

EJES, DIMENSIONES Y CATEGORÍAS PARA UNA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA, EN EL CONTEXTO DE UNA ESCUELA SECUNDARIA POSIBLE¹

Autores: BARRIONUEVO VIDAL, María Belén²; FERREYRA, Horacio Ademar³; VIDALES, Silvia Noemí⁴.

Mail: belendocbarrionuevo@gmail.com

Institución de Procedencia: Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación.

Palabras clave: calidad educativa, ejes y Dimensiones de Análisis – Institución Educativa- Educación Secundaria.

Resumen

La Educación Secundaria irrumpe con preponderancia denodada, en la agenda de políticas públicas del presente siglo, en tanto su obligatoriedad constituye una condición medular, *sine qua non*, para garantizar el derecho a la educación, en tanto libertad personal y social, para todas las personas, en general, y para los estudiantes de la educación secundaria, en este caso particular.

¹ Ponencia inspirada en la producción *La Calidad de la Educación Secundaria: La escuela posible como horizonte de expectativas* (Ferreyra y otros, 2015) –en proceso de edición–, que obtuviera Mención Especial de la Academia Nacional de Educación, en el marco del PREMIO Domingo Faustino Sarmiento 2014 30º Aniversario de la Academia Nacional de Educación “Calidad en la Educación. Bases para las Políticas Públicas en la enseñanza Inicial, Primaria y Secundaria”. Asimismo, retoma aportes que son parte del proyecto de Investigación: *Educación de adolescentes y jóvenes: una mirada desde los procesos de diseño y gestión de políticas públicas en la Educación Secundaria Obligatoria. El caso de las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos, República Argentina* (2010-2015), cuyo informe final está en proceso de edición.

² Maestranda en Investigación Educativa. Licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en Planeamiento, Administración y Supervisión. Profesora en Ciencias Jurídicas y Políticas. Técnica Universitaria en Gestión de Instituciones Educativas. Actualmente, Técnica de la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Tutora Programa Nacional de Formación Permanente. Miembro del Equipo de Investigación de Educación Secundaria de la Facultad de Educación UCC (Unidad Asociada CONICET).

³ Doctor en Educación y Licenciado en Ciencias de la Educación con Especialidad en Planeamiento, Organización y Supervisión Educativa. Magister en Educación para la Formación Profesional ITEC. Posdoctorado en Ciencias Sociales (CEA-UNC-Arg. Y UAMx- Méx.). Docente e investigador por concurso en la UCC y la UNVM -Arg-. Profesor Invitado de la USTA-Colombia, ITEC Guadalajara México, UNIVA-México. Director del Equipo de Investigación de Educación Secundaria de la Facultad de Educación UCC (Unidad Asociada CONICET).

⁴ Profesora y Licenciada en Letras Modernas (UNC). Posgrado en Enseñanza en Educación Superior (Universidad Diego Portales, Chile). Miembro del Programa de Investigación y Extensión “Escritura científica” (CEA-UNC). Formadora de docentes de Educación Primaria y de Educación Secundaria en Lengua y Literatura. Adscripta al Equipo de Investigación de Educación Secundaria de la Facultad de Educación UCC (Unidad Asociada CONICET). Coordinadora de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (ME Córdoba).

La obligatoriedad, que involucrar cobertura, regularidad en sus trayectorias, permanencia y egreso requiere, paralelamente, de la inclusión educativa, con calidad.

Abordar la calidad de las instituciones educativas hoy, en virtud de los contextos turbulentos, en los que la escuela se inscribe y la diversidad de facetas que en ellas se conjugan, reclama un nuevo modo de mirar y abordar la escuela, para comprenderla e interpretarla.

De esta manera, en el marco del proyecto de Investigación de *Educación Secundaria: pasado, presente y porvenir*, se esboza un dispositivo analizador constituido por ejes y dimensiones potenciales, que no revisten carácter taxativo, y permiten abordar esta escuela, en vísperas de alcanzar la mejor escuela posible. Ejes y dimensiones que se preguntan por el *sentido* -de sus prácticas, del currículum, de los saberes y las trayectorias de los estudiantes-. Por el *Contexto*, entendido, no sólo como espacios, sino como entramado que aglutina los vínculos de convivencia, el ambiente y el clima institucional. Y la *Evolución*: respecto del desarrollo profesional de sus docentes, empero, a su vez, las relaciones y vínculos que la conectan con las familias, la comunidad y demás instituciones.

