

El proyecto educativo en las escuelas francesas: retos profesionales para la transformación de la escuela

Rosa Orellana Fernández¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8255-459X>

Olivier Brito²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6645-5388>

Resumen

Este artículo busca aportar elementos de comprensión sobre la manera en que los profesores de la educación primaria francesa asumen la realización de sus proyectos educativos y, más globalmente, comprender cómo estos proyectos influyen en la escuela. El análisis, focalizado en el aprendizaje organizativo, ambiciona describir las facultades de las escuelas para vincular sus acciones a un proceso de producción del conocimiento mediante el proyecto educativo de la escuela. La investigación es de tipo etnográfica y está situada en la región Ile-de-France. Para efectos del análisis, nos hemos apoyado en las preconizaciones de la teoría fundamentada en los hechos. Nuestros resultados subrayan los múltiples retos que plantea el proyecto de escuela en la búsqueda de una actividad original que responda a sus problemáticas ordinarias. Demostramos que el desarrollo profesional de los docentes es una cuestión que se sitúa en el centro del proyecto educativo, por cuanto este interroga las estructuras de conocimiento individual y colectivo preexistentes de la profesión. Nuestro postulado es que las experiencias profesionales que se producen durante el proyecto educativo podrían nutrir el capital de conocimientos que emergen desde la práctica docente dentro y fuera del aula. Es decir, si el proyecto se considerara como un proceso que pretende la inteligibilidad de la realidad escolar y no solo como un conjunto de acciones, sería posible, para los docentes, comprender y aprender de las problemáticas que los mismos proyectos plantean.

Palabras clave

Proyecto educativo – Organización – Escuela primaria – Docente.

1- Universidad Autónoma de Chile, Talca, Chile. Contacto: rosa.orellana@uautonoma.cl

2- Université Paris Nanterre, Nanterre, Francia. Contacto: obrito@parisnanterre.fr



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945187992>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

The educational project in French schools: professional challenges to transform the school

Abstract

This article aims to provide an insight into the way teachers in French primary education implement educational projects and, overall, to understand how these projects influence the school. The analysis, focused on organizational learning, aims to describe the schools' ability to combine action and knowledge production processes. The method relies on an ethnographic research developed in the Ile-de-France region. The data was analyzed using a Grounded Theory perspective. Our results underline the many challenges that the school project poses in the quest to develop original activities which meet ordinary problems. We discovered that the professional development of teachers is an issue at the heart of the educational project since it questions the profession's pre-existing individual and collective knowledge structures. Our postulate states that professional experiences taking place during the educational project could nourish the knowledge capital emerging from teaching practice both in and outside the classroom. In other words, if the project were to be considered as a process aiming to make school reality intelligible, and not only as a set of actions, it would be possible for teachers to understand and learn from the problems the projects themselves pose.

Keywords

Educational project – Organization – Primary school – Teacher.

Introducción

Los procesos de descentralización de los sistemas educativos que se han iniciado en distintos países a fines del siglo XX han buscado, mediante la figura de *proyecto*, transformar la organización y funcionamiento pedagógico de las escuelas de enseñanza primaria y secundaria (OBIN; CROS, 2003; SCHEERENS, 2014). A través de esta herramienta las políticas educativas en Francia conceden a la comunidad docente y, en su extensión, a la comunidad educativa el derecho de desarrollar estrategias de regulación del funcionamiento de la escuela.

En esta aportación, centraremos nuestro análisis en las dimensiones organizativas que comprometen el proyecto educativo institucional. Consideramos importante prestar atención a la influencia que el proyecto puede ejercer sobre la escuela, considerada como organización social. Este análisis se focalizará en el aprendizaje organizativo y en la capacidad de las escuelas para vincular sus acciones a un proceso de producción del conocimiento mediante su proyecto educativo.

Problemática

El término proyecto es de uso común en la sociedad francesa. En este sentido Boutinet (2010) reconoce siete familias de proyecto: personales, de pareja, de objeto, de acción, de acontecimientos/eventos, organizacionales y sociales. Para este autor el proyecto ha experimentado una extensión de su carácter instrumental, llegando a transformarse en una manera de actuar en el mundo y de apropiarse de este. Los usos de la noción de proyecto revelarían, desde la perspectiva de este autor, la intención humana de controlar lo inédito, de reducir los avatares de la vida en la búsqueda de un o varios objetivos. El despliegue de significados, de estrategias y de artefactos que movilizan un proyecto nos habla de un objeto dinámico y complejo.

El sistema educativo francés se inscribe en la tradición republicana de enseñanza principalmente pública y laica, con orientaciones pedagógicas, objetivos de aprendizaje y contenidos para la enseñanza de carácter central. Sin embargo, desde 1989, bajo la presidencia de François Mitterrand y luego de la promulgación de la Ley de Orientación educativa, los profesores franceses están obligados a elaborar y ejecutar, como equipos docentes, los proyectos de establecimientos para sus escuelas y liceos. Las leyes de educación de 2005 y de 2013, han reafirmado esta prescripción, invitando a los equipos docentes a conducir experimentaciones pedagógicas a través de proyectos (GUIRIMAND; MAZEREAU, 2016; REUTER; CONDETTE; BOULANGER, 2013) que se deben renovar cada tres a cinco años.

Tal como lo especifica la Circular n° 90-039 del 15 febrero 1990, el projet d'école, surge de la voluntad política de situar al alumno en el centro del sistema educativo. Encuentra su origen tanto en los movimientos sociales y pedagógicos de la Escuela Nueva y de la Educación Popular que tomaron fuerza en los años 60 y 70, como en la concepción económica de la industria de eficacia y eficiencia (NORMAND, 2004). Se trata entonces de contar con proyectos que proporcionen una estrategia que permita atender las particularidades de los establecimientos y necesidades pedagógicas y educativas específicas de los niños y niñas que estos acogen, de hacer partícipe a los padres y demás actores educativos del entorno escolar de parte de las decisiones. Para dicho efecto, los docentes benefician entonces de un grado de autonomía autorizada limitada por la influencia de los inspectores de la Educación nacional (RICH, 2006). Estos proyectos, según la normativa vigente, deben estar al servicio de la misión educativa nacional que se traduce en el éxito escolar de todos los estudiantes.

Sin embargo, tras casi treinta años de existencia, resulta necesario relativizar el grado de instalación de la modalidad proyecto en las costumbres profesionales de los docentes. Los proyectos en muchas ocasiones no sobrepasan los muros de la dirección de la escuela limitándose a un documento escrito y archivado.

Resulta también relevante rescatar el débil interés que suscita actualmente el trabajo en proyecto tanto para el mundo académico como para los mismos docentes franceses. Si bien en los años 1990 numerosas publicaciones fueron destinadas a orientar y motivar a

los equipos docentes y directivos para trabajar bajo el modo de proyecto (BELLARD, 1994; BROCH; CROS, 1987, 1989; BROCH; CROS, 1991; PIERETTI, 1991; EDET, 2000; FAVRE et al., 2003; FÉROLE et al., 1991; OBIN; CROS; ROCARD, 2003; RIOULT; TENNE, 2002), en los años 2000 el interés disminuyó considerablemente. En esta línea reconocemos los trabajos realizados por Rich (2001, 2006, 2008), Marcel (2005) y Reuter, Condette y Boulanger (2013).

