

Autoevaluación institucional: desafíos de articular procesos y resultados en el sistema educativo de la Provincia de Córdoba, Argentina (2008-2011)*

Horacio Ferreyra¹, Alejandra Salgueiro², Fabiana Castagno³

Resumen

La presente comunicación describe una experiencia desarrollada en torno al fortalecimiento y consolidación de prácticas de autoevaluación institucional en las escuelas de la Provincia de Córdoba -Argentina- durante el período 2008-2011. Para ello se seleccionaron algunos indicadores y dimensiones de análisis que posibilitaran 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. El dispositivo previó el trabajo focalizado con los equipos de supervisión por su papel estratégico para acompañar/promover dichos procesos en las escuelas. Asimismo, la tarea se orientó a la instalación y uso de Línea de base como herramienta para producir información y sostener decisiones orientadas a la mejora continua. Se describen aspectos de la experiencia tales como: estrategia de trabajo, actores involucrados y acciones realizadas.

Palabras clave

Evaluación, autoevaluación, línea de base, dimensiones institucionales, mejora.

Recibido: 11 de Marzo de 2013
Aceptado: 19 de Junio de 2013

Institutional Self-Assessment: challenges of joint processes and outcomes in the educational system of the Province of Córdoba, Argentina (2008-2011)

Abstract

The present communication is to describe an experience developed around strengthening and consolidation of institutional self-assessment practices in schools of the province of Córdoba, Argentina. To do this, we selected some indicators and dimensions of analysis that would enable the eye to focus in school careers of students in relation to education projects and proposals, with teaching practices and organizational aspects. The envisioned device work with teams focused oversight of its strategic role to accompany / promote these processes in schools. Also, the task was aimed at the installation and use of baseline information as a tool to produce and sustain decisions aimed at continuous improvement. We describe aspects of the experience such as working strategy, stakeholders and enhanced action.

Keywords

Evaluation, auto-evaluation, base line, institutional dimensions.

* Este trabajo fue presentado en el Encuentro: Enfoques y perspectivas de la evaluación Educativa. Universidad Católica de Córdoba, septiembre 2012.

1 Doctor en Educación (Universidad Católica de Córdoba), Docente e investigador (UCC), Universidad Santo Tomás de Aquino (Colombia) e ITEC-Guadalajara (México). Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección electrónica: hferreyra@coopmorteros.com.ar.

2 Magister en Educación, Lic. en Ciencias de la Educación (UBA) Profesora de Taller de Práctica Docente, Integrante de Equipo de Formación de Directores de Institutos Superiores (INFD-Ministerio de Educación), Miembro de Equipo de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de Ministerio de la Provincia de Córdoba. Dirección electrónica: asalguei@live.com.ar.

3 Lic. en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Docente e investigadora de la Escuela de Ciencias de la Información (UNC). Miembro equipo técnico Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección electrónica: fabianacastagno@hotmail.com

Auto-avaliação institucional: desafios dos processos articulares e os resultados do sistema educacional da província de Córdoba, Argentina (2008-2011)

Resumo

Este artigo descreve uma experiência desenvolvida em torno do fortalecimento e consolidação de práticas de auto-avaliação institucional nas escolas da Província de Córdoba -Argentina- durante o período 2008-2011. Eles selecionaram alguns indicadores e dimensões de análises que possibilitaram concentrar o olhar nas carreiras escolares dos estudantes em relação com os projetos e propostas de ensino, com as práticas e com alguns aspectos de organização. O dispositivo viu que o trabalho focalizado com as equipes de supervisão, tem um papel estratégico para acompanhar/promover ditos processos nas escolas. Além disso, a tarefa se orientou na instalação e no uso da Linha de base como ferramenta para produzir informação e manter as decisões da melhoria contínua. Descrevemos os aspectos da experiência, tais como: estratégia de trabalho, atores involucrados e ações realizadas.

Palavras-chave

Avaliação, auto-avaliação, linha de base, dimensões institucionais, melhoria.

Introducción

Las razones y argumentos acerca de la relevancia de la evaluación y su contribución a las políticas educativas son contundentes y no vale la pena volver a plantearlas. Sin embargo, 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.

Quizás, es importante revisar esa suerte de dicotomía que expresó y calificó las formas de evaluar según se centraran en resultados o en procesos. En diferentes momentos históricos, una prevaleció sobre la otra, sesgándose el análisis y descuidando la complejidad que todo hecho social y educativo supone. Probablemente, y a modo de hipótesis, se podría pensar que el énfasis puesto sólo en uno u otro aspecto haya afectado la comprensión y problematización de las situaciones educativas tanto como las posibilidades de intervención y mejora.