1. Introducción

Si consideramos a la escuela en su devenir histórico, es posible reconocer la multiplicidad de calificativos con los que se la ha denominado y/o connotado; entre ellos: escuela *normalizadora*, escuela *nueva*, escuela *de calidad*, escuela en *las nubes*, escuela *que trabaja bien*, escuela *eficaz*, escuela *resiliente*, entre otros. Tales designaciones han ido correspondiendo a las características de la escuela en determinados escenarios históricos, sociales, económicos, políticos y culturales, y en relación con las respuestas y/o soluciones que la institución educativa ha ido explorando ante diversas problemáticas gestadas en esos contextos, y que se constituían como desafíos a enfrentar.

En los actuales escenarios, refiriéndonos ya de manera específica a la escuela secundaria, y de cara a los retos que plantea este milenio, resulta necesario pensar en una escuela *secundaria posible*, con capacidad de resignificarse y evolucionar, siempre en proceso hacia la mejora continua en contexto. Decir *escuela posible* no implica aludir a un modelo prototípico, ideal, en perspectiva comparativa con otra (s) escuela (s), sino de referir a una escuela *posible* respecto de sí misma,

en términos de un conjunto de cualidades o atributos que dan cuenta de sus procesos. En tal sentido, se trata de una entidad inteligente, constructiva, creadora, abierta al mundo, con elevado espíritu colectivo y colaborativo, que se empodera – en términos de responsabilidad- de los resultados de aprendizaje de todos y cada uno de sus estudiantes, como parte de un proceso constante de mejora. Se trata, pues, de una escuela que no sólo se piensa en términos de resultados, sino que, a su vez, pone acento en los procesos, confiando en las posibilidades y potencialidades de cada cual.

Como puede advertirse, *escuela posible*, en tanto expresión, no se inscribe en una mera categorización teórica, sino como escuela real, cotidiana, presente, actual, que en tiempos de cambios profundos, como los que están aconteciendo, necesita (re) pensarse, para adecuarse a la nueva realidad que se abre frente a un nuevo paradigma educativo, que replantea todas las concepciones en torno de la educación y de la enseñanza. En esa dirección de replanteo, es que avanzamos en las características que nos permitan perfilarla.

2. Algunas notas para la caracterización de una *escuela posible*

La mejor aproximación a la *escuela posible* es la que se hace efectiva a través de los rasgos que la perfilan. Rasgos que, en función de los contextos, pueden ir dibujando fisonomías heterogéneas, en el marco de un proyecto socio-pedagógico propio y genuino. Dentro de esos numerosos atributos podemos reconocer:

- Un profundo conocimiento del contexto en el que la escuela está inmersa.
- Variedad y riqueza de estrategias pedagógicas e intervenciones didácticas, heterogéneas e innovadoras, y pluralidad de recursos materiales y simbólicos.
- Confianza en las posibilidades y potencialidades de aprendizaje, no sólo de los estudiantes sino de todos los actores institucionales.
- Conformación de auténticas redes de apoyo y de acompañamiento, promotoras de trayectorias escolares satisfactorias, en función de los ritmos y modos de aprendizaje y las necesidades particulares de los estudiantes.
- Actividades y acciones tendientes a promover y capitalizar las fortalezas de todos los miembros de la comunidad educativa.

- Acompañamiento a los distintos actores institucionales en procesos de desarrollo y/o fortalecimiento de la autoestima e identidad individual personal y social.
- Clima institucional favorable y propicio para el diálogo y la comunicación circular, las intervenciones democráticas y democratizantes de los procesos, los usos y las prácticas institucionales, tanto pedagógicas como no pedagógicas.
- Ambiente institucional que no sólo promueve los aprendizajes de los estudiantes, sino que también estimula la coherencia entre el decir y el hacer de éstos y demás actores de la comunidad escolar.
- Abordaje pedagógico de problemáticas sociales –que no están ausentes en esta *escuela posible*-, como la violencia, las adicciones, los embarazos adolescentes, las situaciones de vulnerabilidad socioeconómica, entre otras. Condiciones de la realidad como contexto de posibilidad que promueve acciones pedagógicas de centralidad curricular.
- Docentes movilizados hacia la construcción de comunidades de aprendizaje, en las que circulan saberes de calidad y en las que todos aprenden.
- Procesos pedagógicos de calidad, en contextos de multiculturalidad, en los que se promueven prácticas cotidianas de interculturalidad.