Según una carta dirigida al ministro de Educación por uno de los sindicatos de maestros, el proyecto es más bien considerado una sobrecarga burocrática que considerado una herramienta de trabajo³. El sindicato señala la necesidad de redefinir claramente la naturaleza y los objetivos asignados a los proyectos escolares, con el propósito de que estos sean objetos profesionales concretos para mejorar la calidad del trabajo de enseñanza y por lo tanto el logro del estudiante.

Desde la perspectiva de los docentes el proyecto educativo representaría una restricción administrativa (RIOULT; TENNE, 2002), que sería a menudo difícil de conducir y que tendría poco impacto en las actividades escolares.

Sin embargo, la realización del proyecto educativo en el seno de las escuelas sigue siendo una obligación para los equipos docentes. Los docentes continúan intentando articular en cada ciclo de elaboración de proyecto sus propuestas pedagógicas con las exigencias académicas de logro y éxito escolar, como una forma de respuesta al contexto en el que se insertan sus escuelas. En este artículo nos interrogamos sobre la brecha que existe entre la tarea oficialmente prescrita y el trabajo realizado por los docentes durante la ejecución de esta. Leplat (1997) advierte que los docentes interpretan las prescripciones de acuerdo con los medios de los que disponen y a las exigencias que ellos mismos se dan para llevarlas a cabo. Entonces, suponemos que los docentes traducen estas indicaciones oficiales desde sus propios recursos profesionales para superar diferentes retos de aprendizaje profesional que surgen desde esta tarea organizacional.

Retos organizativos del proyecto de escuela

Es pertinente analizar el proyecto de escuela desde una perspectiva organizativa. En particular, dicha perspectiva permite establecer vínculos entre la dinámica de proyecto y el aprendizaje organizativo (DUFFIELD; WHITTY, 2015; SENSE, 2011; VON ZEDWITZ, 2002), que podemos definir de forma sucinta como un proceso de aprendizaje fundamentado en una interacción entre las esferas individuales y colectivas que permite a una organización alcanzar un objetivo (POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015). De este modo, se considera que, a imagen y semejanza de los individuos, las organizaciones están dotadas de una capacidad de aprender, y que la escuela, como organización, es a la vez capaz de producir y preservar referencias intelectuales y mentales que guían las acciones de los agentes educativos (ARGYRIS; SCHÖN, 1978), de diseñar comportamientos, normas y valores con el transcurso

3- Véase carta dirigida al ministro de la Educación Nacional, en octubre de 2012, por el *Syndicat National Unitaire des Instituteurs, Professeurs des écoles et Pegg* – Fédération Syndicale Unitaire. Disponible en: <http://snuipp.fr/IMG/pdf/01_10_12_LETTRÉ_AU_MEN_PROJETS_D_ECOLE.pdf>. Acceso en: 16 nov. 2017.

del tiempo (DAFT; WEICK, 1984) y de crear o modificar rutinas organizativas (BALKAR, 2015; LEVITT; MARCH, 1988).

Nos parece que el proyecto de escuela está intrínsecamente vinculado al aprendizaje organizativo. Al igual que Kontour (2000) consideramos que el éxito de un proyecto puede evaluarse con respecto a los aprendizajes que proporciona a la organización que lo respalda. Así, situamos el aprendizaje organizativo en la categoría de indicador de la repercusión de un proyecto de escuela, que, por consiguiente, puede analizarse como un recurso para los centros escolares y no como una obligación. El proyecto de escuela es una oportunidad para un aprendizaje organizativo que puede derivarse tanto de las diferentes etapas de su gestión como de un balance efectuado posteriormente (SWAN; SCARBROUGH; NEWELL, 2010), o incluso de los eventuales fracasos de un proyecto (DESAI, 2015; SITKIN, 1992). En este sentido, investigadores norteamericanos (FINNIGAN; DALY; STEWART, 2012) han podido demostrar que en ausencia de una metodología basada en el diagnóstico, planificación y reestructuración, (tal y como propone la metodología del proyecto) los docentes presentan con mayor facilidad una tendencia a explotar y reciclar conocimientos y prácticas ya existentes en lugar de comprometerse con las vías innovadoras.

La consideración de la escuela como una organización auto-evaluadora presenta varias ventajas en la labor de orientación de la presente investigación. En primer lugar, este prisma permite que nuestro análisis no se centre únicamente en los docentes, y se abra a las culturas y climas organizativos propicios al aprendizaje organizativo.

Las huellas del proyecto de escuela pueden buscarse tanto en el ámbito de la acción, centrándonos en los cambios de comportamiento de los agentes del mundo escolar, como en el ámbito del imaginario, centrándonos en la percepción y comprensión compartida. Este enfoque permite la emancipación de una lógica maniquea que percibe a los docentes como los responsables exclusivos de los éxitos y fracasos de los proyectos. Por otra parte, el hecho de asociar el proyecto de escuela al aprendizaje organizativo permite considerar el proyecto de escuela como un objeto de investigación sensible (BRITO; PESCE, 2015; LEE; RENZETTI, 1990) puesto que viene a romper con ciertos puntos de referencia de la profesión docente y en este sentido representa una amenaza. Se reconocen aquí tres formas de ruptura.

La primera ruptura que puede asociarse al proyecto de escuela puede calificarse como epistemológica. El prisma del aprendizaje organizativo nos permite considerar que el proyecto de escuela sitúa a los docentes en una posición de aprendices. Los retos pedagógicos y didácticos vinculados al aprendizaje, que marcan la vida cotidiana de la profesión docente, se imponen así a los docentes que se hallan inmersos en un proceso de aprendizaje por ensayo y error. La pedagogía del proyecto lleva a los responsables de proyectos a detectar y corregir sus errores, lo que contrasta con el modelo tradicional en el que el papel del docente es ante todo transmisivo.

La segunda ruptura se refiere a la gestión. Se considera el proyecto como un importante apoyo para la gestión (LAURSEN, 2011), ya que su realización propone una articulación de fases racionales que van del diagnóstico a la puesta en marcha de acciones. Un proyecto exitoso, es decir, uno que movilice los aprendizajes organizativos,

permite corregir los problemas para mejorar la eficacia organizativa (ARGYRIS; SCHÖN, 1996; HECKMANN; STEGER; DOWLING, 2016) e identificar los problemas de base y no únicamente los síntomas (SCRIBNER et al., 1999). Por lo tanto, en el plano teórico y simbólico, el proyecto de escuela constituye una oportunidad para un cambio desde el interior, la resolución de problemas y la innovación. Sin embargo, el proyecto no puede expresarse en toda su plenitud sin una verdadera cultura organizativa (COLLINSON; COOK; CONLEY, 2006; GU et al., 2014; O'DAY, 2002) y más concretamente, una cultura cooperativa (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2000), relaciones de confianza (STOLL, 2010) y un liderazgo (LEITHWOOD; LEONARD; SHARRATT, 1998; VOULALAS; SHARPE, 2005). Esta cultura del proyecto y de la organización, que no corresponde a una tradición de la escuela francesa, puede dar lugar a una confrontación cultural cuando hay un desfase entre esta y el funcionamiento de los diferentes centros.

