrias a formular proyectos de empresa con muy buenos resultados; y, finalmente, de índole social, en relación con el cuestionamiento a la escolarización homogénea. La iniciativa francesa indicó que el proyecto de cada establecimiento educativo debería generar un máximo de coherencias: dentro del plantel, con el entorno, entre los niveles institucionales y con las políticas nacionales de educación.

En Latinoamérica, el PE surge como respuesta al agotamiento del modelo de desarrollo educativo, pues éste no pudo conciliar crecimiento con calidad. La educación se aisló en relación con otros sectores del Estado y la sociedad y se caracterizó por una administración centralizada, autoritaria y burocrática, procesos educativos más enfocados en la enseñanza que en el aprendizaje y una oferta educativa homogénea para poblaciones heterogéneas (Ordóñez: pág., 14).

La mirada se dirige así hacia las condiciones de la institución escolar, señalada como el punto crítico del sistema educativo. El quehacer de cada institución, se dijo, deberá orientarse por su propio proyecto, elaborado de manera autónoma por los actores de cada institución, teniendo en la cuenta el contexto de sus estudiantes, las características de su localidad y las intenciones pedagógicas de todos los actores involucrados en la práctica escolar.

Autonomía y descentralización

Pero el surgimiento de los PE no estuvo exento de tensiones. Si bien el PE se convirtió en una estrategia para la participación activa de quienes habitan la institución escolar, también lo fue para cambiar el enfoque administrativo del sector, centrandolo en la gestión.

Esto significó una apuesta por la autonomía de las instituciones escolares, pues la descentralización las fortaleció, pero a su vez, centró la responsabilidad de la institución educativa en la construcción de modelos pedagógicos que atendieran la necesidad de cambio que reclamaba el sector.

En Colombia, la Ley General de Educación, de 1994, en los artículos 73 y 77 de la Constitución de 1991, consagran la autonomía escolar a la que aludían los artículos de la Carta Magna en los proyectos educativos, los cuales son concebidos como estrategia para mejorar la calidad de la educación y lograr la formación integral del educando.

Por otra parte, el decreto 1860 de 1994, al reglamentar la ley anterior definió que “Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un Proyecto Educativo Institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación, definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio”.

Este primer momento de reforma educativa en Colombia se caracterizó por la autonomía pedagógica y curricular del maestro y de la institución escolar, concibiendo al maestro como productor de saber y a la institución como un escenario público democrático por excelencia.

La autonomía de las instituciones escolares en Colombia se asoció con las modificaciones de las funciones del MEN; se creó el

que realiza una comunidad educativa orientado a explicitar la intencionalidad pedagógica, la concepción de la relación entre individuo y sociedad, la concepción de educación y el modelo de educación sobre el que se sustenta la misma” (MEN, Colombia, 1994).

El PEI, ¿llegó para quedarse?

Durante los siguientes años, los PEI se instalaron en las instituciones escolares. Muchos docentes creyeron en éste, otros no. Un estudio realizado en 1999 por Rafael Ávila y Marina Camargo, mostró que el PEI fue asumido como un documento –una tarea más exigida por el MEN–, como una actividad

El PEI apareció como una abstracción flotando sobre la realidad escolar; se abrió una brecha entre la intención del documento y la práctica real de cada maestro, de modo que el PEI careció de respaldo en la vida real de la escuela.

El PEI fue considerado un instrumento para la consecución de i) autonomía, entendida como independencia de una institución mayor que la contiene y que le determina políticas académicas, financieras y administrativas y ii) mejoramiento cualitativo de la educación a partir de las políticas del Estado, de la cualificación de procesos internos y de la generación de procesos pedagógicos democráticos y participativos.

Fue concebido, además, como una vivencia pasajera de democracia, que no logró transferirse a la vida cotidiana de la institución. Los investigadores señalaron que ese mismo ejercicio de democracia –aparentemente bien intencionado– podía estar acompañado de maneras tradicionales de ejercer el poder que revelaban la presencia de una racionalidad instrumental en las instituciones educativas. De tal manera que un escenario de aparente participación podía no ser otra cosa que un proceso de manipulación por parte de grupos de poder que no lograban la legitimidad que buscaban, y en cambio, promovían sentimientos de inconformidad sobre las formas de proceder en la institución.