El currículo multicultural toma conciencia de las diferencias étnicas de las sociedades y los conflictos derivados de las mismas [...] que erradiquen toda práctica discriminatoria, segregacionista o racista y que apliquen métodos o alternativas didácticas que propicien un cambio radical en las relaciones humanas (Bermejo, García y Guzmán, 2010 p. 2).

Cada escuela asume el compromiso de incorporar –enfrentada a su realidad, a su cotidiano- otros rasgos, además de los que se enunciaron precedentemente, que emergen de los particulares desafíos y opciones que se le van planteando, en ese constante movimiento hacia el mejor porvenir deseado posible.

Ejes, dimensiones y categorías para mirar la escuela posible

Conocer y comprender la diversidad de facetas que involucra esta *escuela posible* demandan un nuevo modo de mirar, nuevas maneras de entenderla, de situarla, de abordarla, de interpelarla e interpretarla. Como propuesta, aportamos un nuevo dispositivo analizador que entendemos debe constituirse, en principio⁵, en torno a tres ejes, con sus respectivas dimensiones y las categorías que cada una de ellas comprende.

Los tres ejes a considerar son el **sentido**, el **contexto** y la **evolución**.

- El **sentido** de las prácticas, del currículum, de los saberes y las trayectorias de los estudiantes, en procura de ese horizonte de mejora al que incesantemente aspira la *escuela posible*.

- El **contexto**, no sólo en términos de espacios y de los vínculos de convivencia que en ellos se establecen, sino como entramado que es clima y atmósfera que se respira, y que incide en las relaciones, los roles y en todos los procesos que se despliegan dentro de la escuela, más allá de los meramente pedagógicos.

- La **evolución**, hacia el interior de la escuela, por la profesionalización y el desarrollo profesional de sus docentes, pero también hacia fuera, como puente hacia la comunidad, por las relaciones y vínculos que la conectan con las familias y demás instituciones.

De esta manera, los ejes y dimensiones⁶ que se proponen para mirar, analizar e interpretar, la escuela posible se entraman del siguiente modo:

El **sentido** comprende dos dimensiones: el **currículum, los saberes y las prácticas**, y las **trayectorias escolares de los estudiantes**.

- **El currículum** involucra componentes culturales, políticos, técnicos y económicos, enmarcados en una propuesta educativa que refleja –entre otras cuestiones- el modelo social que se aspira a cimentar (Gimeno Sacristán, 2010). En virtud del carácter multidimensional que le reconoce al currículum,

⁵ La expresión *en principio* alude a que podrían contemplarse nuevos ejes y dimensiones de análisis, en virtud de que esta *escuela posible* supone una realidad dinámica, abierta, que puede ser mirada desde nuevas perspectivas en el intento de aprehender su complejidad.

⁶ Estos ejes y dimensiones fueron abordados por el Equipo de Investigación de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la UCC (Unidad asociada a CONICET), en el marco del proyecto de investigación *Educación de adolescentes y jóvenes: una mirada desde los procesos de diseño y gestión de políticas públicas en la Educación Secundaria Obligatoria. El caso de las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos, República Argentina* (2010-2015), cuyo Informe Final de Resultados se encuentra en proceso de edición.

Braslavsky (2002) lo define como “un contrato denso y flexible entre la política, la sociedad y los docentes”⁷ que, por un lado, prescribe, pero por otro habilita, y lo hace de manera simultánea. Se trata de compatibilizar y combinar ciertas prescripciones universales (densidad) que tiendan a respaldar los procesos de implementación, así como de facilitar la generación de oportunidades claras y concretas de elegir y efectivizar opciones en el nivel de las instituciones educativas (flexibilidad).