La tercera ruptura, derivada de las anteriores, es de orden psicológico. El aprendizaje organizativo exige un cambio conductual y cognitivo (CIRELLA et al., 2016; RAIT, 1995; SHRIVASTAVA, 1983) que fomenta una actitud proactiva en lugar de una postura reactiva (COLLINSON; COOK; CONLEY, 2006).

Retos políticos del proyecto de escuela

Los retos organizativos remiten a retos más globales que tienen un alcance político. El proyecto de escuela y la lógica de aprendizaje que esta puede movilizar están vinculados a mecanicismos evaluativos (TORRES; PRESKILL, 2001) que algunos no dudan en situar en un lugar central de la puesta en práctica del aprendizaje organizativo en el ámbito (KURLAND; PERETZ; HERTZ-LAZAROWITZ, 2010). Todos los proyectos tienen la vocación de ser evaluados y puede considerarse que el proyecto de escuela favorece la introducción de prácticas evaluativas en la esfera escolar. Según Bennett y Jessani (2011), el pensamiento evaluativo puede compararse con un estado de ánimo, que ha penetrado en numerosas esferas de nuestra sociedad, en el que se persigue aumentar la propia eficacia (DAHLER-LARSEN, 2011). Esta lógica está considerada como una de las claves de la modernización de la acción pública (OSBONE; GAEBLER, 1992), ya que propone un pilotaje de las políticas públicas basado en un sistema de indicadores y medidas que permite distinguir más fácilmente el éxito del fracaso. El proyecto de escuela se sitúa como un potencial vector de modernización de una escuela que se abriría a la evaluación de su eficacia. A este respecto, trabajos de investigación anglosajones demuestran los fuertes vínculos entre el aprendizaje organizativo y la eficacia de la escuela (CHAPMAN; HARRIS, 2004; FULLAN, 2002; LILJENBERG, 2014). Por otra parte, el proyecto de escuela como corolario de prácticas evaluativas está acompañado de retos democráticos vinculados a la transparencia del gasto público y a la participación ciudadana en la elaboración de políticas públicas.

Método

Esta investigación situada geográficamente en el departamento de Val d'Oise, región Ile-de-France, se realizó bajo los principios de la investigación etnográfica

entre los años 2009-2013. Se consideraron tres configuraciones de elaboración y regulación de proyectos:

Configuración 1: cinco escuelas primarias acompañadas por una asociación internacional de educación dedicada al acompañamiento pedagógico de los equipos escolares.

Configuración 2: veintiséis escuelas primarias de una circunscripción escolar que puso a disposición de los equipos docentes formularios de proyectos prediseñados para facilitar la escritura y orientar la elaboración de proyectos.

Configuración 3: veintiuna escuelas primarias de una circunscripción escolar que constituyó un equipo de circunscripción escolar para el apoyo de los equipos pedagógicos en la renovación de sus proyectos educativos.

Los datos fueron recogidos a través de tres procedimientos: entrevistas comprensivas (KAUFMANN, 2011), observación-participante (LAPASSADE, 2006) y recolección de documentos de variados soportes. De aquí se desprende nuestro material de análisis: seis entrevistas transcritas; veinte informes de investigación participante; cuarenta y ocho proyectos educativos institucionales; veintidós actas de reuniones de seguimiento y evaluación intermedia; tres documentos administrativos diversos.

Los datos fueron analizados según los preceptos de la *Ground Theory* (STRAUSS; CORBIN, 1998) con la asistencia del programa de análisis de datos cualitativos Nvivo 11. El análisis se inició con una codificación abierta con el propósito de explorar todo el material recogido y en su integralidad. De esta parte se formularon principalmente códigos *en vivo* con el propósito de conservar la proximidad con los datos, que eran, además, de naturaleza diversa (entrevistas, documentos institucionales, actas, informes). El gran volumen de códigos *en vivo* fue progresivamente organizado en categorías temáticas mediante reiterados procesos de categorización que permitieron interrogar el sentido del contenido en análisis. Finalmente se establecen relaciones entre las categorías existentes para formular categorías englobantes, con un mayor nivel de abstracción del fenómeno que a su vez facilitaron la condensación de los datos. De este proceso se desprendieron cuatro categorías (ver tabla 1) denominadas problemáticas, las cuales son de diferente orden.

Resultados

Las categorías emergentes han sido articuladas alrededor de los cuatro temáticas o problemáticas: 1) realización del proyecto, 2) de orden existencial, 3) de orden pedagógico, 4) de orden político.

Hemos tratado de anclar nuestro procedimiento a un proceso de abstracción conceptual que permite desprenderse de un registro puramente descriptivo. Se proponen entonces tres dimensiones que nos permiten comprender la complejidad del proyecto, más allá del desafío de su ejecución y éxito en la tarea proyectada.

Tabla 1 - Categorías y subcategorías emergentes, a partir del análisis de los datos a través del programa Nvivo 11

Categorías		Recursos codificados	Referencias codificadas
Problemática de realización del proyecto		49	196
Subcategorías	Autonomía relativa	13	56
	El desafío de llevar a la obra	13	27
	Escasez de tiempo para el proyecto	33	78
	Hacerse cargo del proyecto	11	18
	Las paradojas de la escritura del proyecto	8	17
Problemáticas de orden existencial		41	191
Subcategorías	Nova configuración de la docencia	33	89
	Una apreciación ambigua frente al trabajo en proyecto	21	102
Subcategorías	Problemáticas de orden pedagógico	55	334
	Desarrollo de una pedagogía más activa	42	221
	Exigencias profesionales del trabajo en proyecto	38	113
Problemáticas de orden sociopolítico		58	496
Subcategorías	Necesidad de pacificar la escuela	20	45
	Necesidad de un proyecto que federe	36	126
	Tensión entre la escuela y las familias	40	282
	Tensiones en el equipo docente	16	43

Fuente: Elaboración propia.

Las condiciones de trabajo como limitante para la construcción de significados compartidos

Docentes y responsables locales estiman que el trabajo a través de proyectos asoma posibilidades de mejora bajo ciertas condiciones. Ambos ven en el proyecto educativo una oportunidad para dar sentido a su trabajo diario, que a los ojos de los docentes está cada vez más abrumado por los requisitos de rendimiento escolar. La cohesión del profesorado y la coherencia de las acciones y decisiones pedagógicas del conjunto de los profesores de un establecimiento son, a sus ojos, aspectos clave para darle una dimensión significativa a la labor pedagógica. Lo que podría entenderse como un posible incentivo para la acción y

el desarrollo profesional de docentes en cuanto a que se manifiesta una voluntad de poner el proyecto al servicio del desarrollo de nuevos significados compartidos.

