

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

La línea de base como herramienta para la producción y uso de información en las prácticas de autoevaluación. Lectura, análisis e intervención en las instituciones educativas

Fabiana Castagno; Marta Alicia
Ciria; María Alejandra Salgueiro,
Susana del Milagro Tucci y Julio
Firmani¹

¹ Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Argentina. susanatucci26@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el fortalecimiento de las prácticas de evaluación y de autoevaluación institucional constituye un desafío constante de los distintos niveles de gobierno que conforman los sistemas educativos. En concordancia con esta afirmación, cobran relevancia tareas vinculadas a la producción, análisis y uso de información a fin de configurar un estado de situación y poder pensar y promover escenarios deseables.

La provincia de Córdoba (Argentina) desarrolló una propuesta de trabajo con el propósito de acompañar a las instituciones en la instalación y fortalecimiento de las prácticas evaluativas a través de la construcción de líneas de base que permitieran describir la situación educativa real y actual de cada escuela. Para ello, se seleccionaron algunos indicadores y dimensiones de análisis que posibilitarán centrar la mirada en las trayectorias escolares de los estudiantes en relación con los proyectos y propuestas de enseñanza, con las prácticas docentes y con algunos aspectos organizativos.

Esta propuesta se concretiza a través de diferentes acciones. En primer lugar, se elaboraron tres documentos² que operaron como dispositivos de trabajo de los supervisores, considerados actores clave en los procesos de producción y gestión de información. Simultáneamente, se realizaron jornadas en las que participaron todos los supervisores de la provincia³ a fin de debatir los documentos y plantear los modos de llevar a cabo la propuesta en sus zonas y regiones. Se intentó, asimismo, que ellos realizaran un trabajo sostenido y de acompañamiento a los equipos directivos de las escuelas a su cargo para la construcción de sus respectivas líneas de base como parte de la autoevaluación institucional.

Estos procesos de evaluación fueron pensados como una oportunidad para poner en debate visiones, creencias, concepciones y explicaciones, con la intención de generar alguna interrupción a lo “naturalizado” y dar lugar a otros pensamientos y formas de hacer con otros (“otros” supervisores, “otros” directivos).

2. IDEAS QUE SOSTIENEN LA LÍNEA DE TRABAJO

El punto de partida fue la necesidad de reponer el sentido de la autoevaluación institucional, el *para qué* y el *por qué*. Esto condujo a resaltar la dimensión ética y política de los procesos de evaluación, lo que significó no reducirlos a cuestiones de orden técnico e instrumental. La evaluación cobra, así, otro sentido porque puede constituirse en una acción que invita a pensar las situaciones de otro modo, a interrumpir el automático de algunas explicaciones e intervenciones, a interrogar, problematizar, interpelar; volver a mirar para descubrir, visibilizar cuestiones que no han sido consideradas, ni escuchadas. Mirar no para verificar, contrastar, catalogar,

²Los documentos producidos son los siguientes: “La línea de base como herramienta en los procesos de autoevaluación”, “La línea de base. Trayectorias escolares, acciones e intervenciones docentes” y “La línea de base. Cultura- comunidad-Profesionalización: algunas condiciones para la acción docente”. En www.igualdadycalidadcba.gov.ar

³De estas Jornadas de trabajo – se realizaron tres en total- participaron 171 supervisores de todos los niveles y modalidades, con los respectivos Directores de los mismos.

prejuzar, confirmar hipótesis o culpabilizar, sino para entender y dar lugar a algo mejor, a algo distinto.

Desde esta perspectiva, los datos, la información que se releva en un proceso de evaluación pueden ayudar a comprender las situaciones escolares cotidianas y a acompañar las acciones que vale la pena sostener o impulsar, pues lo que está en juego es algo trascendente: el derecho a la educación de todos.

Lo político también se expresó en el reconocimiento de la posición de los supervisores en el sistema educativo, su potencialidad en cuanto a la orientación y acompañamiento de los procesos de evaluación institucional. Se entiende que su lugar es político pues trabaja con otros y genera condiciones para la tarea de otros; en este sentido, se puede decir que autoriza y ofrece garantías. La convocatoria fue a todo el colectivo para producir un pensamiento en común que no signifique pensar todos igual. En todo caso, lo común fue la tarea que los ha convocado, para pensar juntos sobre otro común: la educación.

Estas ideas provocaron discusiones muy ricas al interior del equipo que coordinó la propuesta, lo que llevó a revisar concepciones acerca de lo político y los procesos de evaluación

En cuanto a lo político, se lo asoció con la idea de autoridad, responsabilidad, confianza, acompañamiento. En tanto se entiende a la autoridad como la que ofrece condiciones para la acción del otro, hay un reconocimiento de lo que el otro habilita y genera. En relación con las "autoridades formales" (supervisores y directores) hay un reconocimiento de su autoridad y una valoración de la función que cumplen, del saber que portan, de los apoyos y garantías que pueden ofrecer para que la educación sea posible. Se piensa también en la confianza, confianza como una apuesta a futuro, un futuro que depende de la acción de otro. Si no hubiera confianza, no podría pensarse una propuesta evaluativa que, precisamente, necesita confiar en la capacidad de pensar, mirar, preguntar y para dar otras respuestas y generar otras maneras de intervenir.