El currículum constituye, para directivos, docentes, técnicos y supervisores, un marco regulatorio de su actuación profesional, en tanto herramienta que permite generar, en cada contexto y en cada institución educativa, un proyecto de acción que posibilita articular prescripciones y prácticas, en términos de construcción y enriquecimiento de experiencias pedagógicas y trayectorias educativas estudiantiles. En tal sentido, no sólo involucra lo prescrito expresamente en documentos, sino que analizar el currículum implica también considerar las prácticas a través de las cuales se ponen en marcha los procesos de enseñanza y aprendizaje y el impacto que ellas generan en los sujetos participantes (estudiantes, docentes, directivos, entre otros), en su contexto. Entonces, siguiendo a Alterman (2009), concebimos al currículum como proyecto de selección cultural de los saberes legitimados socialmente, dispositivo de formación de los sujetos y dispositivo de regulación de prácticas. Por ello, su análisis implica atender a los criterios de *selección* de aprendizajes y contenidos (saberes legítimos), los criterios para su *organización* (la clasificación en el currículum) y *secuenciación* (teorías de la enseñanza y del aprendizaje subyacentes). A estos criterios enunciados es importante que se los tense, en el marco del currículum, con los procesos de evaluación de los aprendizajes, de la enseñanza e institucional.

Esta concepción no se restringe, meramente, a una nueva forma de entender el currículum en sí mismo y los procesos que de él devienen, sino que, en sentido más amplio, supone un profundo cambio de sentido en las formas de organizar la vida escolar, permitiendo potenciar los aprendizajes, a partir de

⁷ Traducción de la afirmación de Braslavsky: “the curriculum as a dense, flexible contract between politics/society and teachers”, página 10 del documento digital –en inglés- disponible en http://portal.unesco.org/education/es/files/29279/10782477997India01_2002.pdf/India01_2002.pdf

un fortalecimiento del vínculo del estudiante con el docente, con los conocimientos y con el contexto.

- **Las trayectorias escolares de los estudiantes** constituyen el camino o recorrido de éstos por los distintos niveles y ciclos del sistema educativo. Si bien el punto de inicio y de finalización de la trayectoria teórica están claramente delimitados, en términos de *trayectorias reales* se trata de una construcción que, en muchas circunstancias, se supedita a ciertos obstáculos –o bien tramos de mayor o menor dificultad-, por lo cual todos los estudiantes en su paso por las instituciones educativas realizan caminos diferentes, ligados a su trayectoria personal, a sus vinculaciones con el medio social, comunitario y familiar (DINIECE – UNICEF, 2004, Terigi, 2007, 2008,2009,2014).

La problemática de las trayectorias escolares y sus cuestiones concomitantes (ingreso tardío, ausentismo, sobreedad, abandono, entre otros) ha sido abundantemente abordada por diversos organismos e instituciones (DINIECE, SITEAL, OEI, UNESCO, IPE, entre otros,) desde enfoques estadísticos. Tales problemáticas se asocian a diversidad de factores, entre los que pueden reconocerse: dificultades de la escuela secundaria para responder, en términos productivos, a las transformaciones de los sujetos y de los contextos, al incremento de la demanda y la incorporación masiva de nuevos estudiantes; la escasez de propuestas pedagógicas que atiendan la diversidad (Ferreyra, coord., 2006), escasa relevancia social y significatividad de los aprendizajes, *relaciones de baja intensidad* (Kessler, 2004) del adolescente/joven con la escuela, desarticulación entre oferta educativa y posibilidades efectivas de los estudiantes de construir una experiencia favorecedora de un verdadero proyecto de vida (Krichesky coord., 2011; Tiramonti, 2007).

El *contexto* involucra la dimensión ***clima y ambiente institucional***.

- **El ambiente**, desde la perspectiva amplia que sostenemos, refiere al conjunto del espacio físico y a los vínculos (de autoridad, asimetría, acuerdo/resistencia, cooperación, ayuda mutua, entre otros) que en él se establecen entre los actores escolares. Incluye también las relaciones de éstos con el conocimiento y con el entorno, que se presentan como nuevas

regulaciones o contratos didácticos entre docentes y estudiantes, docentes y directivos, institución y familias.