Es necesario un proyecto compartido, reflexionado, vivenciado y evaluado por el conjunto de participantes para que este proyecto tenga perspectivas de futuro. (Acta de reunión equipos docentes, configuración 1, 2009).

Sin embargo, como lo permiten concluir las subcategorías *Escasez de tiempo para el proyecto* (78 referencias codificadas) y *El desafío de llevar a la obra* (27 referencias codificadas), el camino hacia el proyecto no parece estar libre de tropiezos que tanto motivan como desaniman iniciativas por parte de los docentes. Este proceso los encauza en una dinámica de reflexión que no se condice con las condiciones institucionales con las que cuentan, en términos de tiempo principalmente. Desde su mirada las condiciones de trabajo no son las más favorables para trabajar colectivamente en un proyecto común que guarde sentido con los anhelos y ambiciones de la comunidad docente: el éxito escolar de todos y todas sus estudiantes. La viabilidad de tal dispositivo se ve comprometida por varios motivos que conciernen del mismo modo obligaciones temporales y materiales, pero también por la propia cultura profesional.

Las subcategorías *Exigencias profesionales del trabajo en proyecto* (113 referencias codificadas), *Nueva configuración de la docencia* (89 referencias codificadas) permiten comprender que, por un lado, los docentes estiman no contar con las competencias profesionales para elaborar diagnósticos fiables, formalizar un proyecto y poner en escena acciones. A través de los diagnósticos, por ejemplo, se buscará establecer la situación inicial desde donde partirá el proyecto. Esta determinará el punto de anclaje de las orientaciones del proyecto y de su evaluación tanto en el proceso como en su realización final. Vale la pena destacar que las competencias que se requieren para elaborar proyectos educativos no harían parte de los saberes tradicionales de un profesor, orientados hacia la transmisión de conocimientos. Por lo tanto, el trabajo en proyecto movilizaría a los profesores hacia el ejercicio de prácticas complejas y además poco valoradas por la institución educativa, pues los docentes son evaluados por la enseñanza y no por las dinámicas de trabajo colectivas, de reflexión y de organización al que invita la lógica de proyectos educativos.

Yo encuentro que es muy duro estructurarlo [el proyecto]. Estamos sobre todo en la acción, más que en el análisis. Significa entonces forzarse a reflexionar y escribir. Mientras que estamos casi siempre en la acción [...] cuando analizábamos los aspectos pedagógicos, rápidamente la cuestión era ¿qué haremos? Porque nos dábamos cuenta de que habíamos fracasado en esos aspectos ¿qué podemos hacer?, cuándo no es forzosamente eso, sino más bien ¿Qué pasó? ¿Qué funcionó bien? ¿Qué es lo que no funcionó? (Director escuela elemental, configuración 1, 2009).

El proyecto adquiere forma de un instrumento de la burocratización de la escuela en donde la postura reflexiva potencial parece estar ligada a un imperativo de ejecución o a una forma creativa de justificar su acción. La dimensión institucional y oficial del proyecto no parece estar acompañada por una función estructurante de la actividad. En

menor medida, una comprobación similar puede establecerse a nivel de establecimiento. Nuestros datos de campo indican que los procesos de individualización del trabajo del proyecto son más frecuentes que los procesos de transmisión colectivos.

En la profesión docente, se nos exige cada vez más. Entonces [...] ¿qué es lo que se nos exige? Todo tiene que estar escrito. Por cualquier cosa que hagamos debemos redactar un documento. Haces lo más mínimo en tu clase y tienes que hacer un proyecto. De hecho, ellos quieren un gran formalismo [...]. Hay una formalización por escrito de las acciones que se llevan a cabo en las escuelas o en el aula, que es cada vez más importante, que partió con una buena intención porque el paso por la escritura hace posible estructurar el pensamiento para concretar los proyectos [...] Pero aquí hemos llegado a una etapa en la que debemos escribir por todo y por cualquier cosa. Así que escribimos, escribimos, escribimos [...] Tengo colegas que no van a involucrarse en un proyecto porque para participar en tal o cual proyecto deben completar un formulario de siete páginas, y puesto que cada vez se nos pide completar más y más documentos, para muchos colegas, por momentos, eso muy pesado. (Directora escuela maternal, configuración 1, 2009).

Este sentimiento paradójico de los maestros hacia la herramienta proyecto (subcategoría: *Apreciación ambigua frente al proyecto* – 102 referencias codificadas) puede ser analizada bajo una doble perspectiva. Una primera focalizada en la articulación del proyecto con otras misiones cotidianas del docente, a quien se le pide gestionar varias labores en el seno de una misma temporalidad. Una segunda, sobre el grado de dominio colectivo de la dinámica del proyecto.

Movilización de la comunidad educativa en los proyectos educativos: medio y fin para transformar la realidad escolar

Los textos oficiales incitan a los profesores a desarrollar relaciones de colaboración con las estructuras socioeducativas de educación no formal de la comuna, así como también a involucrar a los padres en la vida escolar. Estos últimos son considerados desde la Ley de orientación de la educación 1989 como miembros de pleno derecho de la comunidad educativa.

El grado de participación de los padres y los esfuerzos que la escuela debe realizar para acercarse a las familias despierta opiniones encontradas en el seno de los equipos de profesores y a veces entre los maestros y los padres (subcategorías: *Tensión entre la escuela y las familias* – 282 referencias codificadas; *Tensiones en el equipo docente* – 43 referencias codificadas). Pues si para los profesores, los padres son, por un lado, actores fundamentales del proceso de educativo de los niños; son, por otra parte, quienes no se habrían comprometido realmente con la educación de sus hijos y con el funcionamiento de la escuela.

La apertura de la escuela hacia el entorno no es sólo una estrategia de diversificación de la acción educativa apoyada por los demás agentes educativos de la comuna, sino que también se persigue compartir las responsabilidades educativas con estos, pero principalmente con los padres.

Los docentes estiman que, si las familias comprenden el proyecto, se involucran y adhieren a este, o más aún, a las finalidades de la escuela francesa, los resultados escolares y la calidad de las interacciones mejorarían.

Nosotros pensamos que construir una relación escuela-familia de calidad facilitará el éxito escolar de nuestros alumnos. Pero ¿Cómo es una relación escuela-familia de calidad? ¿Sería una escuela y familias que transmitan los mismos valores, las mismas exigencias y expectativas? (Proyecto escuela maternal, n°3, configuración 1, período 2010-2013).

De este modo, el proyecto permitiría a los docentes traducir mejor las expectativas de la escuela y aclarar ciertas dimensiones que pondrían de manifiesto un currículo oculto.

Se trata de un tiempo que permite a los docentes entablar el paradigma de la coeducación y establecer alianzas con las comunidades locales (Subcategoría: *Necesidad de un proyecto que federe* – 126 referencias codificadas). A través de esta toma de consideración de la familia, los docentes se embarcan en un análisis más global del niño y su realización personal. En otros términos, el proyecto permite tanto tomar en consideración el estatus del alumno focalizándose en los contenidos, como el estatus del niño centrándose en los métodos.

Se requiere una formación en torno a alumnos en dificultad escolar ¿Cómo hacerse cargo de ellos? ¿Cómo manejar las situaciones particulares que pueden acontecer con ellos? (Actas de evaluaciones intermediarias equipo de profesores, escuela, configuración 3, 2012).

Desafíos técnico-pedagógicos del proyecto educativo

Los objetivos planteados en los proyectos educativos apuntan por obligación a la mejora de los resultados académicos que se miden anualmente mediante un sistema nacional de evaluación de los aprendizajes. Este proceso constituye políticamente el principal indicador de éxito de los proyectos implementados.

Aquí predomina el aprendizaje de la lengua materna -la lengua francesa- tanto en su expresión y comprensión oral como escrita. Por esto, los proyectos educativos hacen énfasis en este objetivo de aprendizaje angular. Las acciones que se proponen apuntan a multiplicar las situaciones de comunicación en el aula queriendo orientarse hacia una práctica pedagógica más activa del estudiante (subcategoría: *desarrollo de una pedagogía más activa* – 221 referencias): lectura en voz alta, correspondencia escolar, escritura colectiva, redacción de periódicos escolares, paseos culturales, entre otros.

Pero los docentes integran otros polos de objetivos que resumiremos en objetivos de tipo: metacognitivo, sociocultural y comunicativo. Los objetivos que hemos asociado al primero tienen que ver con la capacidad del alumno de conocer y comprender su propio proceso de aprendizaje. Los proyectos apuntan al desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de establecer conexiones, comparar o transferir sus conocimientos. Para ello se privilegia la interacción de disciplinas y contenidos y el desarrollo de técnicas de investigación y experimentación.

Desarrollar el saber-ser indispensable al oficio de alumno (sentido de los aprendizajes, reflexión, estrategias, conexiones, movilización y memorización de conocimientos). (Proyecto de escuela, configuración 2, período 2009-2012).

Con respecto a los objetivos de carácter sociocultural, los docentes hacen hincapié en aspectos comportamentales del alumnado, la relación entre pares y con los adultos en el espacio escolar, la formación ciudadana. Elaboración de reglas de convivencia, elección de delegados y representantes de curso, contratos de comportamiento, consejos infantiles, debates, talleres artísticos aparecen como propuestas de intervención.

Situar al alumno como *acteur* de su escuela a través de acciones como los consejos de alumnos, delegación de responsabilidades. (Entrevista director de escuela, Configuración 1, 2009).

Como ha sido señalado más arriba, Los proyectos incluyen objetivos o metas que apuntan a la mejora de la comunicación entre los profesores y las familias de los niños y niñas de la comunidad escolar.

Hay muchas familias que no saben mucho sobre la escuela, que no conocen la escuela o que tienen un mal recuerdo de esta [entonces] el mensaje que se les dirige debe tratar sobre los contenidos pedagógicos, la organización de la escuela y las estructuras de apoyo. (Proyecto de escuela, configuración 2, período 2009 - 2012).

Estos objetivos están orientados hacia la entrega de elementos de información que permitan a las familias comprender la cultura escolar francesa y su currículum. Las acciones son de carácter informativo: organización de reuniones de padres, de jornadas de puertas abiertas, de grupos de discusión, etc.

Frente a estos tres polos de objetivos, los resultados de las evaluaciones nacionales no son suficientes como indicador de evaluación y para retroalimentación del proyecto educativo, que tiene objetivos de otra índole que la académica. No existe actualmente ninguna evaluación nacional sobre las competencias en torno al aprender a vivir juntos. Le corresponde al docente apreciar la adquisición de cada una de las competencias en su grupo-clase.

Por ello los docentes elaboran sus propios indicadores:

Número de alumnos que se mantienen en su posición y los que aceptan abrirse al debate y a la confrontación de puntos de vista; número de alumnos receptivos a la novedad cultural. (Proyecto educativo, escuela primaria nº 14, configuración 3, período 2010-2013).

Este punto constituye una de las tareas que los docentes se dan en el marco del proyecto: elaborar indicadores *ad hoc* a sus propios objetivos. Sin embargo, es posible constatar que esta tarea difícilmente se concreta. En las evaluaciones intermedias del proyecto por parte del equipo los indicadores siguen pendientes en cuanto a su elaboración.

Para evaluar estos aspectos de sus proyectos los docentes recurren a criterios de tipo factual. Es decir, los docentes interpretan como un éxito que las actividades sean realizadas y bien acogidas por la comunidad educativa, y como un fracaso, aquellas que no se llevan a cabo. Así, si la actividad funciona, se prolonga, en el caso contrario se suspende.

Las evaluaciones de las acciones no han sido elaboradas, pero los maestros están satisfechos vista el cambio positivo en el clima de la clase. (Evaluación intermedia, escuela primaria nº 19, configuración 3, 2012).

En la mayoría de las ocasiones estos indicadores no son alimentados en la evaluación pues requieren a su vez instrumentos pertinentes para la recogida de la información. La necesidad de apoyarse sobre indicadores adaptados a las propuestas pedagógicas de los docentes conduce a los maestros a la tarea de crear sus propios instrumentos de evaluación de los resultados de sus propias acciones. Sin embargo, es posible observar que esta actividad en sí misma representa un desafío difícil de levantar.

El sentimiento de satisfacción reside en el nivel de movilización, de compromiso y adhesión de las personas involucradas.

Varias comisiones han sido creadas para organizar momentos festivos en la escuela (fiesta de la epifanía, feria de navidad, feria del libro, espectáculo de fin de año, cena de bienvenida para los nuevos padres). Un verdadero intercambio se construye. La comunicación entre los padres y profesores se ha mejorado. El clima en general es más sereno. Nuevas familias se están comprometiendo. Esperamos que el movimiento se amplifique. (Evaluación intermedia, escuela primaria nº 8, configuración 3, 2012).

La mejora cualitativa de las interacciones en el seno de la comunidad educativa y las experiencias de situaciones gratificantes producen sentimiento de éxito en las acciones realizadas. Sin embargo, los análisis pedagógicos de sus acciones son menos abordados.

Un Consejo de alumnos ha sido instaurado de manera semanal en todas las clases de enseñanza elemental con el fin de permitir una regulación de conflictos. Han sido constatados efectos positivos (clima más pacífico, representaciones más positivas y ayuda de los alumnos hacia los niños en dificultad). (Evaluación intermedia, escuela primaria nº 9, configuración 3, 2012).

Las constataciones de los maestros con respecto a la clase sirven de parámetro de evaluación, pero no se advierten otros criterios de orden teórico (pedagógico y didáctico), prácticos (experiencias de aprendizaje experimentadas) o profesionales (teorías o fundamentos propios a la enseñanza) que les permita fundar sus observaciones. La apreciación de la enseñanza reposa principalmente sobre la figura de una forma de autoridad que reivindican los docentes, sin necesariamente problematizar pedagógicamente.

En la medida que el objetivo último del proyecto es obtener mejores resultados escolares de todos los alumnos y alumnas, los docentes se apoyan en estos criterios para situar el nivel de aprendizaje en matemáticas y francés. El recorrido que se emprende

mediante el proyecto educativo se ve, de esta forma, reducido a la mejora de los resultados escolares. Los docentes no cuentan con otros instrumentos que les permitan retroalimentar las experiencias que proponen en sus proyectos.

Discusión

El proyecto educativo es un dispositivo destinado a dar respuesta a las necesidades globales y a las preocupaciones del establecimiento en su conjunto, este requiere ser aprehendido de manera colectiva. Para ello, los docentes deben organizarse para alcanzar cierto nivel de acuerdos sobre la realidad que buscan transformar: llevar a cabo una lectura conjunta y comprensión compartida de los fenómenos en los que van a situar los problemas que intentarán resolver a través del proyecto educativo.

El protocolo de investigación elegido no se asocia a un enfoque predictivo, sino a uno comprensivo. Tal como permiten advertir nuestros resultados, los profesores y profesoras reconocen en el proyecto una oportunidad para proponer estrategias que permitan mejorar las condiciones de aprendizaje y de convivencia en los establecimientos. Esto se traduce en un espacio para dar sentido a su trabajo diario y que amplía la mirada más allá del rendimiento escolar de los alumnos. Es en esta instancia se plantean cuestiones como la cohesión del profesorado, relación que mantienen estos con los padres y apoderados, el grado de autonomía de los alumnos y alumnas para asumir sus deberes y derechos escolares, el trabajo pedagógico en torno a los aprendizajes y competencias esperados.

Estos espacios de diagnóstico y de diseño del proyecto exigen ciertas formas de liderazgo, negociación, manejo de controversias, fuerza interpretativa y creativa para funcionar. En este sentido, nuestros datos observacionales y narrativos nos permiten entender que los docentes se consideran menos competentes y más capacitados para concluir tareas que tienen que ver con la concepción tradicional de la docencia: el trabajo en aula o en torno a este. En este sentido el trabajo en proyecto plantea exigencias profesionales, tal vez no nuevas, pero sí, hasta ahora ocultas.

La triangulación de datos, y en particular la incorporación de un análisis de documentos nos ubica en un grado de abstracción conceptual que, al no producir un conocimiento generalizador, nos permite pretender la producción de un conocimiento transferible. De este modo, la producción de proyectos educativos moviliza al docente sobre otras dimensiones del ejercicio de la profesión: el análisis y la interpretación de informaciones diversas (social, educativo, psicológico); la problematización fenómenos emergentes en su entorno de trabajo; desarrollo de instrumentos de regulación y evaluación de impactos específicos a los objetivos educativos identificados por los profesores; interpretación y ajustes contribuciones educativas de quienes confían; la capacidad de organizar y unir a la comunidad educativa a través de procedimientos de negociación colectiva.

Así parece ser que el proyecto educativo institucional no conduce a los maestros a la elaboración de sus propias herramientas de retroalimentación de sus propuestas educativas, en un sentido más amplio que los desempeños en evaluaciones nacionales. Los docentes no se fortalecerían profesionalmente de esta experiencia. Por lo tanto, sería

interesante iniciar investigaciones organizacionales para ver si alguna dinámica de trabajo permite promover estos procesos.

A la hora del cambio de las responsabilidades de la profesión docente, la actividad casi exclusivamente educativa hacia la diversificación y el aumento de los requisitos profesionales (LANTHEUAUME, 2008), la actividad y las exigencias que presenta el proyecto de la escuela se vislumbran como la oportunidad de aprendizaje profesional que ha sido descuidada durante la ejecución: ¿cómo transformar la experiencia del proyecto de la escuela en una experiencia de aprendizaje profesional para los maestros, a fin de evitar continuar con ciclos de proyectos a ciegas?

El proyecto de la escuela emerge, más allá de una instancia de resolución de problemas, como un espacio para definir problematizar con el fin de construir supuestos profesionales anclados en un proceso de inteligibilidad compartida. Las situaciones problema que se sitúan en el centro del proyecto educativos de la escuela plantean desafíos que son de distinto orden para los docentes: de realización del proyecto, de orden existencial, pedagógico y sociopolítico.

Estructurar el proyecto educativo de la escuela, primero, implica estructurar el problema que se plantea, más allá de la constatación de dificultades pedagógicas de los alumnos. Esto significa emitir hipótesis de acción que respondan a la situación-problema, acto que requiere de competencias distintas a las movilizadas por los docentes en el trabajo en el aula con el alumnado. Esta actividad exige a los maestros involucrarse también en una operación de inteligibilidad entre las hipótesis de acción y el fenómeno se plantea como problemático: “El verdadero no es sólo lo que funciona, sino lo que funciona fundado sobre la razón.” (FABRE, 2009, p. 31).

Luego, realizar el proyecto educativo de la escuela requiere competencias e incluso el desarrollo de competencias específicas que tienen relación con las decisiones pedagógicas para la ejecución del proyecto. El diseño, la implementación, el control y la evaluación, en lo que respecta a experimentaciones pedagógicas, no son a menudo operaciones manejadas por los profesores. En vista de esto, los desafíos son numerosos: adoptar una postura nueva y gestos profesionales pertinentes, construir una reflexión en común, por citar algunos.

En último lugar, en el proyecto siempre hay una parte de anhelos e ideales socioeducativos. Este transmite una cierta forma de ver el mundo de los que participan en su elaboración y ejecución. El proyecto es una fuente de esperanza y frustración; una amenaza y una oportunidad. Más allá de las declaraciones de intención y de las respuestas estandarizadas, el proyecto de la escuela es un espacio de creación humana, determinada por las emociones y sentimientos de los maestros que lo toman como una herramienta para el cambio, la mejora o solución de una situación dada.

Podemos constatar que el proyecto educativo de la escuela no sólo emerge como una herramienta que canaliza la acción pedagógica y educativa dentro de la escuela, sino que también como una oportunidad para captar la complejidad que caracteriza a la realidad de la escuela en tanto que espacio de vida. Como cualquier herramienta o instrumento de creación, el proyecto educativo de la escuela no puede reducirse al valor de su resultado.

Este cubre una amplia gama de competencias y de conocimientos profesionales exigidos a los docentes al hacer uso de esta herramienta.

Es posible otorgar una nueva perspectiva a la aproximación del proyecto educativo de la escuela, considerándola como un instrumento de aprendizaje y de acción singular y no únicamente como un medio para mejorar los resultados escolares. Así el proyecto representa una oportunidad - es decir, si los maestros están disponibles para considerarlo como tal - de aprendizaje y autonomización profesional. Dado el desarrollo colectivo de los recursos y herramientas metodológicas, la implementación, el control y la evaluación de las acciones llevadas a cabo a través del proyecto de la escuela, este dispositivo surge como un dispositivo de aprendizaje en el lugar de trabajo.

Conclusiones

El análisis del conjunto de los datos permite describir el proceso en el que se embarcan los docentes cuando aterrizan localmente en la política que los obliga a construir y realizar un proyecto educativo para el establecimiento. Esta actividad obligatoria para los equipos pedagógicos encuentra aún dificultades para su implementación en las escuelas.

La práctica profesional de los docentes no está descontextualizada ni desencarnada de sentido, la ejecución del proyecto educativo de la escuela es una prueba. El desarrollo profesional de los docentes está en el centro del proyecto educativo. Los desafíos educativos y retos profesionales no sólo representan un espacio adecuado, sino que necesario para su eficacia. Considerar el proyecto educativo de la escuela como mediación simbólica entre el maestro y el mundo de la escuela significa que la construcción del mundo proyectada, el ideal a alcanzar por los profesores, a la vez que cambia las estructuras de conocimiento individual y colectivo preexistentes de la profesión. Las diversas situaciones que son identificadas por los maestros hacen referencia a diversas teorías y movilizan diversas representaciones.

La variedad de las situaciones que son identificadas por los docentes a la hora de elaborar sus proyectos educativos son una incitación a la búsqueda de teorías y a la movilización, interrogación de representaciones individuales y colectivas. Retenemos tres ejes de reflexión: la evaluación y el proyecto de la escuela; colaboración y cooperación organizacional; extensión educativa a las pedagogías innovadoras.

Por un lado, es posible prever la experimentación de un sistema de formación continuada que combine la acción asociada al proyecto de la escuela y el aprendizaje profesional, con miras al desarrollo de las habilidades y la búsqueda de impactos en los procesos de los proyectos ejecutados por el profesorado. Este es un primer paso para identificar las implicaciones institucionales, metodológicas y logísticas, así como individuales, colectivas y los recursos científicos, profesionales y sociotécnicos necesarios para el establecimiento práctico de un dispositivo de aprendizaje profesional el sitio de trabajo.

Postulamos entonces que las experiencias profesionales pueden alimentar el capital de conocimientos que emergen desde la práctica profesional y producir elementos de impacto sobre el aprendizaje y la calidad de vida de los estudiantes en la escuela. Consideramos que la ausencia de movilización de los profesionales ante esta forma de trabajo puede explicarse por el desfase entre la obligación a producir proyectos que

imponen los poderes públicos franceses y la capacidad de los docentes a enfrentarse a los retos pedagógicos, organizacionales y política cuyas envergaduras e intensidad inhiben.

Referencias

ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald A. **Organizational learning: a theory of action perspective**. Sydney: Addison-Wesley Reading, 1978.

ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald A. **Organizational learning II: theory, method and practice**. Mass: Addison Wesley, 1996.

BALKAR, Betül. Defining an Empowering School Culture (ESC): teacher perceptions. **Educational Research**, London, v. 25, n. 3, p. 205-224, 2015.

BELLARD, Dominique. **Imaginer, élaborer, vivre son projet: le projet d'école, utopie ou réalité**. Paris: Nathan, 1994.

BENNETT, Gavin; JESSANI, Nasreen. **The knowledge translation toolkit: bridging the know-do gap: a resource for researchers**. Ottawa: IDRC, 2011.

BOUTINET, Jean Pierre. **Grammaires des conduites à projet**. v. 1. Paris: Presses Universitaires de France, 2010.

BRITO, Olivier; SÉBASTIEN, Pesce. De la recherche qualitative à la recherche sensible. **Spécificités**, Nanterre, v. 2, n. 8, 2015.

BROCH, Marc-Henry; CROS, Françoise. **Comment faire un projet d'établissement**. Lyon: Chronique Sociale, 1987.

BROCH, Marc-Henr; CROS, Françoise. **Comment faire un projet d'établissement: écoles, collèges, lycées**, LP. Lyon: Chronique Sociale, 1991.

BROCH, Marc-Henry; CROS, Françoise. **Ils ont voulu un projet d'établissement: stratégies et méthodes**. Paris: INRP, 1989.

CHAPMAN, Christopher; HARRIS, Alma. Improving schools in difficult and challenging contexts: Strategies for improvement. **Educational Research**, London, v. 46, n. 3, p. 219-228, 2004.

CIRELLA, Stefano et al. Organizational learning mechanisms and creative climate: insights from an Italian fashion design company. **Creativity and Innovation Management**, Chichester, v. 25, n. 2, p. 211-222, 2016.

COLLINSON, Vivienne; COOK, Tanya Fedoruk; CONLEY, Sharon. Organizational learning in schools and school systems: improving learning, teaching, and leading. **Theory Into Practice**, Columbus, v. 45, n. 2, p. 107-116, 2006.

DAFT, Richard; WEICK, Karl. Toward a model of organizations as interpretation systems. **Academy of Management Review**, Ada, v. 9, n. 2, p. 284-295, 1984.

DAHLER-LARSEN, Peter. **The evaluation society**. Stanford: Stanford University Press, 2011.

DESAI, Vinit. Learning through the distribution of failures within an organization: evidence from heart bypass surgery performance. **Academy of Management Journal**, Ada, v. 58, n. 4, p. 1032-1050, 2015.

DUFFIELD, Stephen; WHITTY, Jonathan. Developing a systemic lessons learned knowledge model for organisational learning through projects. **International Journal of Project Management**, London, v. 33, n. 2, p. 311-324, 2015.

EDET, Stéphane. **Les enseignants du primaire face aux projets d'école: perspectives psychosociologiques**. Paris: L'Harmattan, 2000.

FABRE, Michel. **Philosophie et pédagogie du problème**. Paris: J. Vrin, 2009.

FAVRE, Bernard et al. **Demarche de projet et rénovation de l'enseignement primaire**. Ginebra: SRED, 2003. Disponible en: <<https://www.ge.ch/recherche-education/doc/publications/docsred/2003/dem-projet-ep.pdf>>. Acceso en: 14 nov. 2017.

FEROLE, Jean et al. **Le projet d'école**. Paris: Hachette, 1991.

FINNIGAN, Kara S.; DALY, Alan J.; STEWART, Tricia J. Organizational learning in schools under sanction. **Education Research International**, Cairo, v. 2012, p. 1-11, 2012.

FULLAN, Michael. The role of leadership in the promotion of knowledge management in schools. **Teachers and Teaching**, Reading, v. 8, n. 3, p. 409-419, 2002.

GIORDAN, André. **Complexité de la formation et formation à la complexité**. Paris: L'Harmattan, 2005.

GU, Vicky Ching et al. The effects of organizational culture and environmental pressures on IT project performance: a moderation perspective. **International Journal of Project Management**, London, v. 32, n. 7, p. 1170-1181, 2014.

GUIRIMAND, Nicolas; MAZEREAU, Philippe. Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions. **Carrefours de L'éducation**, Amiens, v. 42, n. 2, p. 47-60, 2016.

HECKMANN, Nadine; STEGER, Thomas; DOWLING, Michael. Organizational capacity for change, change experience, and change project performance. **Journal of Business Research**, Athens, v. 69, n. 2, p. 777-784, 2016.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien compréhensif**. Paris: A. Colin, 2011.

KOTNOUR, Tim. Organizational learning practices in the project management environment. **International Journal of Quality & Reliability Management**, Bradford, v. 17, n. 4/5, p. 393-406, 2000.

KURLAND, Hanna; PERETZ, Hilla; HERTZ-LAZAROWITZ, Rachel. Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. **Journal of Educational Administration**, Bradford, v. 48, n. 1, p. 7-30, 2010.

LANTHAUME, Françoise; HÉLOU, Christopher. **La souffrance des enseignants**: une sociologie pragmatique du travail enseignant. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

LAPASSADE, Georges. Observation participante. In: BARUS-MICHEL, Jacqueline; ENRIQUEZ, Eugène; LEVY, André (Ed.). **Vocabulaire de psychosociologie**. Toulouse: Eres, 2006. p. 375-390.

LAURSEN, Erik. Organizational learning through development projects. **International Journal of Manpower**, Bradford, v. 32, n. 5/6, p. 567-580, 2011.

LEE, Raymond; RENZETTI, Claire. The problems of researching sensitive topics. **American Behavioral Scientist**, Thousand Oaks, v. 33, n. 5, p. 510-528, 1990.

LEITHWOOD, Kenneth; LEONARD, Lawrence; SHARRATT, Lyn. Conditions fostering organizational learning in schools. **Educational Administration Quarterly**, Thousand Oaks, v. 34, n. 2, p. 243-276, 1998.

LEPLAT, Jacques. **Regards sur l'activité en situation de travail**: contribution à la psychologie ergonomique. Paris: Presses universitaires de France, 1997.

LEVITT, Barbara; MARCH, James. Organizational learning. **Annual Review of Sociology**, Palo Alto, v. 14, n. 1, p. 319-340, 1988.

LILJENBERG, Mette. Distributing leadership to establish developing and learning school organisations in the Swedish context. **Educational Management Administration & Leadership**, Thousand Oaks, v. 43, n. 1, p. 152-170, 2014.

MARCEL, Jean-François. Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. **Revue des Sciences de L'éducation**, Montreal, v. 31, n. 3, p. 585-606, 2005.

NORMAND, Romuald. La formation tout au long de la vie et son double contribution à une critique de l'économie politique de l'efficacité dans l'éducation. **Education et Sociétés**, Louvain-la-Neuve, n. 1, p. 103-118, 2004.

OBIN, Jean-Pierre; CROS, Françoise; ROCARD, Michel. **Le projet d'établissement**. Paris: Hachette Education, 2003.

O'DAY, Jennifer. Complexity, accountability, and school improvement. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 72, n. 3, p. 293-329, 2002.

PIERETTI, André. **Organiser de formations**: former, organiser pour enseigner. Paris: L'Harmattan, 1991.

POPOVA-NOWAK, Irina; CSEH, Maria. The meaning of organizational learning: a meta-paradigm perspective. **Human Resource Development Review**, Thousand Oaks, v. 14, n. 3, p. 299-331, 2015.

RAIT, Eric. Against the current: organizational learning in schools. In: BACHARACH, Samuel B., MUNDELL, Bryan (Ed). **Images of schools**: structures and roles in organizational behavior. Thousand Oaks: Sage, 1995. p. 71-107.

REUTER, Yves; CONDETTE, S.; BOULANGER, L. Les expérimentations “article 34 de la loi de 2005. Bilan et discussion d’une recherche sur des pratiques scolaires “innovantes”. **Les Sciences de l’Éducation - Pour l’Ère Nouvelle**, Caen, v. 46, n. 3, p. 13-39, 2013.

RICH, Joel. Autonomies et projets pour les établissements scolaires. **Carrefours de L’éducation**, Amiens, v. 21, n. 1, p. 173-184, 2006.

RICH, Joel. **Du projet d’école aux projets d’école**: contribution à l’histoire des transformations de l’enseignement élémentaire. Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux, 2001.

RICH, Joel. Les projets d’école à l’épreuve du temps: analyse comparative de jugements d’inspecteurs primaires. **Les Sciences de L’éducation - Pour l’Ère Nouvelle**, Caen, v. 41, n. 4, p. 59-81, 2008.

RIOULT, Jean; TENNE, Yannick. **Concevoir et animer un projet d’école**: maternelle, élémentaire. Paris: Bordas Pédagogie, 2002.

SCHEERENS, Jaap. School, teaching, and system effectiveness: some comments on three state-of-the-art reviews. **School Effectiveness and School Improvement**, Abingdon, v. 25, n. 2, p. 282-290, 2014.

SCRIBNER, Jay Paredes et al. Creating professional communities in schools through organizational learning: an evaluation of a school improvement process. **Educational Administration Quarterly**, Thousands Oaks, v. 35, n. 1, p. 130-160, 1999.

SENSE, Andrew. The project workplace for organizational learning development. **International Journal of Project Management**, London, v. 29, n. 8, p. 986-993, 2011.

SHRIVASTAVA, Paul. A typology of organizational learning systems. **Journal of Management Studies**, Oxford, v. 20, n. 1, p. 7-28, 1983.

SITKIN, Sim. Learning through failure: the strategy of smallflosses. **Research in Organizational Behavior**, New York, v. 14, p. 231-266, 1992.

STOLL, Louise. Connecting learning communities: capacity building for systemic change. In: HARGREAVES, Andy et al. (Org.). **Second international handbook of educational change**. Dordrecht: Springer, 2010. p. 469-484.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Basics of qualitative research**: grounded theory procedures and techniques. Thousand Oaks: Sage, 1998.

SWAN, Jacky; SCARBROUGH, Harry; NEWELL, Sue. **Why don’t (or do) organizations learn from projects?** **Management Learning**, Thousand Oaks, v. 41, n. 3, p. 325-344, 2010.

TORRES, Rosalie; PRESKILL, Hallie. Evaluation and organizational learning: past, present, and future. **The American Journal of Evaluation**, Thousand Oaks, v. 22, n. 3, p. 387-395, 2001.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; HOY, Wayne. A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. **Review of Educational Research**, Washington, DC, v. 70, n. 4, p. 547-593, 2000.

VON ZEDTWITZ, Maximilian. Organizational learning through post-project reviews in R&D. **R&D Management**, Oxford, v. 32, n. 3, p. 255-268, 2002.

VOULALAS, Zafiris; SHARPE, Fenton. Creating schools as learning communities: obstacles and processes. **Journal of Educational Administration**, Bradford, v. 43, n. 2, p. 187-208, 2005.

Recibido en: 17.11.2017

Revisiones en: 20.02.2018

Aprobado en: 03.04.2018

Rosa Orellana Fernández es doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Paris Ouest Nanterre La Defense. Docente-investigadora Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile.

Olivier Brito es doctor en Ciencias de la Educación. Docente-investigador UFR Sciences Psychologiques et Sciences de l'Education (SPSE), Universidad Paris Ouest Nanterre La Defense.