Por otra parte, la autoridad se apoya en la responsabilidad. Responder por lo que pasa en las instituciones educativas, hacer frente a las situaciones conflictivas, a los problemas y atenderlos. En relación con la evaluación, la responsabilidad exige ir más allá de la tarea de informar lo que pasa; exige responder por lo que pasa, asumir una decisión y acción. Esta idea de responsabilidad demanda que cada cual, por el compromiso asumido, responda por sus actos y sus consecuencias, no sólo inmediatas sino a futuro. Implica preservar a las futuras generaciones de las consecuencias de nuestras acciones presentes.⁴ Responsabilidad supone asumir lo que cada uno debe hacer desde el lugar y posición que ocupa.

Autoridad, confianza, responsabilidad pueden traducirse en una acción de acompañamiento. Los supervisores sostienen y acompañan el hacer de las escuelas, los directores acompañan el hacer de los que realizan la tarea pedagógica en las instituciones que conducen. La evaluación también puede ser considerada como una

⁴ CRUZ, M.. Introducción. En: ARENDT, H. *De la historia a la acción*. Paidós. Buenos Aires, 2005.

acción que acompaña y es acompañada por otros. Acompañar habla de un hacer con y para otros.

Autoridad, confianza y responsabilidad hablan de una convicción profunda: la posibilidad de la educación y del accionar de las escuelas y docentes. Una vez más lo político se expresa.

La evaluación puede ser una experiencia, entendida como algo que “nos” pasa⁵. Algo que deja huella, que mueve y conmueve, sensibiliza. Leer los datos para producir un nuevo pensar, sabiendo que hay algo de la subjetividad que se presenta (no todos leen y piensan lo mismo) y hay algo de lo singular que se expresa (las situaciones no son todas iguales). Asumir la subjetividad es asumir la responsabilidad de lo que se mira y dice acerca de una situación, acerca de un dato. Es asumir que hay un alguien mirando desde su visión, cosmovisión, creencia, marco de referencia. Reconocer lo singular es animarse a mirar lo particular, lo idiosincrático, lo inesperado, incierto y complejo.

Decir que la realidad es algo complejo es confirmar lo que ya se sabe. Por eso, la evaluación no puede aprehender de una vez y para siempre la realidad de las escuelas: por la cantidad de variables en juego, por las múltiples relaciones que se producen entre ellas, porque hay variación y cambio, porque hay cuestiones que no se presentan fácilmente. Cambios en las situaciones y en las personas que miran y son miradas en un proceso de evaluación. No obstante, vale la pena el desafío, vale la pena hacer experiencia, volver a mirar y plantear otras comprensiones.

3. ACERCA DE LA PROPUESTA DE TRABAJO

Partiendo de las ideas expuestas en el apartado anterior, se propuso a los supervisores acompañar a los equipos directivos de las escuelas en la construcción de su línea de base y el análisis de la información que resultara de dicha construcción. A partir de esta tarea, los supervisores también generaron información relativa a su campo de intervención (zonal o regional) para repensar e interrogarse.

¿Qué se entiende por línea de base? En primer lugar, es una posible herramienta o recurso que ayuda a organizar el relevamiento y registro de información, necesarios en cualquier instancia de evaluación institucional. La línea de base describe la situación real de una institución en un tiempo determinado, con relación a ciertos aspectos o variables, que se expresan a través de indicadores. Se la determina al inicio de la implementación de un proyecto con el objetivo de establecer comparaciones y progresiones entre los datos iniciales y los que se relevan al finalizar el proyecto o una etapa del mismo.

⁵ LARROSA, J. y SKILAR, C. *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens. Buenos Aires ,2009.

De lo anterior, se desprenden dos requerimientos: por un lado, la necesidad de realizar un recorte temporal y espacial, que implica fijar un inicio o punto de partida y determinar el aquí, el dónde, el lugar; por el otro, hacer foco en algo, en algún aspecto, en alguna dimensión. El sentido es posibilitar el análisis de la evolución, progresión, o contramarchas en relación con los aspectos que se pretende indagar.

Como se expuso en la introducción, en un principio, se focalizaron las trayectorias escolares pues su abordaje resultaba insoslayable a la hora de pensar las políticas educativas y las intervenciones pedagógicas. Al respecto, se fueron planteando algunas preguntas que permitieron conceptualizar las trayectorias como una cuestión institucional, no individual⁶: ¿cómo son las trayectorias reales de los estudiantes?; ¿cuáles son los puntos críticos en esos recorridos?, ¿qué información expresan-traducen estas trayectorias?, ¿qué evidencias nos permiten describir, interpretar y reflexionar sobre las trayectorias de los estudiantes? Sin lugar a dudas, estos interrogantes abrieron el análisis de aquellos aspectos institucionales (tiempos, espacios, proyectos formativos, prácticas pedagógicas, modos de vinculación) que configuran itinerarios determinados para los estudiantes. Entonces, se vuelve a preguntar: ¿qué prácticas de la institución sostienen, acompañan las trayectorias de los estudiantes y cuáles no?; ¿qué aspectos dan cuenta de las condiciones y prácticas institucionales que acompañan, sostienen o no, sus trayectorias?

Así, las trayectorias no son algo preestablecido y estático, sino, por el contrario, el resultado de las relaciones establecidas por los estudiantes con los docentes, con los directivos, con los proyectos y propuestas pedagógicas; es decir, existen mediaciones que condicionan determinados recorridos. Por lo tanto, la lectura de las trayectorias, al igual que el análisis de los resultados, exige -a su vez- analizar las prácticas educativas que promueven las escuelas, sus dispositivos pedagógicos (programas, planificaciones, actividades, materiales, recursos), sus modos de evaluar. Dicho de otro modo, implica poner en tensión las trayectorias y lo que resultan en términos de procesos y resultados escolares con las variables de orden pedagógico, es decir, con la enseñanza como tarea de cada docente y como asunto institucional.