El *ambiente* es entendido, en consecuencia, como un espacio de vida que involucra dimensiones materiales, funcionales

Con ***clima institucional***, hacemos referencia a las percepciones acerca de las relaciones de los estudiantes entre sí, de las que entablan con directivos y docentes, de las de éstos entre sí, de la regulación de la convivencia y de los dispositivos existentes, del nivel académico y de la didáctica, entre otras. También quedan implicados en el clima institucional los estilos de gestión directiva (modo en que se desarrolla la tarea de gestión y cómo esto es percibido por los restantes actores del escenario escolar) y los vínculos con las familias (niveles y modos de participación, las demandas y expectativas, etc.) (Cornejo y Redondo, 2001; UNICEF-FLACSO, 2011).

Esta caracterización, en la que juegan un papel importante las percepciones, da cuenta de uno de los puntos críticos de la cuestión, ya que “las percepciones pueden no coincidir entre los diversos actores institucionales, generando desfasajes entre los “climas” experimentados por diversos actores del entorno escolar que son a su vez susceptibles de producir “puntos ciegos” en los diagnósticos y programas” (UNICEF-FLACSO, 2011, p. 23).

La *evolución* incluye dos dimensiones: el ***desarrollo profesional docente*** y las ***relaciones con las familias y la comunidad***.

- La dimensión ***desarrollo profesional docente*** involucra a todas las personas que se dedican a enseñar o realizan acciones referentes a la enseñanza: profesores, maestros, integrantes de los equipos de gestión (supervisores, directores y vicedirectores), preceptores, coordinadores, tutores, técnicos, entre otros. Alude, entonces, a los roles de los docentes en tres dimensiones: la de los aprendizajes de los estudiantes, la de la gestión educativa y la de las políticas educativas. Hace referencia a su formación y capacitación, a las funciones que se les atribuyen y a la consideración de las condiciones necesarias para desarrollar la tarea de enseñar, entre las que se incluyen las habilidades que posibilitan el acto educativo como “formativo”, en compromiso con la permanente construcción de la persona.

El desarrollo profesional docente comprende una variedad de acciones orientadas a formar, enriquecer, renovar y fortalecer la tarea que realizan los

referidos actores, con el fin de responder a las demandas sociales que van surgiendo, atendiendo a la complejidad de la enseñanza y a su función de mediación cultural en las dimensiones política, sociocultural y pedagógica, así como a las condiciones socio-productivas del entorno en el que se desempeñan. Esta profesionalización supone un desarrollo que se da en el tiempo, puesto que implica una acción continua y permanente que se va desplegando a través de diversas instancias, etapas y actividades. En este sentido, las políticas docentes proporcionan orientaciones que la contemplan como formación continua, en servicio.

La expresión desarrollo profesional pretende superar la escisión entre formación inicial y continua. Propone una nueva concepción para responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, al concebirse como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes (Res. 30/07. CFE. Anexo II).

El nuevo paradigma del desarrollo profesional plantea una conceptualización renovada, en torno a la concepción del docente como un trabajador intelectual, que construye conocimiento o resignifica el que posee, en torno a la práctica propia, o ajena, en forma colaborativa, situada e integrada en comunidades de aprendizaje –o de práctica, en términos de Blejmar (2005)- en las que se analiza y teoriza el hacer cotidiano.

- La segunda dimensión de este eje refiere a las **relaciones de la escuela con las familias y la comunidad**, entendida ésta en un doble sentido: a) sentido restringido, para aludir a todas las personas que componen la unidad educativa: docentes, directivos, estudiantes, familia de los estudiantes y personal no docente, algunos de los cuales pueden actuar como nexos en la comunidad local, facilitando o creando canales de comunicación y/o articulación; b) sentido amplio, en tanto la unidad educativa se inserta, efectivamente, en su trama social, interconectándose con otras múltiples organizaciones de ese entorno: otras instituciones educativas; servicios sociales, de salud, voluntariados, municipios, familias, entre otros, para lograr un óptimo aprovechamiento de los recursos disponibles dentro de ese entorno, integrando redes comunitarias que trabajan por y para la promoción humana y social de los adolescentes y jóvenes (Ferreyra, coord., 2009).