Las actuales perspectivas en torno a la evaluación proponen enlazar procesos y resultados como forma de superar la reducción en la construcción de los datos implicados en todo proceso evaluativo. Desde esta perspectiva más integral es posible recuperar y visibilizar también la dimensión política comprometida en estas

prácticas. El mismo término política convoca a enlazar, relacionar y articular los diferentes componentes/elementos que intervienen en cualquier situación social, dando lugar a una nueva comprensión y explicación que posiblemente genere un nuevo conocimiento y acción.

Otro elemento a considerar, en esta breve revisión histórica de los procesos de evaluación en educación, es la participación de los diferentes estamentos y actores en ellos. En otros momentos, la evaluación se definía sólo desde las administraciones centrales, quedando fuera de esta instancia la institución escuela. Su lugar era sólo de informante, sin posibilidad de participar en la producción y discusión de los resultados y de intervenir a partir de los mismos. En esta posición las escuelas han experimentado estas prácticas como una imposición y sobrecarga, como algo ajeno a sus rutinas.

En la actualidad esta visión fragmentada de la posición de las escuelas sólo vista como agentes proveedores de datos tiende a ser reformulada. En esta línea, las instituciones educativas producen información con un alto potencial para decir y, en algunos casos, “interpelar” acerca del cotidiano escolar. Este modo de trabajar la evaluación posibilita hacerse cargo, responsabilizarse a partir de la información que ellas mismas generan. De lo expuesto hasta aquí, se desprende la necesidad

de profundizar y fortalecer las relaciones entre datos cuantitativos y cualitativos y las relaciones entre las producciones elaboradas a nivel macro por las administraciones y aquéllas generadas por las mismas escuelas.

A esta altura de los tiempos, y luego de haber vivido distintas experiencias como funcionarios, educadores, técnicos, estudiantes, convendría volver a plantear el sentido de toda evaluación educativa. Un sentido posible consiste en problematizar nuestra realidad educativa para constatar cuánto de la inclusión, igualdad y equidad se ha hecho presente.

Durante los últimos años, la provincia de Córdoba -Argentina-, apostó a una evaluación integral en la que se propone articular datos que refieren a los resultados o logros educativos y datos que expresan los procesos -se hace foco en el período 2008-2011-. Esta tarea se viene realizando desde diferentes escalas: provincial, regional e institucional, en articulación con la información proveniente de los operativos de evaluación de la nación.

En esta línea de trabajo, desde el año 2008, se ha propuesto a las instituciones una tarea que consiste en instalar y fortalecer sus prácticas evaluativas a través de la construcción de líneas de base que permitieran describir la situación educativa real y actual de cada escuela². Para ello, se seleccionaron algunos indicadores y dimensiones de análisis que han posibilitado 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.

El dispositivo previó el trabajo focalizado con los equipos de supervisión por su papel estratégico para acompañar/promover dichos procesos en las escuelas. Asimismo, la tarea se orientó a la instalación y uso de Línea de base como herramienta para producir información y sostener decisiones orientadas a la mejora continua.

Referentes teórico - conceptuales

Un aspecto clave que estructuró la experiencia tuvo que ver con ampliar los sentidos de la autoevaluación. En todo caso, se trató de la necesidad de reconstruir su

significado en el marco de las prácticas institucionales, el para qué y el por qué. Implicó repensar los límites que la conciben sólo como una práctica de orden instrumental, de mera forma o control. Se pretendió poner en relieve la dimensión epistémica, ética y política de los procesos de evaluación para lograr una ecuación con calidad. Concebida así, puede ser una acción que invita a pensar las situaciones de otro modo, a interrogar, problematizar, interpelar y operar /accionar con responsabilidad.

En esta línea de exposición, se produjeron discusiones muy ricas al interior del equipo que coordinó la propuesta acerca de los procesos de evaluación y su relación con lo político, con las ideas de autoridad, responsabilidad, confianza, acompañamiento junto a la noción de experiencia. La autoridad entendida como aquello que ofrece condiciones para la acción del otro. Autoridad, confianza, responsabilidad pueden traducirse en una acción de acompañamiento. La evaluación también puede ser considerada como una acción que acompaña y es acompañada por otros. Acompañar habla de un hacer con y para otros. En ese sentido, 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 dimensión política se materializa, entonces, en el reconocimiento de la potencialidad para orientar y acompañar los procesos de evaluación institucional que tienen los supervisores en el sistema educativo. Se concibe su posición como lugar donde se juega lo político pues trabaja con otros y genera condiciones para la tarea de otros, en este sentido, se puede decir que autoriza y ofrece garantías. En función de ello, la convocatoria fue a todo el colectivo para producir un pensamiento compartido para pensar juntos sobre otro común: la educación. Implica reconocer que el otro habilita y genera.