A su vez, se reconoce que los proyectos y las prácticas pedagógicas no acontecen en el vacío sino en el marco de una organización, de una sociedad, de una época. Por lo tanto, la línea de base fue incorporando variables y dimensiones que dan cuenta de la cultura escolar, los tiempos, el clima..., con la intención de complejizar las relaciones con los datos.

Poner en tensión no significa establecer cadenas explicativas lineales en términos de causas y efectos. Poner en tensión es analizar, es dar cuenta de las múltiples relaciones que pueden darse en una situación educativa, es advertir sobre su complejidad. Por eso, es tan necesario pensar y volver a mirar.

Ésta fue la apuesta más fuerte: invitar a mirar otra vez los datos que probablemente se repiten y expresan situaciones conocidas. Pero un mirar no de la misma manera, sino desde otro ángulo; hacer un recorrido por otras zonas, quizá las que se han descuidado o no han sido tenidas en cuenta. Animarse a mirar lo que desconcierta, lo

⁶ NICASTRO, S y GRECO, B. *Entre trayectorias*. Homo Sapiens. Buenos Aires, 2009

negado, lo antipático, las zonas grises y oscuras; todo aquello que si bien no gusta, forma también parte de la realidad.

3.1 LÍNEA DE BASE: DIMENSIONES E INDICADORES

La línea de base propuesta consta de las siguientes dimensiones de análisis: trayectorias escolares, proyectos y dispositivos pedagógico-institucionales; para – finalmente- abordar el trabajo y profesionalización de los docentes de manera conjunta con la estructura y condiciones organizativas -tiempo escolar, cultura, comunidad, clima-.

Antes de presentar las variables e indicadores de cada una de estas dimensiones, se sintetizarán **algunos conceptos ligados a ellas que operaron como marco de referencia** para el armado de la línea de base y el análisis de los datos.

➤ Sobre los proyectos y dispositivos pedagógicos:

Lo que se transmite y se enseña tiene que entramarse, encontrar puntos de apoyo, establecer puentes. El proyecto educativo debería cumplir esta función: entramar, enmarcar, integrar y generar un común, una cotidianeidad para hacer visible un sentido formativo. Sentido que cobra significado en cada una de las programaciones didácticas.

Los proyectos y programaciones toman cuerpo y concreción en las prácticas cotidianas, en las relaciones que se despliegan entre directivos, docentes, familias y estudiantes. En estas prácticas, en el quehacer cotidiano, se configuran o reconfiguran modos de pensar y hacer, de pensarse y de pensar al otro; se recuperan maneras de ver al otro, que pueden marcar destinos.

No existen modos uniformes de ser estudiante como tampoco existen maneras preestablecidas de trabajar de docente o de director. Estas maneras se dan en las relaciones, en los contextos, en las situaciones. De modo que no hay identidades fijas; hay formas de relación, de transmisión, de estilos de enseñanza, de formación, que pueden abrir o cerrar posibilidades, que pueden mantener lo que se es o transformarlo.

Hablamos de relaciones. Nadie aprende solo: aunque esté solo hay voces, experiencias, gestos, que se hacen presentes y acompañan cada proceso de formación. La formación se inscribe en una relación, responde a una exigencia y desafío, honra una confianza, responde a una invitación y llamada⁷. La invitación de un docente, de un director, de otro que forma, educa, crea medios, enseña, transmite... Una invitación que requiere usar el cuerpo y la voz; la enseñanza y transmisión exige que los lenguajes tomen cuerpo⁸. Hablar de transmisión y enseñanza es reponer la autoridad del docente, de la escuela y de su sentido.

⁷ MEIRIEU, Ph.. *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro. Barcelona, 2001

⁸ LARROSA, J. *Aprender de oído. Intervención en el ciclo de debates Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la universidad*. La Central. Barcelona. 2008.

➤ Acerca de los procesos de desarrollo profesional

La profesionalización podría plantearse como la variedad de acciones que apuntan a enriquecer y a fortalecer la tarea y el trabajo que realizan los docentes y directivos en torno a la acción educativa. Generalmente, se asocia a los procesos de formación, capacitación, desarrollo, actualización. Resulta interesante analizar algunos supuestos y convicciones sobre los cuales se han sostenido estos procesos. Uno de ellos es la idea de que la formación continua viene a rellenar alguna especie de vacío, carencia o falta de acomodación de las prácticas y saberes de los docentes a las políticas, a los conocimientos, a los nuevos enfoques, etc. Este supuesto se relaciona con la disociación y fragmentación que estos procesos de capacitación han producido entre la teoría y la práctica, entre lo producido afuera y lo que se construye al interior de las instituciones educativas. Se ha considerado que el conocimiento es sólo lo que ofrece la teoría, los académicos, los especialistas en... Así pensado, cuesta poner en valor la producción y saber de los “prácticos”, los docentes.

Desde esta concepción, se han ideado modelos de formación que suponen que es posible realizar una “bajada” de la teoría a la práctica, una aplicación deductiva de lo teórico a la realidad de las aulas. Este modelo coloca a los docentes en un lugar de consumidores: de teorías, modas académicas, enfoques didácticos; pensados generalmente por personas que no transitan cotidianamente por las aulas.