Planteada la categoría de comunidad, la relación entre ella y la escuela se establecen a través de procesos colaborativos, revirtiéndose el antiguo patrón de interrelación en el que la escuela convocaba a la comunidad para cooperar con sus necesidades. Hoy se trasciende ese paradigma, para avanzar hacia procesos de construcción colectiva que enriquezcan a todos: la escuela interviene en la comunidad y/o la comunidad coopera con la escuela, en un proceso de vinculación e interrelación mutua, sustentado en dos factores claves: la confianza y el rol trascendental de la familia, con el fin de potenciar la tarea educativa.

En esta nueva conceptualización, la escuela debe considerar, entre sus objetivos, el apoyo y fortalecimiento de la acción educadora de las familias. A su vez, éstas deben involucrarse en el proyecto educativo de los centros escolares, adoptando un protagonismo activo en la toma de decisiones.

Como se verá en el apartado siguiente, la **gestión** constituye una dimensión que es transversal a las demás.

La gestión como dimensión aglutinadora

Lo que nos interesa precisar en este apartado es la existencia de una última dimensión, aglutinadora y transversal a la que, en función de su alcance, nos parece apropiado designar como *gestión del horizonte institucional*. Esta dimensión no sólo engloba a las restantes y las atraviesa, sino que adquiere un renovado perfil, como parte de este paradigma que reclama un nuevo modelo de gestión institucional vinculado con *hacer que las cosas sucedan* (Blejmar, 2005). Una gestión que adopte nuevas características –dinamismo, apertura al contexto; capacidad de convocatoria, de innovación; invención y creatividad, espíritu crítico y reflexivo- y que, abandonando una perspectiva tecnocrática, entienda y asuma los procesos y resultados en términos de desarrollos continuos interconectados, que no pueden lograrse de una vez y para siempre, porque están permanentemente *siendo*, desplegándose.

Este nuevo modelo de gestión requiere de un carácter eminentemente colegiado. Ya no es posible liderar procesos transformadores sin equipos institucionalizados. No basta un líder, el director, sino que hace falta que los profesores asuman el liderazgo pedagógico. De ahí que la dimensión propuesta

asuma el cariz de vector que entrama, aglutina, promueve y otorga sentido porque, en palabras de Nicastro (2015):

- Conjuga discurso y acción, garantizando la responsabilidad política, la igualdad, como principio de base, el derecho a la educación, la democratización de las prácticas, la pluralidad de las voces, etc.
- Combina, lo universal en clave situacional, lo plural y colectivo, con el caso particular, la prescripción, con una realidad en permanente movimiento y cambio.
- Historiza, la institución educativa, entramando su pasado, su presente y su futuro.
- Interconecta múltiples contextos: aula, institución, supervisión, comunidad, sistema, jurisdicción, nación, etc.
- Interrelaciona la gestión, la resolución de problemas, la toma de decisiones, el nexos entre sectores y actores.

Este modelo de gestión socio-pedagógica se caracteriza por una capacidad que los nuevos entornos reclaman: la de generar y sostener propuestas cooperativas, comunicacionales⁸, reflexivas, flexibles, con capacidad de evolucionar permanentemente.

Evaluación de la calidad educativa en el marco de la escuela posible

La evaluación institucional, formativa, reflexiva y participativa de la calidad educativa, en el ámbito de la *escuela secundaria posible*, implica a todos los actores institucionales involucrados en una mirada holística sobre la propia institución –en el marco del sistema nacional y provincial de evaluación-, centrada en la desnaturalización de lo cotidiano; es decir, una mirada desreificada, capaz de interpelar lo obvio. Esta mirada abarcadora debe orientarse a aportar evidencias confiables y necesarias para la toma de decisiones; por ello, debe ser colectiva, sin prescindir de los diferentes y heterogéneos aportes que cada una de las perspectivas puede añadir a la realidad observada.