Con relación a las “autoridades formales” (supervisores y directores) hay una valoración de la función que cumplen, del saber que portan y un reconocimiento de su autoridad para generar condiciones de posibilidad de las prácticas educativas. Se vincula también con la confianza entendida como apuesta a futuro, un futuro que depende de la acción de otro. La confianza asume un

papel clave para pensar una propuesta evaluativa ya que necesariamente requiere confiar en la capacidad de los actores para pensar, mirar, preguntar y en la capacidad para producir otras respuestas y otras intervenciones.

Otra noción que sustenta el trabajo se asocia a la responsabilidad entendida como la capacidad para hacer frente a las situaciones, responder por lo que pasa en las instituciones educativas, atender sus problemas, conflictos. Con relación a la evaluación, la responsabilidad plantea 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 exige 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 (Cruz, 2005). Responsabilidad supone asumir lo que cada uno debe hacer desde el lugar y posición que ocupa.

Finalmente, la evaluación es concebida como una posibilidad para generar “experiencia”, como algo que “nos” pasa (Larrosa y Skilar, 2009), aquello 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).

En esta línea de análisis, la información que se revela en un proceso de evaluación puede ayudar a comprender las situaciones escolares cotidianas y a acompañar las acciones que vale la pena sostener o impulsar y así producir. Está claro que 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. Sin embargo, el desafío que en términos de “experiencia” convoca es de un potencial enorme para volver a “mirar” y plantear otras comprensiones e intervenciones.

Aspectos metodológicos

La propuesta de intervención se concretó a través de diferentes acciones. Se elaboraron tres documentos³ que operaron como dispositivos de trabajo de los supervisores, considerados actores clave en los procesos de producción y gestión de información. De manera simultánea, se organizaron jornadas destinadas a todos los supervisores de la Provincia⁴ con el propósito de debatir los documentos y plantear estrategias de trabajo para llevar a cabo la propuesta en sus zonas y regiones. Para la construcción de las líneas de base de las escuelas bajo responsabilidad supervisiva, se previó un acompañamiento a los equipos directivos 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). Cada documento de trabajo se estructuró en torno a algún/os aspecto/s de la vida institucional. Así, uno se centró en las trayectorias escolares, otro en las prácticas y proyectos pedagógicos y el tercero en aspectos vinculados al clima institucional y los vínculos con la comunidad.

Se hizo foco, primero, en las trayectorias escolares pues su abordaje resulta central en el análisis del decir y el hacer pedagógico al permitir visibilizar procesos de inclusión y calidad. Se plantearon ciertos interrogantes orientados conceptualizar las trayectorias no como una cuestión individual sino como un asunto institucional (Nicastro y Greco, 2009): ¿qué evidencias nos permiten describir, interpretar y reflexionar sobre las trayectorias de los estudiantes? ¿cómo son las trayectorias reales de los estudiantes?; ¿cuáles son los puntos críticos en

3. Los 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”, y están disponibles en: www.igualdadycalidadcoba.gov.ar.

4. De 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.

esos recorridos?, ¿qué información expresan-traducen estas trayectorias?, Sin lugar a dudas, estas preguntas 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?

Las trayectorias son concebidas como 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. En consecuencia, analizarlas requiere ubicarlas en contexto, esto es, en las prácticas educativas de las escuelas.

Por otro lado, los proyectos y las prácticas pedagógicas no acontecen en el vacío sino en el marco de una organización, de una sociedad, de una época. A partir de este reconocimiento, a través de la línea de base se incorporaron variables y dimensiones que dan cuenta de la cultura escolar, los tiempos, el clima, con la intención de complejizar las relaciones con los datos.