En contraposición a esta visión, en algunos lugares se están promoviendo modelos de formación profesional que apuntan a la reconstrucción de las decisiones y las intervenciones pedagógicas e institucionales, a fin de dejar visibles sus fundamentos y sus razones. Desde esta perspectiva, se intenta generar una relación diferente con las construcciones teóricas y propiciar la valoración del saber de oficio de los docentes. Una formación que promueva el análisis y la reflexión sobre la tarea concreta y cotidiana; que posibilite la narración de historias, escenas, de lo que se hace; que dé lugar al debate sobre los principios y convicciones morales, sobre las concepciones y significados; que permita la construcción del saber profesional compartido. En definitiva, que conciba al docente como protagonista de su formación. Este trabajo formativo podría realizarse en los distintos espacios en los que los directivos y docentes se reúnen y están juntos.

Las escuelas, entonces, no son sólo un lugar de formación para los estudiantes; lo son también para los docentes y directivos. Las reuniones de trabajo no son sólo espacios para transmitir información, sino que podrían pensarse también como instancias de formación.

➤ Sobre el tiempo escolar

Asumir el desafío de educar requiere contar con ciertas condiciones organizativas, muchas de las cuales se generan en cada lugar: por ejemplo, el tiempo. Qué tiempo “se da” para pensar lo que se hace y lo que provoca; qué tiempo “se les da” para que los otros piensen lo que hacen y sus consecuencias. Qué tiempo “se da” para la enseñanza y para los aprendizajes.

Hay un tiempo objetivo, real, que no siempre es suficiente, pero hay otros tiempos que se miden de otro modo, que requieren una espera, una espera con esperanza. Son los tiempos del aprendizaje, de los cambios, de la madurez que no puede establecerse de antemano, y que sí exige confianza en la acción de cada uno, en los medios y mediaciones que se crean para que sea posible. A veces, los cambios irrumpen, se hacen presentes de manera inesperada, cuando ya se ha bajado los brazos y no se espera nada.

No obstante, hay tiempos objetivos, que organizan y estructuran las actividades; hay un tiempo que delimita y cierra etapas. Esta condición exige pensar qué vale la pena transmitir hoy, en este aquí y ahora, sin olvidar el pasado; qué se justifica y es legítimo enseñar en el tiempo que se tiene y al cual acuden los estudiantes.

Sin embargo, la enseñanza y la formación no se acaban ni se agotan en este aquí y ahora. Entonces, se podría preguntar: ¿qué puentes se pueden tender para que estas acciones de informar y formar no se agoten y acaben, para que se entremen y articulen con los conocimientos que se transmiten y construyen en otros espacios y tiempos?

El tiempo habla del futuro; un futuro que no se sabe cómo va a ser. Se forma hoy para un mañana incierto, pero que exige dar aquello que les permita, a quienes lo reciban, seguir, proyectarse, armar una trayectoria de vida que no está prefabricada y que se construye en el transcurrir.

➤ Cultura escolar, Comunidad, Clima

En términos generales, la **cultura** refiere a los modos de pensar, sentir, actuar de los grupos humanos; a los significados que se comparten y construyen en el marco de una sociedad y de las instituciones. Estos modos de pensar y hacer se constituyen a partir de las biografías de los sujetos que son situadas, determinadas por un contexto social e histórico. En los contextos escolares, las culturas expresan la escuela que se transita, la educación que se ofrece y recibe, las formas de relación con los otros y con el conocimiento. Todo ello constituye el material o matriz a partir del cual cada grupo y cada organización reconstruye y negocia sus significados y configura su acción.

Develar estos significados no resulta sencillo ya que no siempre están explicitados, no siempre se manifiestan con claridad. A esta dificultad se le suma que existen contradicciones y ambivalencias en los sujetos y en los grupos: entre lo que se piensa y se dice, entre lo que se dice y se hace, en cada uno de los espacios escolares.

Se sabe que no existe una cultura, una manera o modo de..., lo que aparece son formas distintas que a veces armonizan y otras veces se oponen o generan contradicciones entre sí. No hay una "voz uniforme". Por esta razón, se habla de culturas.

Algunas explicaciones a esta diversidad podrían ser: la procedencia de los docentes, su formación, si son jóvenes o viejos, si recién se inician o ya han transitado durante mucho tiempo por el sistema educativo, los estilos de gestión de los directivos y autoridades, las características de los alumnos y sus entornos, entre otras. Estas dicotomías van constituyendo ciertas "identidades": los de las disciplinas exactas, los de las lenguas, los de ramos especiales, los viejos, los nuevos, los que viven cerca, los buenos estudiantes, etc. Muchas veces, estas identidades se vuelven sobre ellas mismas y generan grupos cerrados; así es que se van constituyendo fronteras infranqueables entre unos y otros. En algunos casos, pueden provocar disputas (de espacios, recursos, reconocimiento). Tal estado dificulta el intercambio, el diálogo y la construcción de algo en conjunto.

Esta fragmentación ocurre no sólo al interior de la escuela, sino que también aparecen desconexiones y distancias con el afuera (familias, otras organizaciones). Entonces, vale la pena pensar sobre lo que puede ligar, unir, más allá de las diferencias que existen y existirán siempre. Una manera es plantear marcos de referencia que sostengan la tarea de todos y le dé sentido. Este marco debería ser el Proyecto Educativo de la escuela y los principios o fundamentos que lo sustentan. No se trata de que todos piensen lo mismo y actúen de la misma manera, sino de que, más allá de los estilos personales y formación de cada docente o director, de las maneras en que trabajen algunos grupos, hay una formación que se comparte y que exige acomodar y reordenar la tarea de cada uno.