El PEI fue un punto de referencia, visualizado como un lugar de partida y/o llegada, como un norte que señala un camino plasmado, en general, en la misión y visión, a partir de las cuales deben orientarse todas las estrategias académicas, organizativas y financieras. Los maestros consideraban que era mejor contar con ese punto de referencia que no tener nada. Y frente a este mínimo se aseguraba que era mejor algo definido que “hacer cualquier cosa”. Es claro entonces, que los maestros reconocían la necesidad de “caminar todos hacia un mismo sitio con un horizonte común”.

Algunos maestros –según el estudio de Ávila y Camargo–, eran conscientes de que el PEI era un proyecto innovador a largo plazo y no podía improvisarse; ello implicaría profundas transformaciones en la cultura institucional; cambio de comportamientos, actitudes, disposiciones y hasta predisposiciones, métodos y formas de interacción entre el maestro y sus estudiantes e incluso la misma forma de mirar la escuela y su relación con el entorno, apelando a la imaginación creadora y a la reflexión colectiva para que la innovación diera frutos en el largo plazo.

Para otros maestros, el PEI tendería a convertirse en una sumatoria de proyectos, no necesariamente vinculados al plan de estudios y al currículo y no necesariamente complementarios entre sí.

Los investigadores afirmaron que los maestros construyeron una relación peculiar en el orden simbólico con las exigencias de la Ley, atribuyendo los más diferentes sig-



Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, orientado a velar por la calidad de la educación. De este modo se presenta una segunda tensión en la propuesta, pues la evaluación se centraliza a la par que se otorga autonomía a las instituciones.

En estos contextos, actores de la educación en Colombia, como Abel Rodríguez y Francisco Cajiao, trabajaron durante la década de los noventa sobre la propuesta del PEI, lo definieron, lo investigaron y lo implementaron; mientras que el MEN lo definió así: “Es el proceso de reflexión y enuncia-

obligatoria; por ello obtuvo una respuesta rápida e improvisada, tanto en su elaboración como en sus contenidos.

Los directivos apelaron a asesores y capacitadores, y el PEI fue el origen mismo de la institución, negando su historia y experiencia; y se ordenaron directrices sin tener en cuenta la preparación de los maestros. Así, el PEI apareció como una abstracción flotando sobre la realidad escolar; se abrió una brecha entre la intención del documento y la práctica real de cada maestro, de modo que el PEI careció de respaldo en la vida real de la escuela.

nificados al PEI y forjándose sus propias expectativas al respecto. “La situación no es preocupante por la simple cantidad de atribuciones otorgadas al PEI, sino por el carácter incompatible entre algunas de ellas, y por la manera como estas concepciones se ponen en circulación configurando un clima y una cultura escolar en los cuales se devalúa el espíritu de la Ley y se disuelve su importancia como mecanismo de autorregulación. Con ello vendría el escepticismo y el fatalismo frente a las posibilidades de cambio”, conceptúa el estudio.

De todas maneras, el PEI traía consigo una conquista invaluable, la de la autonomía escolar. Pero, como afirma el profesor Mario Díaz en la revista *Educación y Cultura*, No. 57, “[...] cuando se habla de autonomía hay que entenderla en términos relativos, pues ella posee unas bases que están reguladas por el poder y el control. Es el Estado el que entonces define la arena o el espacio de autonomía de que puede gozar una institución [...] El Estado utiliza la herramienta constitucional para garantizar que la autonomía no desborde los límites establecidos”.

La segunda reforma

Por otra parte, a finales de los noventa surgió una segunda reforma en la política educativa que, al parecer, ponía en entredicho la autonomía escolar y con ella la legitimidad del PEI.

Además, las contingencias internacionales exigieron un ajuste fiscal que provocó la reducción del gasto público, especialmente en el sector salud y en el de educación. El subsidio a la demanda, la capitación y focalización son términos que afectarían profundamente el funcionamiento de la organización escolar y la idea de educación pública y gratuita se fue debilitando. La legislación sobre la jornada escolar y la jornada laboral de los maestros, así como sobre la organización de las plantas de personal docente se sumaron como factores para el ocaso inminente de muchos de los aspectos de la ley General de Educación.

La autonomía promulgada por la ley 115 ahora se centraba en la autogestión administrativa, la autogestión financiera y la evaluación y sus resultados serían primordiales para alcanzar niveles de competitividad en el mercado educativo internacional, de ahí la importancia de las competencias y los estándares aunque se vislumbraran en contradicción con el espíritu transformador del currículo único.