En síntesis, la línea de base como herramienta de evaluación educativa buscó generar y analizar información sobre: trayectorias escolares, proyectos y dispositivos pedagógico-institucionales, para –finalmente- abordar el trabajo y profesionalización de los docentes junto a las condiciones organizacionales –clima, tiempos, cultura, vínculos con la comunidad-. A continuación se presenta un modelo que fue sugerido para el registro de datos e información para cada una de las dimensiones de análisis que integraron la línea de base (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2009):

Trayectorias escolares de los estudiantes

Trayectorias escolares: itinerarios o recorridos que realizan los estudiantes en su paso por el sistema educativo, se constituyen en relación con las mediaciones que ofrece la escuela (sus proyectos educativos, las relaciones pedagógicas, entre otras). Una manera de expresar las trayectorias es a partir de los resultados educativos que se materializan en información cuantitativa.

Información de orden cualitativo

Sin embargo, las trayectorias escolares también pueden ser leídas a través de la generación de información cualitativa que pretendió complementar y complejizar los

Comportamiento de la matrícula	Año x1	Año x2	Año x3
Matrícula inicial (nº de estudiantes matriculados al 30 de abril del año en curso)			
Matrícula final (nº de estudiantes matriculados al último día de clase)			
% de Promoción anual (nº de estudiantes promovidos / matrícula inicial x100)			
% de Repitentes (nº de estudiantes que repitieron / matrícula inicial x100)			
% Abandono (nº de estudiantes que han abandonado /matrícula inicial x100)			
% Sobre edad (nº de estudiantes con sobre edad / matrícula inicial x100)			
% de Estudiantes becados (nº de estudiantes becadas / matrícula inicial x100)			
% Aprobados por espacio curricular (por espacio o seleccionan alguno/s)			
% Reprobados por espacio curricular (ídem punto anterior)			

datos de orden cuantitativo. Se buscó así indagar acerca de las experiencias de los estudiantes en la escuela, de lo que significa para ellos estar ahí simbólicamente, un ubicarse, situarse en tanto condiciona la direccionalidad de sus prácticas como estudiante. Así se sugirió producir información sobre los estudiantes en torno a sus:

Percepciones / valoraciones con relación a la escuela

Percepciones / valoraciones con relación a materias, áreas, pares, profesores

Percepciones / valoraciones con relación a las tareas escolares.

Percepciones / valoraciones con relación a las situaciones de examen, resultados.

Autopercepción/valoración de su posición como estudiantes en pasado, presente y futuro

Proyectos y dispositivos pedagógico-institucionales

Proyectos y dispositivos pedagógico-institucionales: formulaciones pedagógicas y didácticas diseñadas para organizar la enseñanza y acompañar los procesos de aprendizaje (proyectos educativos, programaciones de aula, modos de evaluar, entre otros).

Proyectos/ propuestas de enseñanza	Año x1	Año x2	Año x3
Inclusión en Programas y/o Proyectos Nacionales o Provinciales. (En caso afirmativo, indicar cuáles).			
¿Se ofrece orientación a los docentes para la programación / planificación didáctica? (En caso afirmativo, señalar qué tipo de orientación).			
Se establecen criterios de selección de contenidos y de actividades de aprendizaje ¿sí o no? ¿A nivel institucional, por área, por ciclo, por año? (En caso afirmativo, señalar estos criterios).			
¿Se establecen criterios de evaluación explicitados? ¿A nivel institucional, areal, por ciclo o por año? (En caso afirmativo, indicar cuáles son estos criterios).			
¿Se realiza algún seguimiento de la tarea pedagógica de los docentes? (En caso afirmativo indicar en qué consiste).			
¿Se realiza alguna acción de apoyo –acompañamiento a los estudiantes en riesgo de fracaso? (En caso afirmativo, indicar en qué consiste).			
¿Se realizan actividades de fortalecimiento de las capacidades de la comprensión y producción de textos orales y escritos? (En caso afirmativo, indicar en qué consisten).			
¿Se realizan actividades que apunten a fortalecer el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y metacognitivas? (En caso afirmativo, indicar en qué consisten).			
Explicitación de los criterios de la distribución de los tiempos en cada jornada.			
- Relación entre tiempo, espacios curriculares y propuestas pedagógicas			
- Relación entre tiempo y procesos y resultados escolares			
- Explicitación de los fundamentos y/o justificaciones de los proyectos específicos.			
Existencia de criterios para la secuenciación, organización de contenidos y para la evaluación.			
Formas de agrupamiento de docentes y estudiantes.			

Trabajo y profesionalización de los docentes

Trabajo docente: se alude a la dimensión laboral de la práctica docente (situación de revista, antigüedad, ausentismo, entre otras).

Profesionalización docente: 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.

Trabajo docente	Año x1	Año x2	Año x3
Cantidad de docentes frente al aula (los que están directamente vinculados a la tarea de enseñar).			
% de docente titulares, interinos y suplentes (docentes frente al aula).			
% de docentes que se han ausentado más de 10 días de clase en el año (con o sin causa).			
% de docentes con licencias frente al aula (todo tipo de licencia).			
% de docentes que han participado en actividades de desarrollo profesional (cursos, postítulos, posgrados, etc.). Consignar temática y tipo de formación.			
(Para nivel medio secundario) % de docentes que tienen más de 12 horas cátedra semanales en la institución (que tengan entre 12 y 23 horas-cátedra semanales).			
(Para nivel medio secundario) % de docentes que tienen más de 24 horas cátedra en la institución.			
¿Se llevan a cabo algún tipo de acción de formación: talleres, jornadas, seminarios, etc.? En caso afirmativo explicitar la cantidad y sus objetivos.			
Cantidad de docentes nuevos en la escuela con dos años de trabajo en el mismo establecimiento.			
Acciones de acompañamiento al docente nuevo ¿sí o no? Detalle de esas acciones. Acciones colectivas, individuales o ambas.			
Cantidad de reuniones de trabajo programadas por año.			
Cantidad de reuniones de trabajo efectivamente realizadas.			
Porcentaje de asistencia de docentes a las reuniones.			
Temáticas que se abordan en las reuniones.			
Participación de 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: comunidad, clima

Comunidad: cuerpo social de la escuela compuesta por docentes, estudiantes, otros profesionales de la escuela y padres o responsables por los estudiantes, involucrados directamente en su proceso educativo

Clima: conjunto de valores que condicionan un ambiente, conjunto de características psicosociales determinadas por todos aquellos factores estructurales, personales y funcionales de una institución educativa.

Comunidad y Clima	Año x1	Año x2	Año x3
Valoración de los aportes y participación de los actores institucionales.			
Existencia de mecanismos de consulta para determinadas instancias y decisiones institucionales.			
Formas y canales de comunicación.			
Constitución de equipos de trabajo. Especificar el propósito en caso afirmativo.			
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.			
Existencia de normas creadas en la escuela.			
Existencia de proyectos y/o acciones conjuntas con otras organizaciones. Descripción de dichas acciones o proyectos.			
Existencia de normas-reglamentos de convivencia creadas en la escuela ¿sí o no?			
Existencia de acciones-actividades de convivencia ¿sí o no? ¿Cuáles?			
¿Cuenta la escuela con centro de estudiantes? En caso afirmativo, sintetizar la función que cumple y qué actividades realiza.			
Existencia de cooperadora y forma de funcionamiento.			
Existencia de proyectos y/o acciones de aprendizaje en servicio.			
Existencia de proyectos y/o acciones conjuntas con otras organizaciones.			

A partir de esta construcción se propuso a las escuelas ver los datos y analizarlos desde diferentes perspectivas y ponerlos en relación unos con otros. Algunas claves de lectura se expresaron a través de preguntas con la intención de acompañar y disparar el análisis. Entre los interrogantes plantados, por ejemplo, para favorecer el proceso de trabajo, se incluyeron:

Acerca de las trayectorias escolares

¿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”?

Acerca de los proyectos/propuestas de enseñanza (diseño, realización y evaluación)

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

¿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?

¿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 lo conocimientos? ¿Qué tiempo se otorga para su aprendizaje?

¿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?

Acerca del trabajo docente y el desarrollo profesional

¿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?

Resultados alcanzados y/o esperados

La elaboración de líneas de base – ya sea en escala institucional o zonal/regional- constituyó una oportunidad para ampliar y/o profundizar los procesos de autoevaluación y exigió sistematizar e integrar datos provenientes de diferentes fuentes al interior de las escuelas y en las áreas de supervisión también.

A través del dispositivo se promovió capturar información a partir de la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas para producir nuevas comprensiones e hipótesis acerca de las situaciones y problemáticas educativas que se expresan según la escala de análisis.

Nuevas comprensiones e hipótesis que habilitaran modos de intervención distintos y con mayor fundamento. Participaron de esta experiencia alrededor de 150 escuelas en toda la Provincia y contaron con la asistencia de las supervisiones y del equipo técnico de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa.

Un estudio realizado por el Ministerio de Educación de la Provincia –publicado en 2010–, que indaga percepciones y valoraciones de diferentes actores del sistema educativo provincial en torno a acciones de formación docente continua y de desarrollo profesional, arroja – como parte de los resultados – que la serie de documentos elaborados en torno a la Línea de Base constituye una de las propuestas consideradas más relevantes para el período en que se focalizó dicho estudio.

Hoy se dispone de un marco normativo legal que da mayor énfasis aún a los procesos de autoevaluación institucional. Nos referimos a la Resolución N^o 134/11 del Consejo Federal de Educación que dispone pautas y establece aspectos a consolidar con relación a las prácticas de evaluación orientadas a la calidad y la inclusión en los diferentes niveles del sistema educativo.

En ese sentido, la jurisdicción Córdoba tiene un camino iniciado que es necesario recuperar, fortalecer y orientar hacia dicho acuerdo y el encuadre jurídico vigente. Una línea, que a nuestro entender es importante continuar y profundizar, refiere a los procesos de autoevaluación institucional con foco en los resultados de aprendizaje en distintas áreas curriculares de acuerdo al nivel educativo, sin perder de vista las relaciones que se han integrado en la línea de base.

Como ya se ha planteado, cualquier proceso de evaluación o autoevaluación no se reduce a discutir, investigar y construir información sino que, además, es una oportunidad para hacer visibles modalidades de trabajo, formas de organización, tensiones, representaciones de la vida escolar, lo cual resulta un análisis potente a la hora de tomar decisiones y producir mejoras que tiendan garantizar la equidad e igualdad educativa. Una vez más se constata el componente político, ético y de aprendizaje colectivo de una evaluación que no sólo informa sino

que, sobre todo, propicia una acción responsable, una respuesta frente al derecho a la educación.

Para finalizar, interesa destacar que la experiencia de instalación/consolidación de prácticas de autoevaluación institucional en el sistema educativo de la Provincia de Córdoba presentada pretende sustentar las decisiones en diferentes escalas –escuela, zona y región– a partir de la generación y uso información pertinente y relevante como componentes claves de la políticas educativa orientada a la mejora de la calidad educativa.

Referencias

- Bárceñas, F. y Mélich, J. (2006). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación*. Barcelona: Graó.
- Castagno, F., Salgueiro, A. y Tucci, S. (2010). “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”. Presentado en el Congreso Metas 2021 organizado por la OEI. Septiembre de 2010, Buenos Aires, Argentina
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires: Del Estante.
- Cornu, L. (2002). “Responsabilidad, experiencia, confianza”, en L. Cornu et al., *Educación: Rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Santillana.
- Cornu, L. (2006). “Moverse en las preguntas”, en G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Del Estante.
- Cruz, M. (2005). “Introducción”, en H. Arendt, *De la historia a la acción*. Buenos Aires: Paidós.

⁵ Para mayores precisiones se encuentra disponible en línea el Documento “La evaluación de acciones de formación docente continua desde la perspectiva de los destinatarios. Período 2008-2009”, véase: www.igualdadycalidadcoba.gov.ar.

- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2005). Sistema Nacional de Indicadores Educativos. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2005). Educar: ese acto político. Buenos Aires. Del Estante.
- Frigerio, G. y Lambruschini, G. (2002). Educar: rasgos filosóficos para una identidad. Buenos Aires: Santillana.
- Greco, B. (2007). La autoridad (pedagógica) en cuestión. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Landi, N. y Palacios, M. (2010). "La autoevaluación institucional y la cultura de la participación", en Revista Iberoamericana de Educación, No. 53, Fundación Santillana.
- Larrosa, J. y Skilar, C. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens.
- Meirieu, Ph. (2004). Referencias para un mundo sin referencias. Barcelona: Grao.
- Meirieu, Ph. (2001). La opción de educar. Ética y pedagogía. Barcelona: Octaedro.
- Mélich, J.C. (2006). Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2003). Colección Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela. ME. Córdoba. Argentina.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2009). "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".
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2010). "Evaluación de acciones de formación docente continua desde la perspectiva de los destinatarios. Período 2008/2009".
- Nicastro, S. (2005). "Pensando la intervención". En De Lajonquiere y otros. Violencia, medios y miedos. Colección Ensayos y Experiencias (58). Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Nicastro, S. (2006). Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido. Rosario_ Homo Sapiens.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2009). Entre trayectorias. Buenos Aires: Homo Sapiens
- Pennac, D. (2008). Mal de Escuela. Buenos Aires: Sudamericana.
- Salgueiro, A. (2007). La formación para la práctica profesional. Tesis de Maestría. Bs. As. Inédita.
- Schon, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Buenos Aires. Paidós.
- Steiner, G. (2007). Lecciones de los maestros. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.