Se dice que las escuelas son conservadoras, lugares de repetición, de mantenimiento de tradiciones y herencias. Pero, al mismo tiempo, constituyen espacios para la resignificación y transformación. Estos procesos tienen lugar cuando se revisan las culturas: las tradiciones, los significados, los pensamientos..., no para destruir o criticar sino, por el contrario, para reponer sus sentidos. Quizá sea necesario realizar algún movimiento, generar algo nuevo. Pero lo nuevo, como lo viejo, tiene que tener un sentido, una razón que lo justifique. Y se sabe que no todo lo nuevo es mejor y que lo viejo a veces se presenta como un buen modelo a seguir.

Lo nuevo viene de la mano de los que están en las escuelas: los docentes, los estudiantes, las familias. Estos nuevos habitantes a veces son in-esperados, son diferentes de los que se acostumbra a recibir y tratar.

El desafío que se presenta es: *¿cómo pensar lo nuevo?, ¿qué limitaciones hay para darle un lugar?*⁹; *cómo pueden convivir lo nuevo y lo viejo, lo establecido con lo que irrumpe?*; *¿es posible mover algo, producir un cambio?*

⁹ CERLETTI, A. *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Del Estante. Bs. As, 2008

Las limitaciones pueden estar en la manera de mirar y pensar, en las ideas que sostenemos y defendemos a ultranza, en las “identidades” que pretendemos mantener.

Varios pensadores plantean que todo cambio real se da en el orden del pensamiento. Entonces, la novedad o el hacer algo distinto viene de la mano de pensar de manera distinta o al menos de repensar lo dado.

En relación con la **comunidad**, surge la pregunta: *¿la escuela es una comunidad?; ¿qué significados surgen cuando se habla de comunidad?* Si se parte de una de las definiciones clásicas de comunidad, entendida como conjunto de personas que comparten una identidad y cultura, cuesta, entonces, visualizar a la escuela como una comunidad. Algunos pensadores dirán que más que una comunidad, la escuela es un lugar de conflicto y de tensiones porque prima más la pluralidad que la uniformidad, porque no todos piensan igual, hacen lo mismo, aunque a veces aparezca la ilusión de que es así.

Ahora bien, *¿es necesario “igualarse” para lograr los objetivos de la educación?* Quizá en los tiempos actuales, cuando el discurso de la diversidad se ha impuesto fuertemente, la respuesta puede ser obvia. Sin embargo, la diferencia sigue molestando. A veces, frente a un pensamiento distinto una reacción típica es su desacreditación a pesar de que se dice que lo distinto o divergente “enriquece”.

Son varios los que cuestionan la tradicional idea de la comunidad como lugar de la homogeneización y expresión de identidades preestablecidas, como conjunto de personas idénticas entre sí. Esta comunidad produce fuertes lazos, genera pertenencia, pero al mismo tiempo excluye al que no porta los rasgos identitarios que la definen como comunidad. En esta concepción, lo distinto, lo “otro”, resulta una amenaza, un intruso, alguien que puede poner en riesgo el “orden establecido”. Entonces, habrá que hacer el esfuerzo de asimilarlo y sino, aislarlo o excluirlo.

Frente a esto, algunos pensadores preguntan: *¿es posible un “nuevo otro modo de convivencia”?*¹⁰, ¿es necesario constituir otras formas de comunidad?

Un camino posible es anudar la idea de comunidad a la de alteridad. La alteridad como lo otro, lo diferente, lo distinto de uno. Desde esta visión, la comunidad no es la coexistencia física de personas en un mismo lugar ni la coexistencia sancionada por *lo mismo* (sexo, raza, edad, procedencia, etc.), sino el aparecer de la pluralidad y la diferencia que interrumpen lo uno y lo mismo. Es un lugar de encuentro con lo otro y los otros (ajenos y propios); por eso, se habla de una comunidad discordante y polifónica, una comunidad de singularidades que intenta constituir un nosotros sin pretensión de disolver la alteridad y lo que es cada uno. Por lo tanto, habrá que

¹⁰ TELLEZ, M., “La paradójica comunidad por-venir”. En *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes. Barcelona, 2001.

producir otras formas de convivencia que posibiliten articular las diferencias sin eludir los conflictos, que hagan lugar a cada uno sin la exigencia de asimilarse y uniformarse.

Desde estas diferencias es posible armar algo en común, buscar puntos de contacto, principios compartidos, que pueden reeditarse o cambiar, pero que están, orientan y acogen. Este común puede ser la tarea de enseñar, un proyecto, un dispositivo, una forma de vincularse, maneras de articular, las trayectorias de los estudiantes, criterios de evaluación, formas de socialización, valores que hay que sostener, acciones que inviten a generar algo con otras organizaciones, proyectos de colaboración y servicio, etc. A este común pueden sumarse otros actores sociales para, entre todos, realizar un trabajo en conjunto.

Otro modo posible para mirar la escuela consistiría en situarla en contexto y entonces la relación entre los términos se expresaría como *escuela y comunidad* o- con más precisión - *escuela en comunidad*. Esto muestra un abanico de distintas relaciones que pueden establecerse que van desde la yuxtaposición/desconexión/paralelismo, a la inclusión/continuidad entre un ámbito y otro.

En otras palabras, la escuela realiza sus tareas a partir del reconocimiento/aceptación -o no- de las heterogeneidades de los sujetos que la habitan. Algunos la habitan pero otros pueden llegar a padecerla al no sentirse parte, al estar adentro pero, a la vez, afuera... Todo esto bajo la condición de asistencia obligada de los niños, jóvenes...