Sin duda, se trata de una tarea de gran complejidad, por cuanto, por un lado, son varias las áreas y dimensiones de la calidad que entran en juego, diversos los propósitos que orientan la mirada evaluadora y también las tensiones que se

⁸ Inspirado en el enfoque de gestión comunicacional que propone UNESCO (2005).

generan al momento de emitir juicios valorativos. Por otro, porque esos juicios proceden de múltiples voces, que poseen diferentes referentes, representaciones y concepciones respecto de la misma realidad a evaluar. Sin embargo, en esa complejidad, subyace el desafío. Esto demanda, en consecuencia, un abordaje conjunto que se distancie de explicaciones simplistas, que no apunte a una valoración exclusiva de los resultados, o sólo de los procesos, ni se confunda tampoco con la simple instancia de acreditación de saberes de los estudiantes.

La diversidad de perspectivas pone en evidencia la necesidad de una evaluación integral e integradora, que además de tener en cuenta los aprendizajes logrados por los estudiantes, tenga presente sus trayectorias escolares, el currículum, las prácticas de enseñanza, el clima institucional, el desarrollo profesional docente, las relaciones con las familias y la comunidad y la gestión institucional.

La evaluación institucional constituye un entramado que enlaza, en el marco del sistema nacional de indicadores educativos, las particularidades de las provincias y la situacionalidad escolar. Los procesos y los resultados son objeto de la evaluación de la calidad, desde una perspectiva cuanti-cualitativa. No se trata sólo de obtener información, sino de comprender e interpretar el hecho educativo y abordarlo en consecuencia, para contribuir, de esta manera, con la mejora de los procesos y resultados desde una perspectiva situada.

De ahí la necesidad de la construcción de nuevos indicadores/ categorías de análisis, de orden cuanti-cualitativo, que pueden colaborar y nutrir los aportes que devienen de las actuales dispositivos de evaluación de la calidad. Esta evaluación, debe apoyarse en información sistemática y sistematizada. Ha de ser concebida como una posibilidad para generar “experiencia”, como algo que “nos” pasa (Larrosa y Skliar, 2009), aquello que deja huella, que mueve, conmueve y sensibiliza.

La evaluación, en sí misma, no nos proporciona una solución para la realidad que se evalúa; lo que sí nos brinda es información valiosa para poder plantearnos diferentes alternativas posibles, para mejorar esa realidad y continuar construyendo, en forma conjunta, propuesta de intervención de calidad.

Las demandas -tanto hacia los sistemas educativos, como hacia la escuela- son tan numerosas y diversas que resulta prioritario generar nuevos modelos de evaluación, capaces de dar respuesta satisfactoria a esas inquietudes. Por tal motivo, *sentido*, *contexto* y *evolución* pueden constituir ejes medulares, ni

exclusivos, ni excluyentes, para un cambio profundo de concepción, en esta travesía de animarnos a pensar juntos una escuela secundaria posible que, permanentemente, está siendo.

Aspirar a ella –*escuela posible*– presupone la existencia de alternativas plausibles que anuncian propuestas de cambio. Una educación de calidad, dentro de una escuela posible, como un nuevo espacio de encuentro, hacia un horizonte anhelado; lo que Freire denomina el “inédito viable” (2006, p. 143).

3. Algunos aportes para la reflexión

Las ideas expuestas en torno al eje central de la *escuela posible* no pretenden, simplemente, constituirse en una nueva categoría teórica, sino que se trata de una construcción que posee dimensiones y categorías para efectivizar una mirada desde otras perspectivas posibles, considerando el campo empírico y cotidiano del pluralismo en que se entrama la realidad escolar concreta, de cada escuela hoy.

Esta construcción, configurada por contribuciones teóricas-empíricas –ejes, dimensiones y categorías– aspira a efectivizar aportes para generar una prospectiva de cambio, con la convicción de que la calidad es posible, a partir de la generación de condiciones de equidad en las trayectorias educativas de los jóvenes, de dispositivos institucionales contextuados e innovadores, de mejores climas institucionales; de experiencias de aprendizaje más ricas, fecundas y significativas; de acuerdos entre actores educativos y sociales; de políticas, en todos los ámbitos y niveles de concreción, incluyendo la micropolítica institucional, que sostengan, acompañen, promuevan, viabilicen y orienten la transformación.