Por supuesto, los maestros han sentido las consecuencias en carne propia, así lo muestra el estudio de percepción que realizó el grupo de investigación de CEID-FE-CODE: “[...] sobre la institución educativa y la autonomía escolar los maestros opinan que los espacios de discusión en la institución son ahora más restringidos que an-

tes, la comunicación entre estamentos es más difícil y restringida, el consejo directivo ha perdido autonomía y sus funciones se limitan a cumplir la norma, la actitud de los rectores y los coordinadores es considerada represiva, la institución se describe como [...] un espacio que se vive con tensión y angustia y un lugar para desempeñar un trabajo y ganarse un salario”. Sobre la función del PEI los encuestados opinaron que “la unificación del PEI ha sido un proceso difícil de organizar, con altas tendencias que lo señalan como un proceso estéril y homogenizante, [en la fusión de instituciones] primero se organiza la planta de personal y luego se atiende el PEI”.

Actualmente, el panorama nacional poco ha cambiado, quizá una de las excepciones es Bogotá que en su Plan Sectorial *Bogotá: una Gran Escuela* ha promulgado la materialización del derecho a la educación, el fortalecimiento de la educación pública y de la institución escolar, volviéndose a hablar del PEI como forma de gestión escolar, como estrategia para el fortalecimiento de la democracia escolar y como territorio de la pedagogía.

Es de suponer que este llamado hará volver a pensar en un proyecto educativo institucional que no es más que un proyecto de vida colectivo y compartido en el que se actúa organizada, creativa pero sobre todo solidariamente para construir ese futuro deseable y posible. ●

Estas son algunas de las exigencias que delimitaron la construcción del PEI en la institución escolar, pues se pretendía que:

- Surgiera de la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Articulara la gestión educativa otorgando sentido y dirección a las dimensiones de ésta y a los proyectos y programas de acción que allí se desarrollan.
- Estableciera políticas y estrategias de cambio.
- Delimitara las prioridades, los resultados deseados, estrategias de acción y métodos para lograrlo.
- Tuviera como objetivo fundamental el mejoramiento integral de los procesos de aprendizaje.
- Definiera el sentido y la misión de la escuela en relación con el medio.
- Se apoyara en la teoría, en principios y valores que avalan los propósitos y las estrategias de cambio.
- Explicitara su concepción pedagógica.
- Conociera, analizara e interpretara las demandas de su entorno comunitario. Parte del conocimiento exhaustivo de la realidad institucional, de sus conflictos, de sus problemas, pero también de sus potencialidades.
- Determinara claramente los aspectos que serán objeto de transformación.
- Configurara el carácter y la identidad de la escuela.
- Se vinculara a los procesos de desarrollo comunitario y local, en la perspectiva de las políticas nacionales, visualizando y anticipando la situación deseada.
- Se propusiera objetivos explícitos para obtener en el corto, mediano y largo plazo.
- Estableciera instancias de evaluación acordes con la progresión en el logro de los objetivos.
- Fuera el fruto del consenso de toda la comunidad escolar que, de esta forma, asume el PEI como propio.

▶ **Vea más de nuestro tema central en las páginas 10 y 11.**

Referencias bibliográficas:

- CERDA, Hugo. *Cómo elaborar proyectos*, Coop. Editorial Magisterio, Bogotá, 1995.
- DURÁN A, José Antonio. *El proyecto educativo institucional, una alternativa para el desarrollo pedagógico-cultural*, Coop. Editorial Magisterio, Bogotá, 1994.
- DÍAZ, Olga Cecilia y otros, “Proyecto educativo institucional”. Mimeo, CINDE, Bogotá, 1995.
- ORDÓÑEZ, P. Carlos. “Los proyectos educativos institucionales como discurso educativo”. *Pretextos Pedagógicos*, No. 1, Bogotá, 1995.
- CALVO, Gloria. “Los proyectos educativos institucionales y la formación de docentes”, *Revista Colombiana de Educación*, No. 33, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1996.
- ÁVILA, Rafael y CAMARGO, Marina. *La utopía de los PEI en el laberinto escolar*, Bogotá, Ediciones Anthropos, 1999.
- Fecode, *Revista de Educación y Cultura*, números 57, 58, Bogotá, 2001; y 66, Bogotá, 2005.
- SALDARRIAGA, Jaime y TORO, Javier. *¿Qué reformó la reforma educativa?*, Medellín, CorpoRegión, 2002.