Desde esta perspectiva, es fundamental preguntarse por el lugar de la familia como otro privilegiado con el cual se relaciona, debería o necesita relacionarse la escuela. ¿Cómo es esa relación?; ¿cómo debería ser para caracterizar ese vínculo como deseable: respeto, cooperación, complementariedad, continuidad, coherencia?; ¿qué pasa cuando esto no sucede?

En relación con el **clima**:

El clima es una metáfora interesante para analizar lo que se respira en una organización. Así podría decirse que en algunos lugares circula "aire fresco" que estimula y facilita el estar ahí. En otros sitios, por el contrario, se produce agobio y malestar.

A modo de hipótesis, se podría decir que los modos de relación o vinculación que se configuran en las organizaciones van produciendo un determinado clima institucional. Cuando se dice relación se hace referencia no sólo a la participación, a la comunicación, sino más bien a cuestiones más profundas y no tan visibles, como por ejemplo:

- Las maneras de mirar y expresar (unos y otros: docentes a alumnos, directores a profesores, docentes a familias). A veces las formas de mirar y expresar descalifican, desacreditan o, por el contrario, realzan y autorizan.
- Los sistemas de clasificación que funcionan para dividir y dejar afuera.

- La posibilidad de abrir el juego al diálogo, a la palabra de todos, aunque resulten voces polifónicas y discordantes.
- La existencia de una escucha atenta que hace posible pensar con el otro y saber más del otro. O el cierre físico o mental a la voz y pensamiento de alguien que se acerca y pretende ser acompañado.
- La constitución de auténticas relaciones pedagógicas que posibilitan que el aprendizaje de todos tenga un lugar.

Dos ideas pueden iluminar el análisis de las relaciones entre personas en el marco de organizaciones educativas: la confianza y el cuidado. La confianza no es un imperativo, sino una experiencia; debería ser el punto de partida de cualquier relación humana. Es la aceptación del hecho de que cualquier acontecimiento del futuro depende de otro, es una apuesta a la conducta de éste. La confianza es la reciprocidad que se establece entre uno mismo y el otro; es el otro nombre de la libertad y rechaza todo poder sobre el otro. La confianza se da en el seno de las relaciones y produce reciprocidad: confiar da confianza y seguridad en cada uno de los que entablan la relación.¹¹

La confianza se da en el docente que cree en las posibilidades de formación de sus alumnos y en los alumnos pues aceptan su transmisión y cuidado. En el director que cree en sus profesores y ofrece garantías para su trabajo. En el supervisor que acompaña a los directivos y docentes, brindando las condiciones para que se lleven a cabo los proyectos que atienden principalmente a la formación.

En relación con el cuidado, éste exige de parte de autoridades y docentes una preocupación por la integridad física, moral, intelectual y espiritual de los demás, una empatía. Una cierta calidez y capacidad para el apoyo emocional, una sensibilidad.

Frente a situaciones adversas y conflictivas el cuidado posibilita elevar la moral y brindar una ayuda para enfrentar dichas situaciones. Cuidar no es decir a todo que sí ni sobreproteger; no es sólo poner la mano en el hombro: a veces requiere evaluar qué es lo que más conviene hacer y qué es lo mejor (aunque no sea lo que más guste o lo más fácil).

Una relación basada en la confianza y que brinda atención y cuidado a todos probablemente ayude a instaurar buenos climas, “ganas” de estar ahí y de formar parte.

Desarrollados estos conceptos que operaron como marco de referencia de esta línea de propuesta, se presentan los indicadores y variables:

Trayectorias escolares de los estudiantes

¹¹CORNÚ, L.. “Responsabilidad, experiencia, confianza”. En *Educación: Rasgos filosóficos para una identidad*. Santillana. Bs. As, 2002.

Indicadores (1)	Año 2006	Año2007	Año 2008
Matrícula inicial			
Matrícula final			
Promoción anual			
Repitentes			
Abandono			
Sobre edad			
Estudiantes becados			
Aprobados por áreas de conocimiento/ materia, grado/ año de estudio y ciclo –según corresponda Nivel Primario o Secundario-			
Reprobados por áreas de conocimiento/ materia, grado/ año de estudio y ciclo –según corresponda Nivel Primario o Secundario-.			

Proyectos y dispositivos pedagógico-institucionales

Participación en Programas y/o Proyectos Nacionales o Provinciales (en caso afirmativo Indicar cuáles).
Existencia de modelo-pautas para la programación –planificación didáctica (en caso afirmativo señalar cuáles).
Existencia de criterios de selección de contenidos y de actividades de aprendizaje.
Existencia de criterios de evaluación explicitados (en caso afirmativo indicar cuáles).
Existencia de plan o actividades de monitoreo-seguimiento de la tarea pedagógica de los docentes (en caso afirmativo, indicar en qué consiste).
Desarrollo de acciones de apoyo –acompañamiento a los estudiantes en riesgo de fracaso (en caso afirmativo, indicar en qué consiste).
Desarrollo de actividades de fortalecimiento de las capacidades de comprensión y producción de textos orales y escritos; el ejercicio del juicio crítico y creativo; la comprensión y explicación de la realidad

social y natural; el abordaje y la resolución de problemas y el trabajo con otros para el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y metacognitivas (en caso afirmativo, indicar en qué consisten).