La confluencia de todos estos factores permitirá, tal como señala la producción “La escuela posible como horizonte de expectativas” (Ferreyra y otros, 2015) convertir a ese horizonte en una cercanía real, concreta y efectiva, que exceda la expectativa. Pasar de la realidad actual a la transformación, demanda un proceso activo de mirarla, conocerla, interpretarla, para recién poder producir aportes sustantivos que contribuyan al cambio; y al cambio pensado y diseñado en términos de mejora.

Desde ese posicionamiento y en ese camino, es necesario continuar aportando y construyendo la mejor *escuela secundaria posible*.

4. Bibliografía

- Alterman, N. (2009). *Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula*. Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa (FOPIIE). Ministerio de Educación de la Nación.
- Argentina, Consejo Federal de Educación. *Resolución N° 30/2007*. Buenos Aires. Autor.
- Braslavsky, C.. The New Century's Change: New Challenges and Curriculum Responses. ["El cambio del nuevo siglo: nuevos desafíos y respuestas curriculares"]. Nueva Delhi: COBSE, Conferencia Internacional. 2002.
- Bermejo, B., García, M. y Guzmán, L.. *Retos educativos de la escuela de nuestro tiempo: la interculturalidad*. Madrid: C.E.S. Don Bosco. 2010.
- Blejmar, B.. *Gestionar es hacer...que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas*. Buenos Aires: Novedades Educativas. 2005.
- Cornejo, R. y J. Redondo. (2001).El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. En *Última Década*, 15, 11-52. Recuperado el 15 de marzo de 2015, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/195/19501501.pdf>
- DINIECE – UNICE. (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país*. NOVEDUC. Argentina, Ministerio de Educación. (Consultado noviembre 2014) http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion_programas/investi
[ti](http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion_programas/investi).
- Ferreyra, H.. *Transformación de la educación media en la Argentina. Tensiones y conflictos en el diseño e implementación en la provincia de Córdoba*. Córdoba, Argentina: Editorial Universidad Católica de Córdoba. 2006.
- Ferreyra, H. (coord). *Educación Secundaria Argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas y Academia Nacional de Educación. 2009.
- Ferreyra, H. (coord.). (2015).*Educación de adolescentes y jóvenes: una mirada desde los procesos de diseño y gestión de políticas públicas en la Educación Secundaria Obligatoria. El caso de las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos, República Argentina (2010-2015)*. Córdoba, Argentina. Equipo de

- Investigación de Educación Secundaria. FE- UCC-FE. Unidad Asociada a Conicet [En edición].
- Freire, P.. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI. 2006.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata. Madrid. 2010.
- Kessler, G.. Sociología del delito amateur. Buenos Aires: Paidós. 2004.
- Krichesky, M. (2011). *Inclusión o derecho a la educación. Tensión para las políticas públicas*. Jornada PIUBAMAS. Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 10 de septiembre de 2015, de http://dl.dropbox.com/u/27982640/p/dcto_inclusion_y_educacion_piubamas.pdf
- Larrosa, J. y Skliar, C. (comps.). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens editores. 2009.
- Nicastro, S. (2015). Documentos Síntesis Foro Virtual de Supervisores, Directivos y Docentes. *La Educación Secundaria – Pasado, presente y futuro en las voces de los actores*. Córdoba, Argentina. Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba. Versión Preliminar [inédito].
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación “Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Propuesta Educativa*, 17 (29), 63-72.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Documento para el Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar” (OEA- AICD). Presentado en el Seminario Internacional “Dimensiones para el diseño de políticas de inclusión educativa”, organizado por OEA- EUROsociALsector Educación- Ministerio de Educación de Argentina. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (coords.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Metas Educativas 2021*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Tiramonti, G. (2007). Introducción Dossier “La escuela ante la transformación cultural”. En *Propuesta Educativa* N° 27. FLACSO.

UNESCO. (2005). *Manual de gestión para directores de instituciones Educativas*. Perú: UNESCO, representación en Perú. Recuperado el 10 de septiembre de 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219162s.pdf>

UNICEF-FLACSO. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 10 de septiembre de 2015, de http://www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf