

LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL. DESAFÍOS DE ARTICULAR PROCESOS Y RESULTADOS

Autor/es: FERREYRA, Horacio, TUCCI Susana, SALGUEIRO, Alejandra.
Colaboración: CASTAGNO, Fabiana.

Institución de Procedencia: Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

Correo electrónico: fabianacastagno@hotmail.com

Eje Temático: Evaluación de instituciones educativas

Tipo de trabajo: Investigación

Palabras Clave: Autoevaluación - Instituciones educativas - Procesos - Resultados

Abstract

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. Asimismo, 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.

En esa línea, la presente comunicación tiene por finalidad describir una experiencia desarrollada en torno al fortalecimiento y consolidación de prácticas de autoevaluación institucional en las escuelas de la Provincia de Córdoba. 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.

1. 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, 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 aquellas 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 es problematizar nuestra realidad educativa para constatar cuánto de la inclusión, igualdad y equidad se ha hecho presente.

La provincia de Córdoba durante los últimos años 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. 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 escuela¹. 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.

2. Referentes teóricos - conceptuales

¹ La presente propuesta se enmarca en lo previsto en la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba (Ley 9870, art. 20).

Un aspecto clave que estructuró la experiencia tuvo que ver con ampliar los sentidos de la autoevaluación. En todo caso, se trató de 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 idea 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 un 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 en 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 que precisamente 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. En 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, 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 releva 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.

3. Aspectos metodológicos

La propuesta de intervención se concretó a través de diferentes acciones. 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. De manera simultánea, se organizaron jornadas destinadas a todos los supervisores de la provincia³ 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 a conceptualizar las trayectorias no como una cuestión individual sino como un asunto institucional⁴: ¿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 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

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

³ 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.

⁴ NICASTRO, S y GRECO, B (2009) *Entre trayectorias*. Homo Sapiens. Buenos Aires.

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 dispuso de 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:

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.*

	Año x1	Año x2	Año x3
Matrícula inicial (N° de			

estudiantes matriculados al 30 de abril del año en curso)			
Matrícula final(N° de estudiantes matriculados al último día de clase)			
% de Promoción anual (cantidad de estudiantes promovidos / matrícula inicial x100)			
% de Repitentes (cantidad de estudiantes que repitieron / matrícula inicial x100)			
% Abandono (cantidad de estudiantes que han abandonado /matrícula inicial x100)			
% Sobre edad (cantidad de estudiantes con sobre edad /matrícula inicial x100)			
% de Estudiantes becados (cantidad de estudiantes becadas /matrícula inicial x100)			
% Aprobados por espacio curricular (por espacio curricular o se seleccionan algunos espacios curriculares)			
% Reprobados por espacios curriculares (idem punto anterior)			

Información de orden cualitativo

A través de la generación de información cualitativa se pretendió complementar y complejizar los 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.

Percepciones / valoraciones de los estudiantes en relación con la escuela

Percepciones / valoraciones de los estudiantes en relación con materias, áreas, pares, profesores

Percepciones/valoraciones en relación con las tareas escolares.

Percepciones /valoraciones de los estudiantes en relación con las situaciones de examen, resultados.

Valoración/autopercepción de su posición como estudiantes en pasado, presente y futuro

Proyectos y dispositivos pedagógico-institucionales

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

	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 ¿si o no? A nivel institucional, areal, 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.*

	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 la misma.			
Acciones de acompañamiento al docente nuevo ¿si o no ? Detalle de las mismas. 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 alumnos, 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.*

	Año x1	Año x2	Año x3
Valoración de los aportes y participación de los actores institucionales			
Estilo de gestión (ver Horacio)			
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 las mismas.			
Existencia de normas-reglamentos de convivencia creadas en la escuela ¿si o no ?			
Existencia de acciones -actividades de convivencia ¿si 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 claves y ponerlos en relación unos con otros. Algunas claves se expresaron a través de preguntas con la intención de acompañar y disparar el análisis. Entre los interrogantes plantados para favorecer el proceso de trabajo, se incluyeron:

¿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 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?

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

4. 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 resultados⁵ 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 trabajo.

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° 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, 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 a 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.

Mejora, equidad, igualdad, y se podrán agregar, pertinencia, relevancia, como lo establece la UNESCO (2007), componentes estos que se incluyen en lo que hoy se concibe como calidad educativa. La evaluación entonces es un recurso más para orientar políticas que favorezcan dicha calidad.

Como señalan Ferreyra y otros:

La calidad no es un estado sino una tendencia que supone la superación razonable, que no puede provenir del afuera “exterior”, sino que surge del adentro “interior” mismo del sistema por mejorar. La educación como derecho humano y bien público permite a las personas ejercer los otros derechos humanos. Y el derecho a

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

la educación se ejerce en la medida que las personas, más allá de tener acceso a la escuela, puedan desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo. Esto significa que la educación ha de ser de calidad para todos y a lo largo de la vida. Por esta razón, nadie puede quedar excluido de ella” (Ferreyra, 2009, p. 77).

Axel Rivas sostiene que el desafío de la calidad institucional:

... es un fin en sí mismo que garantiza ética pública, confianza, reglas democráticas y sustentabilidad. Pero a su vez, es un medio central para generar condiciones de justicia en el sistema educativo. No sólo se agravan las desigualdades cuando se libra al mercado la compra y venta de los servicios educativos, sino cada vez que el Estado se desliga de proponer una agenda educativa proactiva, concertada y legitimada (Rivas, 2008, p. 10).

El reto de lograr educación con inclusión y calidad exige más que nunca consolidar y profundizar prácticas de evaluación sostenidas en modelos de gestión de carácter democráticos, que abran el juego a todos, que posibilite una verdadera participación y construcción colectiva.

5. Bibliografía

Bárcenas, F y Mélich, J. (2006). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós: Buenos Aires. 2006.

Carr, D. (2005) *El sentido de la educación*. Grao: Barcelona. 2005.

Castagno, F, Salgueiro, A y Tucci, S. *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*. Del Estante: Buenos Aires. 2008.

Cornú, L. (2002). Responsabilidad, experiencia, confianza. En *Educación: Rasgos filosóficos para una identidad*. Santillana: Buenos Aires. 2002

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

Cruz, M. (2005). Introducción. En: Arendt, H. *De la historia a la acción*. Paidós: Buenos Aires. 2006

Greco, B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Homo Sapiens: Buenos

Aires. 2007.

Frigerio, G. y Lambruschini, G. (2002). *Educación: Rasgos filosóficos para una identidad*. Santillana: Buenos Aires. 2002.

Frigerio, G y Diker, G. (2005) *Educación: ese acto político*. Del Estante Editorial: Buenos Aires. 2005.

Landi, N y M, Palacios (2010) La autoevaluación institucional y la cultura de la participación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nro. 53. Fundación Santillana.

Larrosa, J. y Skilar, C.(2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens: Rosario. 2009

Ferreira, H., (coord.), Cingolani, M., Eberte, M., Ferreira, H., Gallo, G., Larrovere C., Luque, M., Pasut, M., Peretti, G y Rimondino, R (2009). *Educación secundaria argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia la transformación*. Ediciones Novedades Educativas y Academia Nacional de Educación: Buenos Aires. 2009.

Meirieu, Ph. (2004). *Referencias para un mundo sin referencias*. Grao: Barcelona. 2004

Meirieu, Ph.(2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro: Barcelona. 2001

Mélich, J.C. (2006) *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Miño y Dávila: Buenos Aires. 2006.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2003). *Colección Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela*. ME. Córdoba. Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2005) *Sistema Nacional de Indicadores Educativos*. Buenos Aires. Argentina. 2005.

Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens Ediciones: Rosario. 2006.

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*. Córdoba: Autor. 2009.

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. Córdoba: Autor. 2010.

Nicastro, S. (2005). 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. (2009) *Entre trayectorias*. Homo Sapiens: Buenos Aires. 2009.

Pennac, D. (2008). *Mal de Escuela*. Sudamericana: Buenos Aires. 2008.

Rivas, A. (2008). *¿Cómo gobernar la educación? Claves frente a los desafíos de la nueva agenda educativa*. Serie Proyecto Nexos: Conectando saberes prácticos para el diseño de la política educativa provincial. Documento N°1. CIPPEC: Buenos Aires. 2008.

Salgueiro, A. (2007). *La formación para la práctica profesional*. Tesis de Maestría. Bs. As. Inédita. 2007.

Schon, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós: Buenos Aires. 1992.

Steiner, G. (2007). *Lecciones de los maestros*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires. 2007.