Trabajo y profesionalización de los docentes

Trabajo docente

	2005	2006	2007
Cantidad de docentes frente a aula			
% de docente titulares, interinos y suplentes frente a aula.			
% de docentes que se han ausentado más de 10 días en el año.			
% de docentes con licencias.			
% de docentes que han participado en actividades de desarrollo profesional (cursos, postítulos, posgrados). Consignar temática y tipo de formación.			
% de docentes que tienen más de 10 años de antigüedad en la institución.			
<i>(Para Nivel Medio)</i> % de docentes que tienen más de 12 horas cátedra en la institución (12 a 23 h.).			
<i>(Para Nivel Medio)</i> % de docentes que tienen más de 24 horas cátedra en la institución.			
% de docentes que participan de proyectos o actividades extra áulicos.			
% de docentes que han presentado la programación didáctica.			
% de docentes que han modificado su programación de un año a otro.			

Procesos y espacios de Desarrollo Profesional

-Cantidad de reuniones de trabajo programadas en el año.

- Cantidad de reuniones de trabajo efectivamente realizadas.
- Porcentaje de asistencia de docentes a las reuniones.
- Temáticas que se abordan en las reuniones.
- Participación en propuestas de desarrollo profesional en el marco de Programas Nacionales y de la Provincia.
- Realización de jornadas-talleres y sus objetivos.
- Cantidad de docentes nuevos: en la profesión y en la escuela.
- Existencia de acciones de acompañamiento al docente nuevo.

Estructura y condiciones organizativas: tiempo escolar, cultura, comunidad, clima

- Significados acerca de educar, formar, evaluar.
- Explicitación de los fundamentos que sustentan el proyecto educativo.
- Explicitación de los fundamentos y/o justificaciones de los proyectos específicos.
- Existencia de criterios para la secuenciación, organización de contenidos y para la evaluación.
- Divergencias notorias en la tarea que realiza cada miembro de la escuela.
- Existencia de proyectos y/o acciones conjuntas con otras organizaciones.
- Existencia de proyectos y/o acciones de aprendizaje en servicio.
- Formas de agrupamiento de docentes y estudiantes.
- Formas de relación entre directivos y docentes, entre docentes y estudiantes, entre estudiantes, entre escuela y familias.
- Cantidad de personas que participan de las iniciativas de la escuela.
- Análisis y evaluación de los proyectos y sus resultados.
- Existencia de normas creadas en la escuela.

3.2 PREGUNTAS Y EXPLICACIONES POSIBLES

3.2.1 MANERAS DE EXPLICAR

Como se ha expresado en apartados anteriores, la línea de base como parte de la evaluación institucional es una oportunidad para volver a mirar lo que ocurre en las instituciones e interrumpir algo de las explicaciones habituales. Se trata entonces de

evitar la banalización que resulta de naturalizar y visualizar como algo habitual lo que sucede, y las generalizaciones que borran las diferencias entre distintos acontecimientos.

La propuesta fue acercarse a la realidad y problematizarla, atreverse a formular otras preguntas, a buscar otras explicaciones¹², que desnaturalicen y desarmen afirmaciones que se repiten y clausuran la posibilidad de entender.

3.2.2. VER Y PREGUNTARSE A PARTIR DE LOS DATOS

Esta línea de trabajo propone a supervisores y directivos analizar los datos desde diferentes claves y ponerlos en relación con la información sobre las trayectorias.

Algunas claves se expresaron a través de preguntas con la intención de acompañar y disparar el análisis. Algunas de ellas fueron:

¿Qué trayectorias escolares posibilita/ promueve la institución?

La propuesta formativa y las prácticas escolares, ¿habilitan la construcción de proyectos educativos personales? ¿En qué sentido?

¿De qué manera incide el pasado escolar de cada estudiante en las expectativas de los docentes y de la institución sobre sus aprendizajes?

¿Qué significa estar en la escuela, cómo se cualifica ese “estar ahí”?

¿Cuál es el potencial formativo de los programas, proyectos, propuestas?

¿Qué relaciones, “puentes”, articulaciones se dan entre los programas y propuestas didácticas?

¿Qué relaciones, “puentes”, articulaciones se dan entre los programas o proyectos de los que participa la escuela, su proyecto educativo y las prácticas pedagógicas?

¿Qué cultura se propone transmitir? ¿Qué mundos posibles se abren a los estudiantes? ¿Qué porción de cultura...? ¿Cultura banalizada o cultura que abre-interroga y hace pensar?

¿Cuáles son las capacidades que nuestras propuestas de enseñanza pretenden desarrollar? ¿Cómo abordamos el desarrollo de la comprensión y producción de textos orales y escritos, y el ejercicio del juicio crítico y creativo? ¿Qué acciones ejecutamos para desarrollar la comprensión y explicación de la realidad social y natural de

¹² NICASTRO, S. “Pensando la intervención” En De Lajonquiere y otros. *Violencia, medios y miedos*. Colección Ensayos y Experiencias (58). Novedades Educativas. Buenos Aires, 2005

nuestros estudiantes? ¿Qué propuestas de enseñanza favorecen el abordaje y la resolución de problemas?

¿Qué concepciones de evaluación expresan los criterios que se establecen a nivel institucional? ¿Las evaluaciones a los estudiantes se basan en estos criterios y concepciones?

¿Qué devoluciones se hacen a los estudiantes? ¿Cómo se trabaja con el error?

¿Por qué los docentes se ausentan? ¿Cómo impacta la ausencia de los docentes en el rendimiento de los estudiantes? ¿Cómo se resuelve el acompañamiento de los estudiantes cuando se ausentan los docentes?

¿Qué aportes reales ofrecen las instancias de desarrollo profesional al trabajo de los docentes? ¿Qué recuperan para sus prácticas?

¿A quién se mira cuando se elaboran los proyectos, programas...?

¿Cuánto de lo que se programa se lleva a cabo?

¿Es posible enseñar y aprender lo que se propone en el tiempo objetivo disponible?

¿Qué fundamentos epistemológicos plantean los programas y prácticas de enseñanza? ¿Cuáles son los enfoques y paradigmas desde los cuales se trabaja?

¿Según qué fundamentos epistemológicos, pedagógicos-didácticos se eligen los textos escolares?

¿Qué tiempo real se destina a la lectura? ¿Qué tipo de lecturas se exige a los estudiantes? ¿Qué libros se proponen?

¿Qué potencial formativo tienen las actividades para los estudiantes?; ¿a quiénes están dirigidas?

¿Qué tiempo y espacio se destina a la transmisión y explicación de los conocimientos? ¿Qué tiempo se otorga para su aprendizaje?

4. CONCLUSIÓN

La propuesta de trabajo concibió la línea de base como una herramienta al servicio de la evaluación institucional y como una tarea que no se reduce al acopio de información, sino que el relevo de datos cobra sentido cuando permite analizar, suscitar preguntas, reflexiones, comprensiones, e invita a actuar e intervenir con más fundamentos para la toma de decisiones.

En síntesis, se planteó la necesidad de poner en valor las prácticas de evaluación institucional como un acto ético-político a la vez que de pensamiento. Asimismo, se expresó la importancia de comprender, interpretar y usar información empírica que cada escuela produce como parte de sus rutinas, convirtiéndolas en recursos con un alto potencial para definir o redefinir sus acciones.

A través de la propuesta, se intentó destacar la evaluación como una actividad de índole política y ética, que exige interrumpir explicaciones cotidianas, habituales, que a veces no permiten entender lo que acontece. Entonces, vale la pena volver a preguntar.

Se pretendió también contribuir a la puesta en relación de la tarea pedagógica con los procesos y resultados escolares y tratar de entender algo más de lo que sucede, de lo que nos sucede y sus razones.

De lo que se trató, en última instancia, fue de buscar/lograr otras comprensiones/explicaciones que permitan desde las respectivas posiciones – directivos, docentes, políticos, técnicos- contribuir a “re-habitar” la escuela. Esto supone revisar los sentidos para que, a través del acto de educar, los estudiantes hagan de la escuela un lugar donde valga la pena estar. Un lugar habitable para ellos y para todos.

BIBLIOGRAFÍA

ARENDET, H: *De la historia a la acción*. Paidós. Buenos Aires, 2005.

BÁRCENAS, F Y MÉLICH, J: *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós. Bs. As., 2006

CARR, D. *El sentido de la educación*. Grao. Barcelona, 2005

CERLETTI, A.: *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Del Estante. Bs. As, 2008

CORNÚ, L. Responsabilidad, experiencia, confianza. En *Educación: Rasgos filosóficos para una identidad*. Santillana. Bs. As, 2002.

CORNÚ, L. Moverse en las preguntas. En Frigerio-Diker (comps.), *Educación: figuras y efectos del amor*. Del Estante Editorial. Bs. As, 2006.

CORNÚ, L.. La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, H. (comp.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Novedades Educativas. Buenos Aires, 1999

CRUZ, M.. Introducción. En: Arendt, H. *De la historia a la acción*. Paidós. Buenos Aires, 2005

GRECO, B. *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Homo Sapiens. Buenos Aires, 2007.

FRIGERIO, G. Y LAMBRUSCHINI, G *Educación: Rasgos filosóficos para una identidad*.: Santillana. . Bs. As, 2002.

FRIGERIO, G Y DIKER, G. *Educación: ese acto político*.. Del estante editorial. Buenos Aires 2005.

LARROSA, J. Y SKLIAR, C. Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens. Buenos Aires, 2009.

LARROSA, J. Aprender de oído. Intervención en el ciclo de debates Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la universidad. La Central. Barcelona. 2008.

MEIRIEU, PH. Referencias para un mundo sin referencias. Barcelona, Grao. 2004

MEIRIEU, PH. La opción de educar. Ética y pedagogía. Octaedro. Barcelona,2001

MÉLICH, J.C. Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación. Miño y Dávila. Bs. As, 2006

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA.. *Colección Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela*. ME. Córdoba. Argentina. 2003

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA. *Sistema Nacional de Indicadores Educativos*. Buenos Aires. Argentina. 2005

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. Dirección de Proyectos y Políticas *Colección Cuadernillos de Talleres Institucionales*. Córdoba Argentina. 2000/01

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. *Colección Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela*. Córdoba. Argentina. 2003.

NICASTRO, S. Pensando la intervención. En De Lajonquiere y otros. *Violencia, medios y miedos*. Colección Ensayos y Experiencias (58). Novedades Educativas. Buenos Aires, 2005

NICASTRO, S. Y GRECO, B. *Entre trayectorias*. Homo Sapiens. Buenos Aires, 2009

NICASTRO, S. Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido.: Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Argentina 2006.

PENNAC, D. *Mal de Escuela*. Sudamericana. Buenos Aires, 2008

SALGUEIRO, A. *La formación para la práctica profesional*. Tesis de Maestría. Bs. As. 2007.

SCHON, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Bs. As, 1992.

STEINER, G. *Lecciones de los maestros*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2007.

TELLEZ, M., *La paradójica comunidad por-venir*. En *Habitantes de Babel*. Políticas y poéticas de la diferencia. Laertes. Barcelona, 2001.

UNICEF: *Instrumento de autoevaluación de la calidad educativa*. Buenos Aires, 2008

ZAMBRANO, M. *Notas de un método*. Ed. Mondadori. Madrid, 1989.