

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES
VOLUMEN 7 | JULIO 2005



LA EXPERIENCIA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. 2001 - 2004

gobBsAs

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

Jefe de Gobierno
Dr.Anibal Ibarra

Secretaria de Educación
Lic.Roxana Perazza

Subsecretaria de Educación
Lic.Flavia Terigi

Directora General de Planeamiento
Lic.Florencia Finnegan

Directora de Investigación
Dra.Ingrid Sverdlick

Serie:Estudios e Investigaciones

Dirección
Dra.Ingrid Sverdlick

Volumen 7
La experiencia de Autoevaluación institucional
en la Ciudad de Buenos Aires. 20 01 - 2004.

Coordinadora
Ingrid Sverdlick

Equipo Técnico
Mónica Goncalvez
Cristina Landi
Egle Pitton
Adriana Migliavaca
Iliana Rodríguez Villoldo

**LA EXPERIENCIA
DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL
EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES.
2001 - 2004**

ISBN 987-549-273-6

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Secretaría de Educación
Dirección de Investigación. 2005

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723
Dirección General de Planeamiento
Dirección de Investigación
Bartolomé Mitre 1249 1º Of. 24 b
(C1036AAW) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Tel.-Fax: 4372-6803
e-mail: dirinv@buenosaires.edu.ar

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en esta obra, hasta 1.000 palabras, según Ley N° 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada deberá solicitarse autorización a la Dirección de Investigación.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

7	PRESENTACIÓN
8	INTRODUCCIÓN
9	LA PUESTA EN MARCHA DEL PROYECTO
9	EL PUNTO DE PARTIDA
10	LOS PROCEDIMIENTOS Y LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL
10	LAS ETAPAS DE PROCESO DE AI
11	METODOLOGÍA DE DIFUSIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO DEL PROYECTO
13	EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN
13	LA ETAPA INICIAL
14	LA ETAPA DE DESARROLLO
16	LA ETAPA DE CIERRE
17	ALGUNAS REFLEXIONES DEL EQUIPO DE AI DE LA DI EN TORNO AL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA
20	DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE INTERROGANTES DOCENTES
20	LOS INTERROGANTES
28	DEL ANÁLISIS DE LOS INTERROGANTES
29	A MODO DE CIERRE: ALGUNAS CONCLUSIONES SOBRE EL TRABAJO REALIZADO EN LAS DISTINTAS INSTITUCIONES
33	BIBLIOGRAFÍA GENERAL

PRESENTACIÓN

En el año 2001 se inició en la Dirección de Investigación (DI) el desarrollo de una propuesta de evaluación para la Ciudad de Buenos Aires con el convencimiento de que: 1. la evaluación era necesaria y 2. evaluar lo que acontece en el sistema educativo requería un abordaje complejo. Con estos enunciados en el punto de partida, se consideró al conjunto del sistema educativo y la complejidad de la temática pensando que “evaluar”, en el sentido de valorar lo que ocurre en nuestras escuelas, requería de un tratamiento singular no reducible a un solo aspecto o actor. A partir de estas afirmaciones, se diseñó una propuesta de evaluación que propone un sistema articulado con diferentes puertas de entrada: el “Sistema Participativo de Evaluación del Sistema Educativo” (SIPEDUC). Dicho proyecto define tres niveles de intervención que se articulan: 1. desde los sujetos, 2. las instituciones y 3. las políticas y programas y proyectos¹. El SIPEDUC se constituye con estos tres componentes y variados dispositivos de intervención que se construyen en forma participativa.

Como se puede observar, la evaluación institucional es uno de los tres componentes, y en nuestro planteamiento, su propuesta debe ser convergente con las otras dos. La inclusión en un todo articulado, que no es la suma de las partes, le otorga a la evaluación institucional una delimitación en el campo de acción. Se trata de una intervención que pretende trascender en las instituciones, más allá del proyecto puntual o específico, como un modo de hacer o estilo de gestión que incorpore la práctica de la reflexión colectiva de forma sistematizada.

Con este marco se desarrolló el Proyecto de Autoevaluación Institucional en escuelas y distritos de la Ciudad de Buenos Aires entre agosto de 2001 y diciembre de 2003. En el transcurso de 2004 se revisó la experiencia y se planteó una reformulación de cara a la implementación de nuevas experiencias en el año 2005².

En la introducción de este informe, se presentan los lineamientos conceptuales generales de la propuesta.

En el primer título, se hace una reseña que abarca la puesta en marcha del proyecto, los procedimientos y la metodología utilizada. En el segundo, se realiza una

descripción del proceso efectivamente llevado adelante en los casos abordados. En el tercer título, se avanza en el análisis de los interrogantes y de las distintas dimensiones de indagación que surgieron en las escuelas y, por último, en el cuarto, se desarrollan algunas reflexiones del equipo de investigación sobre las acciones realizadas en el marco de este enfoque.

1. Ver documento de trabajo “Sistema Participativo de Evaluación del Sistema Educativo” - DI 2001.

2. Actualmente se están llevando a cabo nuevos procesos de evaluación institucional en el nivel inicial y primario.

INTRODUCCIÓN

El debate sobre el sentido, la orientación y las implicancias de la evaluación viene dándose hace tiempo y desde diversos sectores comprometidos con la educación. Este equipo entiende que se trata de un debate político que involucra fuertemente tanto lo valorativo como lo técnico.

Esta afirmación en el inicio del texto nos posiciona. Asumimos que las decisiones y las acciones en el terreno de la evaluación llevan implícitas una argumentación política y epistemológica. Y, aunque esto no sea una novedad, queremos ser explícitos en la expresión de una posición y manifestar la preocupación por guardar coherencia entre la intencionalidad y la naturaleza de las intervenciones, es decir entre el discurso y la acción.

Desde nuestro enfoque, se reconoce la reflexión con otros actores sobre las acciones y decisiones como una necesidad no sólo para la mejora de la práctica, sino también para mejorar las condiciones de trabajo de los propios docentes. La posibilidad de interactuar y compartir experiencias, pensamientos y decisiones alivia la sensación de aislamiento y soledad que muchas veces se tiene en nuestra profesión; hoy en día, la tarea docente es una actividad vertiginosa que en muchos casos sobrepasa los límites de lo considerado estrictamente “pedagógico”. En este marco, la vorágine cotidiana no deja tiempo para pensar colectivamente sobre lo que se hace o para compartir preocupaciones, experiencias o entablar debates educativos. La tarea de los docentes se realiza con muchas personas y paradójicamente con mucha soledad; lo individual suele primar por sobre lo colectivo.

En este contexto, la autoevaluación institucional se propone como una herramienta que tensiona la generación de estos espacios de reflexión, promueve la sistematización de información y el contraste intersubjetivo. Es una estrategia que sirve al mejoramiento del quehacer institucional en tanto produce conocimiento y lo utiliza.

Desde el proyecto de autoevaluación institucional se trata de abordar a la institución en su conjunto como realidad compleja, desde la perspectiva de sus funciones y significados atribuidos.

Es decir, se aborda a la escuela como la responsable por los aprendizajes de los alumnos, tanto como lugar de trabajo de los docentes y no docentes, y también como en tanto depositaria de las expectativas de las familias y como protagonista en la formación de la ciudadanía.

¿Qué hacemos los profesionales de la escuela? ¿Cómo lo estamos haciendo? ¿Para qué lo hacemos? ¿Cómo se concreta la propuesta pedagógica de la escuela donde trabajo? ¿Qué aprenden los niños y niñas en nuestra escuela? ¿Qué obstáculos necesitamos resolver para crear buenas condiciones institucionales para la enseñanza y el aprendizaje? ¿Es coherente nuestra práctica diaria con nuestras conceptualizaciones?, son algunas de las preocupaciones manifiestas de los docentes y de la comunidad escolar en general. Muchas veces las respuestas a dichas preguntas, quedan reducidas a diálogos y a esfuerzos dispersos que pierden efectividad a la hora de innovar o querer producir transformaciones reales.

La evaluación institucional se presenta como una estrategia que promueve que los propios protagonistas se involucren en el mejoramiento de las prácticas educativas de su institución a través de la reflexión colectiva sobre información sistematizada por ellos mismos. Con dicha sistematización, los actores pueden observar sus acciones e interrogarse acerca de los sentidos y la coherencia de sus prácticas pedagógicas, los problemas existentes y las posibles formas de superación dentro de un contexto particular. La autoevaluación se constituye entonces en un proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento; en un modo de crear las condiciones para que los actores mejoren su comprensión sobre la realidad institucional y actúen sobre ella.

Una evaluación como la aquí propuesta cobra sentido si es incorporada a las dinámicas institucionales, como práctica imprescindible y constitutiva de un modo de hacer; de un estilo de gestión participativa.

Aún cuando podemos afirmar que la evaluación es una práctica cotidiana en las instituciones escolares, el proceso de autoevaluación requiere de un momento específico, destinado intencionalmente para ello. Por lo tan

to, para llevarlo a cabo, las instituciones deben comprender la necesidad de generar espacios de trabajo para las diferentes tareas que supone este proceso complejo de valoración. El acuerdo sobre los aspectos que serán motivo de la autoevaluación, la selección de los datos a relevar, la confección de instrumentos para la recolección de estos datos, así como la elaboración de la información y la reflexión colectiva y contrastada sobre lo que se está haciendo a partir del consenso de criterios y de parámetros, constituyen momentos del proceso que requieren de tiempos organizados ad-hoc.

LA PUESTA EN MARCHA DEL PROYECTO

El punto de partida

Existe una gran cantidad de proyectos dentro de la oferta de la Secretaría de Educación (SED), algunos de los cuales son producidos desde el nivel central, como el proyecto de Autoevaluación Institucional (AI) y otros por las propias supervisiones y escuelas. El Proyecto de AI se presentó ante los supervisores de Nivel Primario (NP) y de Nivel Inicial (NI) en el año 2001 en reuniones convocadas por cada área respectiva para tratar una variedad de temas. En el Nivel de Educación Media (NM) por su parte, se entregó el documento de autoevaluación, y se mantuvieron conversaciones telefónicas con la Dirección del Área, asimismo se establecieron contactos con dos escuelas. A pesar de los esfuerzos realizados para difundir la propuesta, estas estrategias de presentación no fueron suficientes para que el proyecto tuviera una buena difusión de su contenido hacia otros sectores del sistema. Sólo unos pocos supervisores de nivel inicial y primario difundieron la propuesta a los directivos de sus escuelas; otros manifestaron tener otras prioridades y algunos tuvieron dificultades para comprender los alcances de la misma.

De este modo, se solicitó a las áreas que confeccionaran un listado con las escuelas interesadas para que nos pusiéramos en contacto con sus equipos directivos. En los niveles inicial y primario, las supervisiones llevaron la propuesta a los directivos de sus distritos respectivos con la modalidad que cada uno consideró

según su interés, estilo de trabajo y circunstancias particulares. Al cabo de un mes, se recogió de las direcciones de área el interés de las instituciones por el proyecto. En el caso de Nivel Inicial, seis jardines solicitaron participar de la experiencia; en el caso del Nivel Primario, fueron aproximadamente cincuenta escuelas. Asimismo, dos supervisiones, una por cada nivel educativo, solicitaron al equipo la realización del proyecto de AI a nivel de Distrito. También en algún caso la demanda de la institución fue directamente comunicada a la DI.

Por tratarse de un proyecto nuevo y por razones de capacidad operativa, se definió que se trabajaría, en una primera etapa (desde agosto de 2001), con dos instituciones del nivel inicial, con cuatro del nivel primario y dos del nivel medio. Luego de valorar las primeras experiencias se continuaría con las otras instituciones interesadas.

Más adelante se establecieron contactos puntuales con los supervisores y escuelas que se acercaban al proyecto. Los circuitos para ofrecer el proyecto fueron variando y, sin duda, la forma de llegar a las instituciones y la calidad de la información que los solicitantes tenían fue un punto clave en el posterior desarrollo de los procesos de autoevaluación.

En muchas ocasiones las escuelas pidieron el proyecto pensando que se trataba de una evaluación externa, o un diagnóstico institucional, o un curso sobre evaluación y en otras lo solicitaban porque así se lo había indicado su supervisor. En algunos distritos los/as supervisores/as seleccionaron a las instituciones que, por distintos motivos³, ellos/as consideraban que debían transitar el proceso de autoevaluación institucional. Muy pocas escuelas que iniciaron sus procesos comprendieron desde el inicio el alcance de la propuesta, sólo las que pudieron sostenerlo fueron captando el sentido en su devenir.

Desde 2001 hasta diciembre de 2003, aproximadamente veinte escuelas solicitaron el proyecto, y sólo ocho lo transitaron completamente⁴.

3. Podían ser escuelas en conflicto, o con bajos rendimientos escolares, o bien escuelas que por sus particulares características eran consideradas como aptas para llevar adelante el proyecto.

4. Entre nivel inicial y primario.

Los procedimientos y la estrategia de intervención institucional

En primer lugar, y como punto de partida en esta experiencia, fue planteada como condición para iniciar el proceso el acuerdo de la mayoría de los actores con el fin de garantizar la construcción de espacios de reflexión colectiva que permitieran trabajar en un clima de confianza y compromiso en cada escuela.

En los casos en los cuales se pudo avanzar con el proyecto, hubo que trabajar insistentemente a lo largo de todo el proceso sobre el sentido de la propuesta. Esto no resultó menor para determinar su continuidad en las escuelas. De hecho, las experiencias que interrumpieron el proceso, lo hicieron mayormente cuando se evidenció que se exigía un compromiso y un trabajo intenso por parte de los involucrados.

El trabajo de las escuelas es, en este sentido, fundamental. En la propuesta de Autoevaluación Institucional (AI) las instituciones definen sus ejes temáticos (focos de evaluación), acuerdan los aspectos a investigar, construyen los instrumentos de recolección de datos, realizan su investigación resguardando los criterios de validez y de confiabilidad propios de la metodología cualitativa y producen conocimiento sobre su vida institucional. La fase metodológica es central para construir un juicio de valor colectivo sobre la base de información confiable, con criterios y con parámetros consensuados.

Con esta estrategia de trabajo, la propuesta de AI involucra a los distintos actores institucionales (docentes, equipos directivos, supervisores/as, padres, alumnos/as y miembros de la comunidad) realizando una reflexión crítica en condiciones democráticas. De este modo, cada institución tiene su propio modo de involucrar y convocar la participación de sus actores y ellos pueden involucrarse en la tarea desde sus diferentes roles. Por último, un elemento fundamental de la propuesta es el carácter voluntario, tanto para las instituciones que se involucran en el proceso de autoevaluación, como para quienes participan como investigadores o informantes claves del proyecto. La voluntad es un

requerimiento ineludible para participar en el proceso, como modo de garantizar el desarrollo del mismo. Se considera que la reflexión no es una actividad que pueda realizarse por imposición, tampoco es posible la producción de pensamientos reflexivos sin apropiación del conocimiento.

Las etapas de proceso de AI

El proceso comprende diferentes etapas que denominamos genéricamente inicial, de desarrollo y de cierre. A partir de la aceptación del proyecto, se conforman equipos en donde todos son considerados pares investigadores. En la etapa inicial, el equipo de AI amplía la explicación sobre la naturaleza del proyecto e informa a los participantes acerca de los aspectos organizativos que hay que prever para su puesta en marcha, de modo de poder establecer compromisos.

En la etapa de desarrollo, se construye el diseño de investigación, es decir, se definen las dimensiones de análisis, las fuentes de información, los instrumentos de recolección de datos y se establece una agenda de trabajo. El uso de una metodología propia de la investigación cualitativa incorpora una dinámica que lleva consigo una tarea de apropiación de conceptos y actitudes, que no sólo se relacionan con la autoevaluación institucional en sí, sino que tienen, como valor agregado, la incorporación de un modo de trabajo que supone la pregunta y la re-pregunta permanentemente, el cuestionar aquello que resulta obvio, el uso de instrumentos de indagación, la sistematización de los datos que se producen y la necesidad de apoyar las percepciones y valoraciones en base a los datos obtenidos.

Finalmente, la etapa de cierre tiene como objeto articular las distintas producciones en un todo coherente, en el marco de una jornada en donde cada grupo socializa lo producido.

A continuación detallamos algunas de las actividades que se desarrollan en cada etapa:

La etapa inicial

Algunas de las actividades que se realizan:

1. Reunión con los equipos que han demandado la propuesta con el objeto de ampliar la explicación sobre la naturaleza del proyecto y para informar sobre lo que supone organizativamente.
2. Reuniones con el equipo directivo, el equipo docente, no docentes, y familias con el propósito de debatir sobre la perspectiva de la evaluación propuesta y sobre las posibilidades de implementación del proyecto⁵.
3. Realización del primer taller convocado por la dirección de la institución y coordinado por el equipo técnico. El objetivo del mismo es definir los ejes o focos de la autoevaluación para esa institución y para ese proceso de autoevaluación⁶.
4. Conformación de los grupos de trabajo sobre cada uno de los temas emergentes. Se intenta que en esta conformación se tenga en cuenta, además del interés por el tema, las posibilidades de tiempo y espacio para los encuentros.

La etapa de desarrollo

En esta etapa los grupos ya están organizados en torno a un tema de investigación:

1. Realización de un diseño de investigación. Definición las dimensiones de análisis, las fuentes de información y los instrumentos de recolección de los datos. Establecimiento de una agenda de trabajo⁷.
2. Realización de informes parciales, análisis de los datos, sistematización de la información y primeras conclusiones. Triangulación de la información en busca de una nueva lectura de las problemáticas que aparecen.

La etapa de cierre

Como última fase en el proceso de AI, se pueden enumerar:

1. Trabajo con cada grupo en la exposición de su trabajo al colectivo mayor.
2. Realización de una jornada de trabajo colectiva en donde cada grupo relate lo realizado, tanto en términos del proceso, como de las conclusiones.
3. Elaboración escrita de un registro de la experiencia articulando los trabajos de los grupos.

En este momento, las instituciones resuelven en cada caso la difusión que desean darle al informe y a la experiencia. Desde el equipo de AI se enfatiza que la producción es propia de la institución y que el colectivo decide qué hacer con el producto de su trabajo.

Metodología de difusión y acompañamiento del Proyecto

Algunas de las tareas que realiza el equipo de autoevaluación de la DI para acompañar el proceso se consiguen sumariamente en la siguiente lista:

1. Coordinar reuniones con los responsables del colectivo institucional, tanto se trate escuelas, distritos, equipos de supervisión entre otros.
2. Realizar encuentros con docentes para explicar el proceso y condiciones de trabajo, los resultados del mismo.
3. Coordinar el taller en donde el colectivo institucional decide el foco y los ejes de la evaluación.
4. Asesorar en el proceso de construcción de instrumentos para recolectar datos sobre la propia institución.

5. En dichos encuentros surgen interrogantes, se realizan los primeros acuerdos y el equipo identifica estrategias para particularizar la experiencia según la institución. También se acuerdan los espacios, tiempos y la forma de convocatoria para la realización del primer taller de trabajo.

6. En la realización de los talleres, desde el equipo se deja en claro desde el principio que dichos temas /focos /ejes, serán particulares de esa realidad y que no necesariamente deben abarcar todos los aspectos y temáticas de la institución. Para el trabajo en taller, es utilizada una di-

5. Realizar un acompañamiento sistemático y pautado para delimitar dimensiones de los temas elegidos para la indagación, colaborar en la elaboración de los instrumentos, su aplicación y análisis de resultados.

6. Asesorar en la construcción de informes parciales de la información para la posterior puesta en común frente al colectivo institucional.

7. Asesorar en la construcción de informes finales de la información obtenida que implique poner de manifiesto u proceso de análisis, interpretación y reflexión de los datos recogidos.

námica de grupo en el que surgen las preguntas que la institución realiza sobre sus prácticas y, a partir de ellas, se construyen los temas de la autoevaluación.

7. Para la organización del diseño de investigación, se requiere por par-

te del equipo de AI un encuentro sistemático con los actores institucionales que no puede cuantificarse de modo fijo porque responde a cada dinámica institucional y sus necesidades. En esta etapa, también resulta fundamental el rol del equipo directivo en tanto facilitador del tiempo

EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN

En todas las escuelas en las que se inició el proyecto, los directivos y docentes manifestaron dudas acerca del trabajo que se estaba proponiendo. Las preocupaciones se relacionaban con la necesidad de definir el alcance de la tarea, los tiempos y los recursos necesarios para su desarrollo, los actores que participarían del proceso⁸ así como el rol del equipo técnico de la DI. Con el propósito de encuadrar la tarea, el equipo de AI de la DI promovió discusiones para que los docentes pudieran explicitar sus interrogantes. En todos los casos se marcó el carácter voluntario de la propuesta y la posibilidad de que la institución reviera su decisión de realizar el proyecto de autoevaluación una vez hecho el primer taller. El equipo de AI se comprometió con los participantes a garantizar que, tanto la propiedad de la información construida, como los resultados de las autoevaluaciones serían de las escuelas.

Con cierta frecuencia algunas instituciones demandaron al equipo que aportara “recetas prescriptivas teóricas y técnicas” de procedimientos y conceptos. Otras manifestaron la inquietud de conocer el marco conceptual desde donde trabaja el equipo de AI, especialmente a través de la lectura de bibliografía, como una forma de contrastar o poner en revisión las propias perspectivas que se habían construido sobre el tema. Por lo general, se apreció cierta ansiedad respecto de la evaluación con la consecuente dificultad para transitar un proceso del cual no se conoce de antemano el trayecto completo.

La etapa inicial

Como se mencionó, el proceso de autoevaluación se inicia con un taller. En el mismo, se plantean dos dinámicas: una de visualización introspectiva de distintos momentos o aspectos de la vida institucional y áulica, y otra de construcción de interrogantes sobre las problemáticas de la escuela. Con estas dinámicas se introduce, por una parte en un espacio conceptual propio del campo de la investigación, y por otro lado en la definición de los ejes o focos sobre los que se desplegará el proceso de autoevaluación.

En la primera parte del taller se trabajan los conceptos de “lo subjetivo” y “lo objetivo”, la construcción de conocimiento colectivo, de consenso, la diferenciación entre una pregunta retórica que apunta a la queja o a la respuesta rápida y causal, de la que formula un problema de conocimiento. En una segunda parte, los participantes organizados en pequeños grupos, formulan interrogantes acerca de las prácticas institucionales y luego las agrupan de acuerdo con algún criterio de clasificación. La tarea de establecer criterios de clasificación implica un esfuerzo de síntesis en relación con los interrogantes planteados. Es sobre esa clasificación que quedan delimitados los temas de autoevaluación para cada institución.

Una vez que son acordados los ejes o temas del proceso, se organizan los grupos que se harán cargo de su desarrollo. Posteriormente, en las reuniones que se sostienen con cada grupo, se elaboran las dimensiones de análisis en las que se desagrega cada eje de indagación. En el transcurso del proceso, estas dimensiones se van revisando y reformulando.

En las experiencias desarrolladas, los temas de indagación que aparecieron con mayor frecuencia fueron: la “Comunicación y Convivencia”, la “Gestión institucional”, el “Rol docente”, la “Escuela y Comunidad”, los “Procesos de enseñanza y de aprendizaje”, el “Rol de la Escuela en situación de crisis”.

Las escuelas de nivel primario expresaron, especialmente, preocupaciones relacionadas con los problemas de convivencia y de comunicación entre los distintos actores de la institución (a veces estos se plantean en términos de “docentes vs. directivos y todos ellos vs. familias”). Fue manifiesta la expectativa de que el proyecto destrabara ciertos conflictos institucionales que son visualizados como obstáculos para el logro de acuerdos. Otra preocupación recurrente fue el tema del rol de la escuela en contextos de crisis. En estos casos, el proyecto fue planteado como una posibilidad para impulsar estrategias consensuadas como punto de partida para generar condiciones institucionales para el trabajo en situaciones de pobreza.

y espacio institucional. El equipo directivo juega en este proceso un doble rol, por un lado es aquel que facilita la tarea y colabora con los equipos para brindar espacios y tiempos y, por otro lado, al igual que el resto de la institución, participa como integrante de un sub-grupo de investigación.

8. En uno de los casos se manifestó la inquietud por incluir a los padres en el proceso de autoevaluación.

La etapa de desarrollo

El trabajo central en esta etapa consiste en definir las dimensiones de análisis y elaborar los instrumentos de indagación para recolectar, sistematizar e interpretar los datos. Para ello, se acuerdan encuentros periódicos en donde el equipo de AI desempeña el papel de apoyar y guiar metodológicamente la tarea de los distintos subgrupos.

Podría decirse que esta es una etapa crítica y como tal de especial relevancia en el proceso. Es una etapa que se caracteriza simultáneamente porque va precisándose el sentido de la autoevaluación institucional y en forma paradójica, por la gran incertidumbre respecto de lo que se puede hacer con los datos recolectados.

La incertidumbre aparece potenciada en tanto se está realizando un trabajo que presenta diferencias significativas con la lógica que impera en la tarea de enseñar. Por ejemplo:

- Abocarse a una tarea de la que no pueden anticiparse los resultados. Si bien esto mismo podría caracterizar a los procesos de enseñanza y aprendizaje, las prácticas habituales en la tarea docente plantean actividades con referencia a “objetivos” y “resultados”.
- Vincularse con los otros – de distinta “jerarquía institucional”- desde una relación simétrica.
- Aprender “haciendo” “vs” aprender para luego enseñar.
- Elaborar valoraciones triangulando información y postergando el juicio inicial y las anticipaciones de resultados.
- Analizar con otros la información, considerando diversas perspectivas en un trabajo colaborativo con pares.
- “Mirar” la tarea docente desde el lugar de investigador, lo cual supone suspender los “apriori” de la experiencia.

La incertidumbre en el tránsito de la experiencia

La forma como las distintas instituciones transitaron esta etapa de incertidumbre, dejó al descubierto la fuerza que tiene el tipo de vínculo de los actores con el proceso para llevar adelante la propuesta.

En algunas escuelas hubo grupos que sostuvieron el interés por conocer, comprender y transformar la realidad institucional y pusieron en el proyecto de autoevaluación institucional un medio para ello. El proceso se vivenció como formativo y no como una formalidad. La definición de dimensiones, la elaboración e implementación de los instrumentos de recolección de datos, su interpretación, análisis y reflexión conjunta fueron tareas de aprendizaje colectivo. En estos casos los encuentros se realizaron quincenalmente, tal como estaba previsto desde el diseño del proyecto, y en los mismos se trabajó en función de lo elaborado por los docentes en otros tiempos y espacios.

La capacidad de autogestionar tiempos y espacios “comunica” claramente la apropiación que la institución hace de la experiencia y un interés genuino por transitarla. Con otras palabras, la apropiación institucional del proyecto de autoevaluación se fue mostrando fundamentalmente a través de la preocupación por autogestionar un espacio institucional y extra-institucional para los encuentros con el fin de distribuir tareas, recoger y analizar datos y reflexionar sobre los mismos.

En los casos en donde el ritmo de los encuentros fue muy costoso de sostener con los docentes, el intercambio y la reflexión fueron escasos. En estas escuelas, la ansiedad por concluir el proyecto fue cobrando centralidad frente al desarrollo del mismo. “Llegar al final” tenía el significado de “que no quede inconcluso” y esto se convirtió en un fin en sí mismo.

Tuvimos muchas interrupciones durante el proceso, el hecho de interrumpir varias veces influyó en retomar el trabajo, nos costaba volver a ubicarnos en tema, sin embargo, fue un logro concluir, no dejar sobre la marcha el proyecto (directora)

El aprendizaje como la construcción de conocimiento

Una cuestión interesante que se manifestó diferencialmente según los casos fue la actitud de los actores frente a los nuevos aprendizajes. En particular, se recuperó “la sorpresa” ante la posibilidad de aprendizaje por parte de los propios docentes. Los siguientes fragmentos de diferentes entrevistas dan claras muestras de ello:

“...Nos dio mucha bronca rediseñar la encuesta que ya estaba armada y ensobrada, lista para que salgan a las escuelas...” (docente)

“...Hemos aprendido a realizar encuestas y a sistematizar los resultados, eso no lo sabíamos hacer, también fue importante la organización de las categorías...” (docente)

“...Aprender a formular preguntas ha sido un logro...” (docente)

Enfrentarse con los problemas naturales de los procesos de construcción del conocimiento, resultó ser un obstáculo para aquellas instituciones en donde la centralidad de la tarea estaba puesta en “llegar al final”. Como lo ilustran las citas precedentes, en algunas escuelas fue muy valorado el hecho de obtener nuevos aprendizajes.

El vínculo de confianza

Un tercer aspecto que el equipo de AI releva importante, se relaciona con el establecimiento de un vínculo de confianza entre los miembros de la escuela y el equipo técnico que hace el asesoramiento. El proyecto propone que todos los integrantes, más allá del lugar que ocupen en la jerarquía institucional, se constituyan como pares investigadores. Esto implica como se mencionó, una democratización de las relaciones, en donde la voz de todos tiene el mismo peso. Este horizonte es difícil de alcanzar en las instituciones en general por su propia estructura jerárquica. Si se suma a esta característica general, un clima institucional cargado de rumores, circuitos de poder diferenciados, desconfianza, etc., el proyecto no tiene dónde asentarse.

“...muchos no quieren decir nada (hablar), acá hay mucha tensión, pero nadie quiere hablar la implicancia del proyecto en la vida institucional es muy relativa y realmente sobre lo que pasa porque temen represalias...” (docente)

“...hay cosas que nosotras no podemos decir, blanquear situaciones nos puede costar...” (docente)

Pasa lo contrario en aquellas escuelas que vienen trabajando desde hace tiempo con estrategias participativas y democráticas. En estos casos se facilita la instalación del proyecto y la producción de conocimiento de la realidad institucional por los propios actores. Cuando se trabaja en un clima de confianza entre los miembros de la escuela y con el equipo técnico, la tarea de recolección, análisis e interpretación de los datos, se lleva a cabo en un “clima investigativo”, donde no se juzgan las ideas sino que se trata de comprenderlas a la luz de las categorías de análisis escogidas.

“...Nos sentimos cómodos trabajando, pudiéndonos expresar con sinceridad, así también con x y x quienes nos acompañaron con respeto aportando interrogantes que nos permitían ir avanzando en la investigación...” (docente)

La participación

Desde el equipo de AI se exigió a las instituciones el involucramiento de al menos la mitad de los docentes, ya que un rasgo importante en el proceso de autoevaluación se vincula con la cantidad de participantes involucrados y la distribución de sus tareas. Cuando el trabajo de investigación es llevado a cabo sólo por un pequeño grupo de docentes, la tarea resulta ardua por demás y se pervierte el sentido del proyecto. El grupo se distingue del resto de los docentes y la investigación se parece más a una mirada particular y parcial de un grupo sobre su institución, que un aporte para la construcción colectiva de conocimiento en la interpretación de los temas planteados. En cambio, en los casos en donde una cantidad importante de docentes se involucra con el proyecto, se distribuyen las tareas y se producen procesos de reflexión colectiva sobre los datos recolectados; la experiencia es vivida positivamente, acercándonos al objetivo formulado en el proyecto de “Crear

condiciones para que los participantes mejoren su comprensión de la vida, la organización y las prácticas de las instituciones, facilitando la posibilidad de reflexionar, ampliar y matizar la comprensión, elaborar apreciaciones más informadas y dirigir las actuaciones futuras en colaboración.”

Los siguientes fragmentos dan cuenta de ese sentir:

“...me gustó trabajar con ellos como pares” (directivo)

“...hay satisfacción por haberlo logrado, haber podido llegar al final compartido...” (docente)

Respecto de los otros actores, por ejemplo en el caso de los padres, como se dijo, en una sola institución participaron y en calidad de informantes y no como activos investigadores. Por último, en el nivel inicial, los auxiliares desconociéndose como protagonistas de la escuela, accedieron a participar como informantes.

Los instrumentos

Por último, los casos que desarrollaron el proyecto, utilizaron como instrumentos de recolección de datos la encuesta, entrevista, la lectura y análisis de actas con mayor frecuencia, también, aunque en menor medida, la fotografía y análisis del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Varios grupos de trabajo previeron la posibilidad de analizar proyectos didácticos y cuadernos de clases, realizar observación de clases y analizar evaluaciones de los alumnos. Sin embargo en muy pocos casos esto se realizó. En una primera lectura del equipo de AI se advirtió la existencia de una particular dificultad de los docentes para abordar sus propias prácticas pedagógicas a partir de esos elementos. En cambio, los actores de la institución parecen más propensos a “mirar” aquellos aspectos vinculares que, si bien son fundamentales a las condiciones de trabajo, están algo alejadas de problematizar las estrategias que los docentes ponen en juego a la hora de enseñar.

La etapa de cierre

En esta fase, con el propósito de socializar el trabajo de los pequeños grupos, se organiza una jornada de cierre en la que cada uno presenta sus avances (la interpretación de los datos, los aprendizajes logrados y las conclusiones a las que arriban). Asimismo, se solicita que cada uno de los equipos entregue un informe escrito para que pueda ser leído por quienes lo pidan. En esta reunión se invita a la participación de todos los docentes de la escuela, a el/la supervisor/a escolar, a las integrantes del equipo técnico de autoevaluación y a la Directora del Área de Investigación Educativa (DI) de la Secretaría de Educación (SED), Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (GCBA).

Durante la exposición de los informes finales se espera compartir la información obtenida por cada equipo desde los diferentes ejes, permitiendo -tal como lo manifestó una docente- “enhebrar cada hilo del tejido de la vida institucional”.

Si bien en estas primeras experiencias de autoevaluación institucional, el objetivo de comprender la trama institucional quedó algo difuso por la necesidad de compartir “otras urgencias”, en la mayoría de las instituciones se mencionaron las dificultades que se fueron presentando ante el desafío de diseñar e implementar los distintos tipos de instrumentos de recolección de la información, así como en la sistematización y análisis de los datos obtenidos.

Como resultado, los docentes manifestaron su valoración por los aprendizajes logrados.

“...No resulta fácil hacer encuestas pero al hacerlas veíamos que las preguntas estaban armadas para aquello que queríamos, de alguna manera la respuesta estaba implícita. Otras eran preguntas tan abiertas que tampoco daban ningún dato. Hubo muchas idas y vueltas, no es fácil. Pensábamos hacer tres o cuatro preguntitas pero para que tengan valor y sentido nos llevaron mucho trabajo...” (docente)

En algunos casos rescataron positivamente la posibilidad que abrió la autoevaluación para remarcar el carácter público del conocimiento que se construye sobre la escuela, para comprender la existencia de roles diferenciados y para valorar el trabajo compartido.

“...para mí, como docente nueva en la escuela me sirvió para entender cosas de la institución, fue un momento muy rico, me permitió también conocer más a mis compañeros...” (docente)

“... ahora entendemos que los datos no son nuestros, que son de todos...” (docente)

... nos resultó una experiencia enriquecedora, pues permitió por un lado, desde mi rol como docente, contar mi mirada frente al “hacer institucional” y los acuerdos para lograrlo; y por otro lado, conocer y aprender más sobre como se debe gestionar un PEI, las dificultades que el mismo presenta y el modo de funcionar que tiene una institución escolar desde los diferentes roles que desconocía...” (docente)

Algunas reflexiones del equipo de AI de la DI en torno al desarrollo de la experiencia

En primer lugar, y en relación al acercamiento a la experiencia, muchas instituciones llamaron al equipo de AI de la DI porque creían que con esta propuesta podían encontrar soluciones a conflictos puntuales y/o se podía analizar alguna situación específica de la vida institucional. Por lo general, el sentido de construcción de conocimiento compartido y colectivo para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas e institucionales fue difícilmente comprendido desde el inicio y un desafío constante para el equipo de AI de la DI. En el inicio del proyecto los/as docentes normalmente expresaron dudas, temores o inquietudes hacia la acción de evaluación (qué se evaluará, a quiénes, para qué, etc.).

En segundo lugar, en las escuelas, parecía convivir una idea “casi mágica,” causal y lineal de cambio con un escepticismo apabullante. Algunos docentes manifestaban la necesidad de impulsar cambios que permitieran resolver problemas vinculados y de comunicación mientras que otros se mostraban escépticos respecto de la posibi-

lidad de modificar las prácticas institucionales.

En tercer término, en la comprensión de transitar el proyecto para “solucionar problemas,” se manifestaron dos posiciones diferentes. En la primera, la expectativa era que las respuestas a los problemas fueran aportadas por el equipo de AI, luego de un diagnóstico que el propio equipo haría; y en la otra, se evidenciaba una actitud más proclive a recibir orientación y guía en la selección y en el uso de los medios para construir una solución desde el colectivo institucional.

En todas las escuelas estuvo presente una tensión entre valorar el “proceso de producción de conocimiento” y la búsqueda de “soluciones técnicas a problemas específicos.” Estas preocupaciones fueron disminuyendo con la puesta en marcha del trabajo, y en particular en tanto que la propuesta representó una buena oportunidad para establecer una relación de horizontalidad con el equipo directivo.

Pero especialmente en aquellas instituciones que pudieron sobrellevar la incertidumbre propia del proceso, y por consiguiente continuar con el proyecto, se fue modificando la posición respecto a “las urgencias,” a lo inmediato. En esas escuelas, la demanda al equipo técnico empezó a tomar otras formas; se le pedía orientación y apoyo para interpretar los datos y para indagar sobre aspectos nuevos. Asimismo, los participantes manifestaban la percepción de estar aprendiendo sobre la propia institución y sobre otras formas de pensar y de producir conocimiento. En la mayoría de los casos, estos aprendizajes comenzaron a manifestarse en acciones concretas como la revisión de decisiones tomadas o el reajuste de los procedimientos implícitos en la tarea cotidiana.

En relación a los instrumentos, frente a lo que los propios docentes denominaron “dificultad para la construcción intuitiva de metodologías de investigación” - ello es, carencia de instrumentos para la recolección y el análisis de los datos, entrecruzamiento de la información, etc.- se manifestó la necesidad de contar con materiales de apoyo y de acompañamiento que los oriente en el sentido y en la construcción de herramientas de observación, análisis, etc. de los datos, así como en la

búsqueda de propuestas superadoras. A pesar que en todos los casos se consideró positiva la intervención del equipo de AI, predominó la tendencia a solicitar indicaciones técnicas más precisas que pudieran guiar la secuencia y el ritmo del trabajo.

En las instancias de cierre, se hizo presente la relación de la tarea de enseñar con el carácter adverso del contexto social en el que hoy está inserta la escuela. Se valoró muy positivamente los momentos de diálogo generados a partir del proyecto, así como la participación de la comunidad educativa desde una perspectiva distinta.

Respecto de la participación de todos los actores, esta relación ancló en la dinámica de diálogo que se establecía en los talleres de trabajo, basadas en la relación de horizontalidad con el equipo directivo, así como en los compromisos que el colectivo adoptaba en torno a un propósito consensuado. Debe señalarse, sin embargo, que en algunos casos se evidenciaron situaciones históricas que dificultaban la circulación de la información. En dichas escuelas, los docentes fueron resistentes a socializar “cierta” información en presencia del equipo directivo.

Es interesante señalar que sólo en una de las instituciones se pudo incorporar a las familias en una instancia de trabajo directo.

Los siguientes fragmentos señalan el valor de la participación en la escuela de los propios actores:

“...Construir un cuerpo de conocimientos sobre la escuela, sobre lo que ocurre dentro de ella y en su entorno, partiendo de la reflexión crítica compartida, representa un trabajo inédito...” (docente)

“...nos reunimos..., en un clima participativo, con escucha muy atenta, no exenta de controversias...” (docente)

“...reflexionar..., criticar..., ponderar..., juntos, uno con otro y no uno contra otros podremos enfrentar...” (docente)

Igual valor se dio al respeto por el carácter voluntario - tanto personal como institucional- a lo largo de toda la experiencia, lo cual contribuyó a generar un clima favorable de trabajo y el compromiso por parte de quienes la habían solicitado. Una dificultad importante fue que en algunas instituciones los equipos se fueron desgranando. Las licencias prolongadas o reiteradas (enfermedad, examen, concursos de ascenso), la transitoriedad en el cargo y la superposición de proyectos y acciones, situación que se sumaba al problema de la escasez de tiempos y espacios comunes para el intercambio.

Aunque en la modalidad de Jardín de Infantes Nucleado (JIN)⁹ el problema planteado fue más evidente, todas las instituciones manifestaron sus dificultades para reunirse dentro del horario escolar. La presencia de los niños/as y la carencia de tiempo sin estar a cargo de ellos parece limitar la posibilidad de encuentros dedicados a la autoevaluación.

“Acordar los tiempos requirió cierto esfuerzo ..., dado que los respectivos docentes expresaron no poder participar debido a las características de sus cargos, que no les permiten disponibilidad horaria---” (docente)

En lo que respecta a los informes finales elaborados por los diversos grupos en las instituciones en las que se trabajó, presentaron diferencias en el grado de elaboración de las conclusiones finales. En algunos casos, las conclusiones parecían una formalidad y evidenciaron que la etapa final se vio fuertemente atravesada por la ansiedad de terminar una tarea que, por distintas circunstancias, se había dilatado. En otras situaciones, los informes finales dejaron entrever situaciones conflictivas de la institución pero adoptando un registro muy descriptivo y poco interpretativo. Otros casos lograron presentar algunos elementos de la vida institucional de interés para seguir pensando, reflexionando, o bien para modificar.

Por último, en algunas escuelas abandonaron el proyecto a mitad de camino. Uno de los motivos de este fracaso, según el análisis realizado por el equipo de AI fue el desconocimiento del planteo de trabajo, o una gran distancia entre las expectativas generadas en la institución y lo que la propuesta llevaba. En el Nivel Pri-

9. Se trata de una oferta educativa de nivel inicial que tiene varias aulas en distintos edificios escolares y una sede central donde administrativamente reside el equipo de conducción.

mario, algunas escuelas de jornada simple abandonaron en mayor medida que las de jornada completa¹⁰, mientras que en el Nivel Inicial no hubo abandono sino que alunas instituciones tomaron directamente la decisión de no iniciarlo luego de la primera entrevista.

En ambos niveles educativos, los motivos por los cuales las instituciones abandonaron el proyecto merecen ser considerados. Sin duda, la carencia de tiempos y espacios junto con la sobrecarga de tareas (otros proyectos, actividades extraescolares, etc.)¹¹ fue un obstáculo para realizar la autoevaluación. Otro elemento que trabó la posibilidad de desarrollar la propuesta fue, como ya se mencionó, la transitoriedad en los cargos (la gran rotación de docentes) y el significativo número de licencias prolongadas o intermitentes.

Se concluye en este sentido, que, transitar la experiencia de autoevaluación requiere además de condiciones institucionales adecuadas, características de personalidad tales como constancia, tolerancia a la incertidumbre, la capacidad de “suspender el juicio propio” y la de posicionarse en el rol de “investigador”.

Más allá de los informes y de las reuniones de cierre, con el tiempo varios directivos de las instituciones que transitaron la totalidad de la experiencia manifestaron una impresión positiva. Las expresiones que se transcriben a continuación dan claras muestras de ello:

“Después del proceso, reflatamos un proyecto anterior de ‘enseñar a pensar’...” (docente)

“Se reinició el presente año trabajando en la construcción de significados y un marco conceptual...” (docente)

“...en las reuniones de personal ahora se les hace una devolución, de las modificaciones realizadas, a los docentes.” (docente)

“...a partir de la investigación (...) realizamos modificaciones en los instrumentos de los informes para padres.” (docente)

“Ahora las docentes se sientan a planificar juntas.” (docente)

“Este año se comenzó a trabajar con los padres y los docentes en función de esta identidad común.” (docente)

“... se formaron cooperativas escolares...” (docente)

“... una reunión de personal la coordinaron los docentes –aludiendo a aquellos que participan del equipo de ejecución- (...) Lo considero un indicador de impacto del Proyecto de Autoevaluación.” (docente)

“Se habilitó un espacio de comunicación docente que administran los propios maestros.” (docente)

En algunos casos se valoró positivamente la apropiación de la metodología de investigación.

“...lo que más sirvió fueron las herramientas...” (docente)

“Se sistematizaron las experiencias, se organizó el ‘saber hacer’, se mejoró el conocimiento de lo que pasaba en la institución y se aprendió a hacer un mejor uso de la información, a ordenar lo que venían haciendo.” (docente)

“... apropiarse de una metodología de trabajo de autoevaluación permanente como instancia de aprendizaje para la toma de decisiones.” (docente)

En uno de los casos, la autoevaluación institucional condujo al análisis estructural de la modalidad propia de la institución.

“La comprensión de las dificultades funcionales que presenta la modalidad J.I.N. y que obstaculizan: la posibilidad de la construcción de un sentido de pertenencia en común para cada uno de los sujetos sociales de las tres comunidades educativas de las escuelas que nuclea, la comunicación entre los mismos y la elaboración participativa de un proyecto institucional.” (docente)

Surge de las instituciones de Nivel Inicial concluyeron que la propuesta de Autoevaluación que les sirvió para “mirarse con otros ojos”.

Desde las instituciones de Nivel Primario, por su parte, se manifestó que el proyecto ayudó para “mirarse de otra manera” o adoptar “otra forma” de evaluar.

En la mayoría de los casos, el “mirarse” y “analizarse” fue altamente valorado para conocer el estilo institucional propio.

10. En estos casos costó que el colectivo cumpliera con el compromiso de asistir a los encuentros. Esta situación fue generando un desgaste que devino en la decisión de abandonar o postergar el Proyecto.

11. Algunos docentes manifestaban su elección de participar de otros proyectos que ofrecían puntaje o que tenían la jerarquía de “capacitación en servicio”.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE INTERROGANTES DOCENTES

Los interrogantes

En este apartado, se procura analizar los registros que el equipo de AI tiene sobre los interrogantes que los docentes formularon en los talleres de inicio de los procesos de autoevaluación. Para ello, se han incluido, también, las preguntas que se formularon en las escuelas que no continuaron con la experiencia. Estos interrogantes permiten identificar temas recurrentes de los docentes de los distintos niveles educativos, diferenciar temáticas según la relevancia para cada nivel, reconstruir las preocupaciones de los docentes y describir los modos de plasmar inquietudes, preocupaciones y formas de interpretar la realidad escolar que se infiere a partir de ellos. Los temas fueron agrupados en las siguientes categorías, temas o problemas que mencionan los actores: gestión y organización, escuela y comunidad, aspectos pedagógicos, articulación, evaluación, rol docente, rol de la escuela, comunicación y vínculos, espacio y tiempo, normativa y disciplina.

Las categorías que se presentan a continuación no son excluyentes entre sí porque intentan respetar la lógica que cada institución utilizó en sus agrupamientos. Es decir, estas categorías no fueron construidas con el listado completo de interrogantes, sino que se trabajó con las construcciones que en las escuelas se hicieron a partir de las preguntas formuladas en cada caso.

■ GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN

En esta dimensión fueron incluidos los interrogantes que hacían referencia a la pertenencia institucional, a los conflictos cotidianos relacionados con la gestión escolar, al proyecto educativo institucional. Las mayor parte de las preocupaciones se manifestaron en torno de la indefinición de roles y tareas propias del docente, la modalidad de gestión del equipo de conducción y la necesidad de trabajo en equipo. Un planteo bastante generalizado fue referido a las dificultades para ponerse de acuerdo, o bien de respetar acuerdos alcanzados.

Entre las preguntas formuladas se pueden mencionar:

¿Qué significa trabajar en equipo? ¿Es posible trabajar en equipo en un J.I.N.?

¿Nos sentimos pertenecientes todos a una misma institución?

¿La dirección usa el P.E.I.?

¿Van a cambiar algo estas reuniones?

¿Por qué siempre se plantean las quejas y no los logros?

¿Cómo solventar gastos que significan mayor equidad en la tarea educativa?

¿Por qué no hay equipos interdisciplinarios estables?

¿Los distintos actores asumen funciones de autoridad funcional?

¿Cómo hacemos este año para lograr que todos tengamos materiales de trabajo?

¿Por qué se desvaloriza a algunos compañeros? y nosotros, ¿nos resignamos?

¿Por qué no hay movilidad en el plantel docente?

¿Cómo podemos llegar a un mejor encuentro entre docentes y directivos?

¿Por qué no hay encuentros reflexivos con el personal de la escuela?

¿Por qué el docente debe cumplir con tareas administrativas que le quitan tiempo a la tarea pedagógica?

¿Pensamos o sentimos que estamos presionados? ¿En qué momentos? ¿De qué manera?

¿Por qué lo que cumplimos como tarea es desde la bajada, como piramidal?

El taller inicial habilitó el espacio para interrogarse colectivamente acerca de la propia institución y también, en algunos casos, para explicitar cuestionamientos dirigidos a los equipos de conducción, a algunos grupos docentes, a otros ámbitos de la SED y hacia la propia SED. Hacia los equipos de conducción, los reclamos habituales se referían a la presión que perciben los docentes a través de “bajadas” piramidales, sin dar lugar a su participación. También se cuestionó el modo de ejercer roles de liderazgo cuando se privilegia a ciertos docentes desvalorizando a otros, sin que se explicita un criterio racional claro, (situación que genera malestar y clima de desconfianza). Otro cuestionamiento planteado refirió a la eficiencia de otras instancias que intervienen en el quehacer educativo, por ejemplo, el Equipo de Orientación Escolar (E.O.E.).

■ ESCUELA Y COMUNIDAD

La preocupación mayor por esta temática se refirió a la responsabilidad de las familias en la educación de los niños/as y a la participación en el proceso educativo de sus hijos/as. Se advirtió en parte de los docentes, una cierta contradicción entre demandar a las madres/padres una participación activa en la institución y al mismo tiempo una puesta de límites a dicha participación, formulados con poca claridad.

Por otra parte, es significativa la preocupación que se manifestó por la imagen de la escuela y de los docentes que el “afuera” les devuelve. Daría la impresión que la valorización de la institución se juega bastante por la imagen que el “afuera” les manifiesta. “El afuera” estaría representado por las familias principalmente, aunque también por la comunidad circundante (el barrio). Es interesante señalar cómo la figura de la familia ocupa un lugar central y diferente ya sea que se trate de la participación o de construir imagen de la escuela. En el primer caso, en el discurso de la participación parece esconderse una réplica a la “no participación”, es como si allí se instalara el reclamo hacia los padres de un “todo genérico” por aquello que la escuela no puede hacer (“las familias depositan aquí a sus hijos”, “no se puede contar con ellos”, “los chicos tienen problemas familiares sobre los cuáles la escuela nada puede hacer”, etc.). En lo que respecta a la imagen, las familias

son legitimadas y valoradas como “evaluadoras” naturales de la escuela y su opinión es sumamente valiosa.

Otra cuestión observada se relaciona con la situación social¹². Los docentes se “hacen cargo” y se sienten responsables -como agentes educativos- de amortiguar el impacto de la crisis social en los niños/as y, como es natural frente a semejante tarea autoimpuesta, el sentimiento de impotencia es enorme. En la interpretación de los docentes, consideran que no tienen suficientes herramientas para hacer una lectura apropiada de la comunidad y poder operar en ella.

No hay diferencias significativas entre las preocupaciones que los docentes de los niveles primario e inicial manifiestan, se advierte sin embargo una preocupación específica en torno a la violencia, el miedo y la solidaridad en escuelas cuya comunidad educativa presenta características de marginalidad y experiencias familiares de delincuencia.

Algunos de los interrogantes agrupados bajo esta categoría son los siguientes:

¿Cuál es el valor que le dan los padres a nuestra institución?

¿Con qué elementos contamos los docentes para hacer una lectura distinta de la comunidad a la que brindamos el servicio educativo dentro de lo social?

¿Cómo verán la tarea cotidiana los padres?

¿Cómo lograr la participación de los padres en el P.E.I. y en la evaluación?

¿Cómo ven los docentes a los padres? ¿Y los padres a los docentes?

¿Qué pasa con lo que no salió en las fotos: violencia-riesgo- miedo-delincuencia- solidaridad?

¿Los padres, saben qué es ser padres?

¿Nos corresponde la educación de los padres?

¿Hacemos hincapié en el acompañamiento de padres a chicos?

12. Las experiencias que se analizan se desarrollaron en fechas próximas a la crisis del 2001.

¿Qué puede hacer la institución para atraer a los padres?

¿Cómo dar a conocer el trabajo que se realiza en la escuela a la comunidad?

¿Cómo involucrar a los padres en la responsabilidad de participar y colaborar con el docente?

¿De qué manera sostener la presencia de los padres en la escuela a lo largo de todo el ciclo primario? ¿Es responsabilidad de la escuela?

¿Cómo lograr la participación de los padres en la elaboración y participación del P.E.I.?

¿Cómo manejar la relación con los padres?

¿Qué proyecto queremos que tenga la escuela en el marco de la sociedad y la comunidad?

■ ASPECTOS PEDAGÓGICOS

De la lectura realizada sobre los interrogantes que preocupan a los/las docentes en relación con la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, se identificó el interés por la vinculación entre teoría y práctica. Se interpreta que los docentes expresan la disociación entre la teoría, como una acción que se debe sostener frente a una realidad práctica que resulta incierta y que implica una acción que se puede realizar.

El interrogante sobre “qué enseñamos y para quién enseñamos” mostró la necesidad de encontrar sentido al quehacer pedagógico. Esta cuestión es vinculada desde el equipo con la categoría que reúne preguntas acerca del rol docente.

Asimismo, las instituciones se interrogaron sobre la función del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) y su puesta en práctica; en el caso del Nivel Inicial dicha temática apareció como central y nombrada como tal, en cambio, en el Nivel Primario, se expresó con vaguedad a través de términos como, por ejemplo “vida institucional”.

Resulta interesante que la centralidad en relación con la “función pedagógica” osciló entre la calidad educativa, eficiencia y eficacia, “subir el nivel” y, lo preocupación

por los/as niños/as. Preguntas como: ¿es el niño lo más importante?, ¿tenemos en cuenta las reales necesidades de los niños? y ¿cómo reflexionar sobre la teoría y la práctica para mejorar la calidad? ¿Cuáles son los criterios de eficiencia y eficacia? se expusieron como asuntos del mismo nivel de generalidad pero sin relación entre sí.

Una reflexión específica giró en torno a la carencia de estrategias pedagógicas institucionales ante situaciones para las que el docente carece de instrumentación teórica.

Se han considerado los siguientes interrogantes correspondientes a esta categoría:

¿Hasta dónde el trabajo realizado en el NI puede perdurar en el tiempo?

¿Es posible un proyecto institucional dentro de un J.I.N.?

¿Para quiénes enseñamos?

¿Para qué usamos el P.E.I. ¿Cuál sería el lugar de los niños en medio de la vorágine del trabajo?

¿Cómo reflexionar sobre la teoría y la práctica para mejorar la calidad?

¿Cuáles son los criterios de eficacia y eficiencia?

¿Es el niño lo más importante?

¿Cuáles son las necesidades y características de los niños en nuestra realidad social, cultural y económica?

¿Cómo solventar gastos que significan mayor equidad en la tarea educativa?

¿Por qué no hay equipos interdisciplinarios estables?

¿Los distintos actores asumen funciones de autoridad funcional?

¿Por dónde empezar?

¿Podemos darle elementos a los chicos para que no repitan la historia? ¿Cómo lograr que en la escuela el trabajo pedagógico sea el motor, trascendiendo lo individual?

¿Cómo implementar horas de inglés en los grados inferiores?

¿Por qué se aceptan alumnos con graves problemas de conducta?

¿Cómo hacer para resignificar los valores?

¿Qué pasa con el entusiasmo para aprender?

¿Qué cosas deben cambiar para trabajar mejor, más y con más placer? ¿Son tenidas en cuenta las reales necesidades de los niños?

¿Cómo encauzar o trabajar en el interés de los chicos con la música popular? ¿Cumplir los objetivos y trabajar para los chicos es diferente?

¿Cuál es el motivo por el cual se baja el nivel?

¿Cómo cumplir los objetivos?

¿Es más fácil plantear los logros que las dificultades?

¿Podremos unificar criterios?

¿Dónde está el arte en la escuela?

¿Cuáles son los criterios de calidad educativa? ¿De dónde surgen?

¿Tenemos en cuenta las reales necesidades de los niños?

■ ARTICULACIÓN

Con el nombre de “articulación,” los niveles Inicial y Primario sintetizaron la preocupación en relación con el pasaje de un nivel del sistema educativo al siguiente. En el Área de Educación Inicial, la articulación con el NP e intranivel es una preocupación central, dado que se manifiesta en casi todas las instituciones participantes. Resulta significativo que un escaso número de los establecimientos del Nivel Primario haya considerado como problemática esta cuestión.

Podría inferirse que la articulación para el NP es pensada sólo unidireccionalmente y en forma ascendente y, por lo tanto, no parece un “problema del nivel.” Es decir, no se comprende dentro de la categoría “articulación,” la complejización de los aprendizajes entre un grado y otro. En NI cobra otro carácter. El problema allí se presenta también como una cuestión interna: el pasaje de un niño de sala en sala. Hay preocupación por el sentido de los aprendizajes y la relación entre contenidos más complejos y maduración.

En ambos niveles hay manifiesta preocupación por el futuro educativo del alumno/a. No existen, formalmente, modos de realizar un seguimiento de los egresados que permita obtener información para retroalimentar la propuesta pedagógica de cada Nivel.

Se han considerado como interrogantes correspondientes a esta categoría los siguientes:

¿Qué sucede con la continuidad de los contenidos/ objetivos en el NP sobre todo en la cadena de formación de valores?

¿Cómo articular el ambiente de trabajo entre el NP y el NI?

¿Cómo resolver los conflictos de poder entre el NP y el NI?

¿Por qué la Escuela Primaria no valora de la misma manera a las salas del Jardín?

¿Por qué las asistencias de los alumnos al Jardín es tan irregular en comparación con la Primaria?

¿Cómo llevar a cabo la verdadera articulación de Niveles sin morir en el intento?

¿Por qué es costoso articular con el NP?

¿Cómo se da la articulación?

¿Cómo se da la articulación administrativa en distintas instancias?

¿Cómo llevar a cabo una real articulación entre sala de 3, 4 y 5 años y los distintos niveles?

¿Cómo lograr una articulación entre niveles de Inicial, otros y salas?

¿Qué hace primaria con los que hace el Jardín?

¿Cómo articular acciones entre los maestros especiales, curriculares y la sala?

¿Se da una real articulación entre ciclos?

¿Cómo articular entre ciclos?

¿Qué pasa con nuestros egresados?

¿Cómo articulamos con la escuela media?

■ EVALUACIÓN

Las problemáticas sobre evaluación fueron abordadas en particular por el NI. A pesar que se ha trabajado con mayor cantidad de escuelas de NP, fueron las escuelas de NI quienes plantearon la necesidad de profundizar sobre este tema.

Las preguntas acerca de esta temática remiten a criterios de evaluación del docente, evaluación institucional y/o la preocupación por resignificar el informe de los niños (Nivel Inicial). Mientras que el Nivel Inicial tiene como preocupación frecuente la de analizar el sentido y valor de los informes de los niños/as para la tarea pedagógica, el NP se interroga sobre la evaluación del docente. Es necesario aclarar que en el momento en que surgen estos interrogantes, se estaban discutiendo los cambios de enfoque sobre la evaluación de desempeño docente; tema que moviliza a investigar los criterios y conceptos de evaluación que se plantean desde el Sistema Educativo.

También se cuestiona la evaluación institucional y su relación con el P.E.I. elaborado por cada institución. La valoración de la tarea de evaluar la institución se desarrolla sólo en función del cumplimiento del PEI, y de sus resultados, dejando afuera otras tareas no diseñadas explícitamente en el mismo.

Se han considerado como interrogantes correspondientes a esta categoría los siguientes:

¿A quién le sirve la información tan detallada de los chicos de Jardín?

¿Podemos encontrar hilos conductores sobre evaluación más allá de las particularidades de cada institución?

¿Cómo trabajar la autoevaluación?

¿Cómo trabajar la autoevaluación del docente cuando esta difiere de la conducción, por ejemplo en el concepto anual?

¿Cómo implementar una evaluación docente de manera que no sea estándar?

¿Cómo optimizar la evaluación, informes de los niños?

¿Cómo encajan los documentos de evaluación con las

propuestas de la institución? (Referido a la evaluación docente: hoja de concepto)

¿Se puede armar una guía de autoevaluación para los docentes de esta institución?

¿La institución se evalúa a través del P.E.I.? Si cumplimos lo proyectado en el PEI. ¿está bien?

Los métodos de evaluación utilizados en la institución ¿hablan de su organización y principios que la rigen?

¿En qué se están basando para cambiar la hoja de concepto?

¿Cuáles son los criterios para evaluar la eficiencia de los docentes?

Si evaluar es juicio de valor ¿es el mismo para todas?

¿Sabemos aprovechar las oportunidades de las distintas instancias de evaluación?

¿Cómo evaluamos los docentes desde los instrumentos construidos?

¿Cuál es el concepto de evaluación?

■ ROL DOCENTE

Se observa en los interrogantes presentados, la sensación de una fuerte autoexigencia del rol docente. Al imperativo que siente el maestro/a por dar respuestas ante la crisis, se le añade el sentirse responsable del fracaso escolar, el deber de sostener una imagen hacia familias, niños/as y otros colegas y de integrar niños/as con discapacidad y problemas psiquiátricos especiales, así como la exigencia de realizar múltiples tareas simultáneas.

Esta situación los lleva a dudar sobre su capacidad de reflexión y posesión de estrategias suficientes para afrontar sus responsabilidades. Esto parece desnudar la desvalorización del docente, la necesidad de reconocimiento de la sociedad y carencias en la formación docente inicial.

Se han considerado como interrogantes correspondientes a esta categoría y los siguientes:

¿Por qué creemos que hacemos tan poco?

¿Cómo verán la tarea cotidiana las colegas de las otras secciones?

¿Cuándo termina el rol docente?

¿Cómo hacemos para actuar? ¿nuestras estrategias son suficientes?

¿Quién me manda? ¿Cómo hago con todo esto? ¿De dónde saco fuerzas? ¿De dónde sacar el tiempo para tanta diversidad de tareas?

¿Cómo cambiar?

¿Qué respuesta podemos dar ante la crisis?

¿Seremos capaces de reflexionar, hacer autocrítica para construir?

¿Cuándo termina el rol docente?

¿Ocupa cada uno su lugar?

¿Cómo revalorizar el rol docente frente a alumnos y padres?

¿Reflexionamos acerca de nuestra participación en el fracaso escolar?

¿Estamos capacitados para llevar adelante la integración con chicos con discapacidad?

■ ROL DE LA ESCUELA

La preocupación principal se centra en la adecuación del P.E.I. con las expectativas de la sociedad –rol pedagógico/rol asistencial. Se indaga acerca del valor y el rol de la escuela estatal en pos de resolver la definición de su función y sentido. La escuela estatal aquí vista, inserta dentro de un contexto socioeconómico deficitario, orienta su sentido según el cumplimiento de un doble rol asistencial-pedagógico, priorizando el primero en vista de lo considerado como necesidades imperantes.

Consecuentemente y frente a esta situación que los agobia, se advierte en algunas de las preguntas, la necesidad que tienen los docentes, de reflexionar sobre el lugar del niño/a en la institución con el fin de reorientar el objetivo de su rol.

Se reitera la preocupación por el compromiso de la escuela ante la crisis social vivida durante el año 2002 en nuestro país y que ya ha sido abordada en el análisis de otras categorías.

Se han considerado como interrogantes correspondientes a esta categoría los siguientes:

¿Hasta dónde la escuela puede actuar?

¿Cuál es el criterio de calidad en educación?

¿De dónde se sacan los criterios?

¿Qué valores tendría que sustentar la escuela pública?

¿Tenemos claro qué queremos hacer como institución?

¿Qué respuesta podemos dar ante la crisis?

¿Qué lugar ocupa la escuela para los padres y los chicos?

¿Por qué no tiene prensa o trascendencia lo positivo que se hace en la escuela?

¿Qué proyecto queremos que tenga la escuela en el marco de la comunidad?

¿Cuál es el lugar de los niños?

¿Responde la escuela a las expectativas de las familias?

¿Cómo reconstruir la identidad del ser nacional dentro de la escuela?

¿Qué rol tiene esta escuela dentro de esta comunidad?

¿Cómo se puede protagonizar un cambio favorable de la institución ante la violencia?

¿Qué modelo de institución queremos?

¿Cuál es el compromiso que pensamos asumir para el cambio? ¿Si asumimos ese compromiso ¿qué cambiar?

¿Qué se cuestiona?

■ COMUNICACIÓN Y VÍNCULOS

Las preguntas sugieren una sensación de soledad en el ejercicio del rol docente y el cuestionamiento sobre los motivos por los cuales existen la hipocresía, la intolerancia, el temor, la falta de aceptación del otro o los obstáculos en la comunicación.

A diferencia de otras categorías, se encuentra aquí el uso de palabras con fuerte contenido emocional tales como: hipocresía, temor, refugio, individualismo, "es-

conder", términos que denotan una actitud defensiva frente a un medio que se percibe como hostil. También se observa la necesidad de generar espacios que favorezcan la comunicación y los vínculos que permitan integrar el sentir y el pensar sin temor al rechazo del otro.

De alguna manera, el planteo de estos interrogantes en un taller colectivo puede ser leído como un modo de interpelación a los equipos de conducción de los establecimientos, en el sentido de demandar que éstos propicien espacios para la comunicación y la integración. Paradójicamente, otra lectura de los interrogantes puede evidenciar límites definidos frente a la integración entre pares vinculados con la posibilidad de compartir espacios y de entablar relaciones personales que permitan el desarrollo de la tarea específica.

Se han considerado como interrogantes correspondientes a esta categoría los siguientes:

- ¿Qué es lo que hace feliz a cada persona acá adentro?
- ¿Cómo mejorar los vínculos y la comunicación?
- ¿Cómo mejoramos la comunicación entre todos?
- ¿Se dará cuenta el otro que también siento?
- ¿Por qué hay que manejarse con hipocresía?
- ¿Sabemos compartir? ¿Sabemos dialogar?, ¿Sabemos escuchar?
- Yo estoy cómodo y ¿el otro?
- ¿Por qué esconder lo que uno piensa o siente? ¿Por temor?
- ¿Por qué nos cuesta tanto ser felices fuera del aula?
- ¿Cómo podemos encontrar un espacio de comunicación entre docentes?
- ¿Por qué tomamos el aula como refugio?
- ¿Cómo se puede solucionar el individualismo?
- ¿Cómo llegar a un mejor encuentro entre docentes y directivos?
- ¿Por qué se produce la falta de comunicación?
- ¿Por qué no nos mimamos mas?

¿Por qué nadie plantea los problemas de frente?

¿Por qué hay tantos subgrupos de docentes?

¿Por qué no se nos habla amablemente?

¿Qué hacer para mejorar la relación entre docentes?

¿Existe en los docentes la voluntad de integrar al "nuevo"?

¿Cómo encontrar puntos de tolerancia entre los componentes de la comunidad educativa?

¿Cómo vencer el individualismo, miedo a lo que me pueda pasar?

¿Por qué el maestro se siente solo?

¿Cómo mejorar la comunicación entre pares y equipos de conducción?

■ ESPACIO Y TIEMPO

Las preguntas vinculadas a espacios y tiempos podrían referir a la necesidad de contemplar otros aspectos de la tarea pedagógica, diferentes y complementarios a la actividad específica de estar en el aula. Sin embargo, es significativo que dichos espacios y tiempos son solicitados –según sus palabras- a fin de integrarse, conocerse, descansar, compartir, encontrarse, intercambiar, sin hacer referencia a la necesidad de los mismos para realizar tareas específicamente pedagógicas compartidas.

Se manifiesta la preocupación por generar estrategias que favorezcan la comunicación en el marco institucional. Esto puede asociarse con la categoría comunicación y vínculos antes desarrollada.

Con relación al tiempo, se percibe la sobrecarga de diversidad de acciones a encarar durante la jornada escolar. Esto puede tener relación directa con los interrogantes acerca del rol docente, en donde se puso en evidencia la multiplicidad de tareas que manifiestan cumplimentar durante la jornada escolar.

Sobre el espacio se observa la fuerte connotación que tiene la sala de maestros como lugar de encuentro. Durante el taller es manifiesto este reclamo dirigido hacia el equipo de conducción, siendo que se deposita en él

la responsabilidad de no utilizar de este espacio como tal; desde el registro de observación, podría decirse que se encuentran imposibilitados de apropiarse de éste sin consultarlo con el equipo directivo, previamente.

Se han considerado como interrogantes correspondientes a esta categoría los siguientes:

¿Por qué la sala de maestros no funciona como tal?

¿Cómo instalar espacios y tiempos para reunirse entre compañeras?

¿Cómo tener un espacio diario para descansar y compartir?

¿Cómo coordinar espacios de encuentros?

¿Qué posibilidades hay de elegir un día y un horario para reuniones de personal más flexibles?

¿Por qué no se utilizan los espacios comunes?

¿Cómo llegar a un mejor encuentro entre docentes y directivos?

¿Por qué no se propician espacios de intercambio?

¿Por qué no podemos tener un espacio para integrarnos y conocernos mejor?

¿Por qué la sala de maestros no funciona como tal?

¿Por qué falta espacio de intercambio entre docentes y curriculares?

¿Cuál es el tiempo para que todos los docentes puedan compartir un momento de encuentro?

¿Cómo organizar los tiempos para dar más lugar a la comunicación?

¿Cómo tener un espacio diario para descansar y compartir?

¿De dónde sacar tiempo para tanta diversidad de tareas?

¿Cómo podemos encontrar un espacio de comunicación entre docentes?

¿Cómo se pueden generar espacios de trabajo?

■ NORMATIVA Y DISCIPLINA

En esta categoría se observa diferencias según el nivel educativo en relación con el sujeto de referencia de las normas y al sujeto trasgresor de las mismas. En el NI el acento está puesto en los padres, quienes no respetan horarios, transgreden las normas, considerándose necesario encontrar estrategias para establecer acuerdos. En el NP, en cambio, el cuestionamiento está centrado en la trasgresión de las normas por parte de los alumnos/as.

Es significativa la cantidad de veces que aparece cierta adjetivación o etiquetamiento a los denominados “alumnos indisciplinados”, “alumnos con problemas de conducta” aunque no queda claro a qué hace referencia este rótulo.

Se evidencia la necesidad de establecer códigos y pautas comunes a respetar por el colectivo docente, que permitan organizar la institución y prevenir situaciones conflictivas.

Se han considerado como interrogantes correspondientes a esta categoría los siguientes:

¿Por qué los padres transgreden las normas?

¿Qué pasa con los espacios no respetados en el Jardín?

¿Cómo hacer para que los padres no tomen a mal cuando se les recuerda normas y acuerdos?

¿Cómo hacer cumplir horarios de entrada y salida de los chicos?

¿Tememos el descontrol?

¿Cómo incluir pautas de conducta en la convivencia diaria?

¿Cómo institucionalizar un código disciplinario, para que todos hablemos el mismo idioma?

¿Qué pautas disciplinarias se pueden implementar a nivel institucional para mejorar los problemas causados por los alumnos indisciplinados?

¿Cómo proponernos metas conjuntas para manejar problemas de conducta?

¿Cómo manejar situaciones conflictivas con los alumnos?

¿Qué más podemos hacer con los alumnos con problemas de conducta?

¿Las situaciones lúdicas pueden prevenir la violencia en los recreos?

¿Cómo organizar el comedor?

¿Cómo generar un clima agradable en el comedor?

Del análisis de los interrogantes

De la lectura y análisis de los interrogantes de los docentes, si bien se evidencian diferencias en el quehacer institucional entre los niveles inicial y primario, hay interesantes puntos de encuentro.

En un primer análisis transversal sobre las preguntas que los docentes elaboraron en el inicio del proceso, se identifica que la mayoría de ellas se inscriben en aquellas preocupaciones referidas a la gestión y a la organización escolar como estilo institucional; en segundo lugar, convergen cuestiones relacionadas con lo afectivo, lo vincular que incluye lo relacionado con el sentido del rol; en último lugar y el tema pedagógico/profesional en donde la preocupación está centrada en lo pedagógico más que en las estrategias didácticas. En la mayoría de las instituciones están presentes todos los aspectos: lo institucional, lo personal y lo profesional, el peso relativo de cada uno de ellos sobre los otros es notablemente diferente según la institución.

El eje puesto en lo vincular refiere a la expectativa de que el proyecto pueda servir como una herramienta a través de la cual se podrían destrabar conflictos interpersonales (muchas veces entre docentes y dirección). Los interrogantes sobre aspectos pedagógicos tuvieron mayor presencia en el nivel inicial que en el primario. Resultó llamativa la ausencia de reflexiones en torno a cuestiones de la enseñanza y el aprendizaje.

Existe un supuesto básico de estado de crisis social dominante frente al cual, la escuela, debe dar respuesta como protagonista de un cambio cuyas características aún se desconocen. Pero, paralelamente y como parte de ello, las instituciones no logran definirse, desconocen los valores que deben sostener, hacia dónde dirigirse y cuáles son sus límites de acción, entre otras cosas.

Las gestiones y organizaciones escolares se ven superadas no sólo por los requerimientos que se dan desde la comunidad - percibida como demandante de soluciones que exceden a lo educativo-, sino también por la asignación de Proyectos, tareas o propuestas dadas desde el propio sistema y desde la propia escuela. La escuela parece encontrarse en un momento de pérdida momentánea del sentido común de la acción.

Paradójicamente, la solicitud de respeto por las normas desde un acuerdo entre el equipo de conducción y ejecución, se presenta junto a un gran desconocimiento de aquellos que solicitan su cumplimiento. Ni los acuerdos consensuados participativamente, terminan concretándose con la participación de todos los que lo acordaron.

En función de ello se plantea la solicitud permanente hacia los equipos de conducción con relación a los tiempos y espacios de diálogo, de seguimiento de las tareas pedagógicas, etc., difíciles de ser logrados en tal contexto. En el caso del Nivel Primario, en general estos tiempos y espacios son solicitados como ámbitos no exclusivamente pedagógicos (para la vinculación personal y recreativa de los/as docentes), a diferencia de lo que sucede en el Nivel Inicial en donde se solicita los mismos, con el fin de realizar una articulación pedagógica intranivel (entre secciones, disciplinas, etc.), en ambos casos dentro del horario escolar.

El rol docente queda inmerso dentro de la misma difícil realidad que presenta el rol de la escuela. Los docentes formulan las mismas preguntas y manifiestan las mismas contradicciones. Ante esta confusión, intentan aferrarse a teorías que puedan sostener el accionar en la práctica, siendo por ello que solicitan conocer conceptos, teorías, instrumentos, etc. que los ayuden a operar en esa realidad.

Es llamativo en este punto, al hablar de conceptos, el uso que se da de los mismos en forma sobreentendida, cuando en realidad hacen referencia a significados diferentes. Con ello se quiere decir que, aunque los agentes utilicen el mismo lenguaje técnico, es distinto el significado que le dan a las palabras que lo componen; provocando ello también, situaciones de confusión en el colectivo a mediano y largo plazo.

Es importante señalar que el contexto descrito no genera parálisis en las instituciones. En este sentido, la evaluación y la autoevaluación representan para los docentes la posibilidad de una mejora. Por ello, y sobre todo como queda evidenciado en el Nivel Inicial, el cambio en la concepción de la evaluación resulta fundamental.

A MODO DE CIERRE: ALGUNAS CONCLUSIONES SOBRE EL TRABAJO REALIZADO EN LAS DISTINTAS INSTITUCIONES

De la experiencia recogida hasta el momento se advierten aciertos y dificultades comunes a todas las instituciones en varios puntos que parecen centrales para garantizar el desarrollo del proceso de autoevaluación institucional.

La llegada de la propuesta

La propuesta a las instituciones se realizó por intermedio de las Supervisiones. El equipo de AI describió el proyecto en más de una reunión de supervisores escolares. Asimismo se acercó a cada institución que lo solicitó para desarrollar mejor la propuesta ante el equipo de conducción. En la mayoría de los casos, la entrevista inicial con estos equipos puso de manifiesto que la idea acerca del proyecto no se correspondía con la propuesta; algunos docentes esperaban una evaluación de modalidad externa y otros una reflexión teórica a modo de capacitación sobre la evaluación. Fueron pocos los casos en los que la propia escuela demandó el proyecto por haber comprendido la naturaleza de la propuesta.

“Nosotros pensamos que en este proyecto la evaluación la hacían ustedes y nosotros solo usábamos los instrumentos que nos daban” (docente)

Las expectativas sobre el proyecto

Muy vinculado con la forma cómo se interpretaba la propuesta, y también por la dificultad para comprender el alcance del trabajo, las expectativas en relación con el proyecto fueron habitualmente confusas. Muchos docentes, como ya se mencionó, asistieron a los primeros encuentros pensando que se dictaría un curso sobre evaluación, que se trataba de una propuesta para dirimir conflictos institucionales (a modo de análisis institucional), o bien que se trataría de un diagnóstico externo (realizado desde afuera) que aportaría las soluciones al respecto.

Además de esta confusión, se observó cierta heterogeneidad en las expectativas manifestadas por los diferentes actores y variaciones en función del rol desempeñado en la institución. Como se señalara anteriormente, mientras que los directivos expresaban mayormente la necesidad de cambio, de salir de cierta inercia institucional a través de acuerdos que conllevarían desterrar situaciones problemáticas, los docentes esperaban que con el trabajo de autoevaluación se lograría un ambiente favorecedor de la comunicación y el intercambio. En algunos pocos casos, dicha comunicación fue vista como condición para el logro de un acuerdo compartido y reflexivo, tendiente a producir mejoras en la vida institucional. En estos casos, podría decirse que las expectativas de docentes y directivos eran similares y/o complementarias.

En general se puede decir que a los diferentes actores les costó comprender e interpretar el sentido de la propuesta en el momento inicial, situación que fue revertida con el transcurrir del proceso. El trabajo sobre las expectativas fue una tarea que el equipo técnico debió sostener en el transcurso de la experiencia.

Los participantes

En relación con la cantidad de participantes por escuela, esto fue variable, aunque se exigió el involucramiento de al menos la mitad de los docentes. En algunos casos se produjo un abandono del proyecto por una par-

te importante de los docentes entre el inicio y el cierre del proceso. En cuanto a la composición, en general la participación de docentes de grado/ sección y personal de conducción fue mayor que los curriculares. Estos últimos, como se explicó, manifestaron su imposibilidad de asistir a las reuniones, por tener que hacerse cargo de los alumnos mientras los docentes de sección/ grado participan de esta instancia. Por su parte, en el caso de los padres/madres participaron como informantes y no como activos investigadores. Este colectivo manifestó no saber, o no tener capacidad para “opinar” sobre las cuestiones escolares/institucionales

“Nosotros los papás desconocemos de lo pedagógico” (madre)

La actitud hacia el proyecto

Por su parte, en el NI, los auxiliares desvalorizaron su posible aporte, subestimándose y desconociéndose como protagonistas de la escuela. Sin embargo, accedieron a participar como informantes sintiéndose, de este modo, que son considerados como miembros de la escuela.

En general y sobre todo en la etapa inicial, los docentes mostraron interés y adhirieron al proyecto. En varios casos el ritmo de trabajo fue decayendo conjuntamente con el interés. Como se dijo, algunas de las razones de ello fueron la superposición de proyectos, la falta de tiempos comunes, la dificultad para visualizar “resultados” en tiempos cortos, la resistencia en momentos de verbalizar conflictos y la opción de embarcarse en proyectos que den puntaje o tengan jerarquía de capacitación en servicio¹³.

Tiempo, espacio y roles

Para transitar por este proyecto se hacía necesario que las conducciones facilitaran las condiciones institucionales. Esto se vio en varias escuelas mediante diferentes modalidades. En algunos casos fue necesario que el equipo técnico colaborara con el equipo de conducción para organizar la agenda posible de reunión de los distintos actores participantes; en otras, buscaron estrate-

gias por sí mismas para lograrlo. En las escuelas de jornada simple fue, evidentemente más difícil generar las condiciones de tiempo y espacios para el trabajo. La concreción positiva del proyecto estuvo vinculada con el uso de tiempos extra clase que, en la mayoría de los casos, no se podían habilitar por las múltiples actividades que debían realizar los docentes. Las dificultades para generar espacios y tiempos de encuentro, provocó en más de un caso, que la experiencia se dilatara con la consecuencia pérdida de interés y sentido. En cada encuentro todo tenía que volver a comenzar. Pudo evidenciarse que un seguimiento sostenido y periódico estimulaba a continuar con la tarea. Tolerar la incertidumbre, tanto para esperar “resultados” de los datos, como para interpretar los mismos constituyó uno de los desafíos para el desarrollo del proyecto.

Los instrumentos

En lo que respecta a los instrumentos de indagación, los más frecuentemente utilizados fueron las entrevistas a informantes claves de la vida institucional y encuestas, en general semiestructuradas, a docentes y a padres. Se utilizó también el análisis de documentación (por ej. PEI, planificaciones de clases) y en menor medida la observación directa. Los equipos de docentes pudieron diseñar sus propios instrumentos con distinto grado de creatividad y de definición. Hubo instituciones en donde la formación previa de los docentes en el área de investigación, posibilitó construcciones mejor elaboradas. Por otra parte, se observó la demanda permanente y pertinente de lineamientos teóricos sobre las herramientas y estrategias de investigación. En particular fue muy valorado por todos los docentes el aprendizaje del instrumental para la sistematización de los datos. A la hora de escribir informes, hubo una gran resistencia y el obstáculo de la falta de práctica. En la mayoría de las escuelas, los informes escritos fueron borradores a partir de los primeros datos. La producción final tomó la forma de exposiciones orales.

Los interrogantes

Una primera lectura de los registros permite afirmar, en

13. Una de las instituciones solicitó que se integrara el proyecto bajo modalidad de capacitación mixta, pero la cantidad de adherentes no fue suficiente para poder concretarlo.

primer lugar, que la mayoría de las preguntas se orienta a cuestiones que tienen relación directa con los problemas vinculares y de comunicación, y en segundo lugar que en los interrogantes relacionados con la organización y la dinámica que se da en el interior de las instituciones. Por último y en menor medida, se manifiesta preocupación por cuestiones pedagógicas directamente vinculadas con los procesos de enseñar y aprender. Solamente unos pocos interrogantes remiten a la definición del rol docente. Se trata de preguntas muy próximas a cuestiones empíricas del trabajo cotidiano que formulan una necesidad de resolver problemas.

La reflexión colectiva y el clima institucional

La reflexión colectiva a partir de los datos relevados tuvo su dificultad mayor en el entrecruzamiento de la información producida. Para el colectivo docente fue difícil salir del plano descriptivo (sobre los datos relevados) para entrar en un plano analítico o interpretativo. Asimismo, el tipo de reflexiones que se hicieron pasaban rápidamente a la búsqueda de soluciones (acciones concretas) a los problemas de la cotidianeidad.

La resolución de obstáculos

Algunas escuelas, superadas por las situaciones de crisis social de la comunidad, utilizaron los espacios que habían construido para canalizar inquietudes, angustias y malestar entre pares. Un obstáculo habitual ya mencionado, fue la recurrente rotación de personal. Esta situación generaba un “volver a empezar” y una dificultad para legitimar “la mirada del otro/nuevo”.

En los diferentes momentos, de inicio, desarrollo y cierre, se observaron situaciones contradictorias: en el inicio mientras que algunos docentes manifestaron adhesión explícita a la idea del proyecto en función de los beneficios personales e institucionales en que podían redundar los datos, simultáneamente, se percibía un clima de incertidumbre respecto del uso de los resultados, el temor de ser juzgado desde afuera (control externo), la posibilidad de concluir con la tarea a pesar de

los tiempos y las múltiples actividades y la incidencia en resultados concretos. Durante el desarrollo de la experiencia se percibió confusión, fundamentalmente, en el momento de elaboración de instrumentos. Los participantes esperaban y demandaban que el equipo técnico les proveyera de “recetas” o protocolos ya elaborados. Una vez superado este momento, se produjo una situación de desgano, de no encontrar el sentido de la tarea, de no contar con instrumentos suficientes para el desarrollo de la investigación, que se tradujo en frases como:

“...y ahora qué hacemos con todo esto?” (docentes)

A veces se percibían deseos de interrumpir la tarea. Los docentes manifestaban desconfianza en su propia capacidad de leer e interpretar los datos y verbalizar los conflictos; por lo general, ello se dio en las instituciones en donde existían mayor cantidad de obstáculos internos latentes.

Al momento del cierre del proyecto y frente al reconocimiento de todo lo trabajado, se expresaban inseguridades, especialmente a la hora de plasmar en informes escritos las reflexiones sobre la tarea realizada. A esta situación se sumaba la dificultad de generar la participación en la jornada de cierre, de aquellos docentes y/o miembros de la comunidad educativa que no se integraron activamente a la propuesta.

El Rol de conducción

Por su parte, en los Distritos Escolares participantes del proyecto, el clima inicial fue de resistencia e incertidumbre, considerando a priori que no aportaría más a lo ya aprendido sobre evaluación institucional, en las sucesivas instancias de capacitación atravesadas por estos actores. A pesar de esta resistencia inicial, la propuesta presentada desde el jerárquico superior, se desarrolló sostenidamente con casi la totalidad de los actores comprometidos desde el principio de la práctica.

El rol de la conducción como facilitador de los espacios y tiempos, para la continuidad y la concreción del proyecto fue fundamental. En las escuelas que esto ocu-

rrió, se revalorizó la doble función que ejercía este equipo en la promoción de la tarea, a la vez que participaba como par investigador.

A pesar de la intención de horizontalidad de la propuesta, en los momentos de reunión y de distribución de las tareas, se percibía una verticalidad latente que no siempre pudo ser desactivada en la práctica.

En síntesis, la experiencia relatada arroja como primer resultado que la Autoevaluación Institucional, en tanto proceso de valoración que busca mejorar la comprensión de la vida, la organización y las prácticas de las instituciones, cuando es realizada por los propios protagonistas, permite que sean ellos quienes, al comprender mejor sus realidades, resignifiquen sus prácticas. Desde este punto de vista, la evaluación se plantea como un proceso de aprendizaje colectivo que posibilita construir conocimiento sobre el propio modo de operar de cada institución en un marco contextualizado. Asimismo, pone en juego estrategias de trabajo colaborativo y participativo propios de un estilo democrático de gestionar. Por último, y debido a que durante el proceso de autoevaluación institucional la participación de los distintos actores está planteada desde un nivel de corresponsabilidad, se favorece la confrontación y el consenso a partir del intercambio de miradas heterogéneas sobre una misma realidad.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ALVAREZ MENDEZ J.M. (1992), "La ética de la calidad". Cuadernos de Pedagogía N°199. Barcelona, Fontalba.
- ANGULO RASCO, J. F (1990) Innovación y evaluación educativa. Málaga, Elementos auxiliares de clase N° 31, Universidad de Málaga.
- ANGULO RASCO, J. F (1997) "La autoevaluación institucional como proceso de formación del profesorado". En Rev. Avaliacao N° 2 de junio de 1998, de la Rede de Avaliacao Institucional da Educacao Superior. Brasil.
- ANGULO RASCO, J. F., Contreras Domingo, J. y Santos Guerra, M.A. (1991) "Evaluación Educativa y democratización de la sociedad". Cuadernos de Pedagogía N°195.
- ANGULO RASCO, J.F.(1991), "Racionalidad tecnológica y tecnocracia. Un análisis crítico". En FERNANDEZ ENGUITA, M. Sociedad, Cultura y educación. Madrid Centro de Investigación y documentación educativa, Universidad Complutense. Págs. 315-341
- ANGULO RASCO, J.F.(1995), "Calidad educativa, calidad docente y gestión". En FRIGERIO G. (Comp), De Aquí y de allá, textos sobre la institución educativa y su dirección. Buenos Aires, Kapeluz. Págs. 91-111
- BELTRÁN LLAVADOR, F.Y SAN MARTÍN ALONSO, A. (1996), "¿Autoevaluación institucional?". Cuadernos de Pedagogía N°244, Barcelona, Fontalba.
- CLARK, J. (1989), "Opiniones contrapuestas, toma de decisiones y acción administrativa". En
- ELLIOT J. (1990), La investigación-acción en educación. Madrid, Morata.
- ELLIOT, J. (1992) "¿Son los indicadores de rendimiento indicadores de la calidad educativa?". Cuadernos de Pedagogía N° 207, España, Fontalba.
- GIMENO SACRISTÁN, J (1993) La evaluación en la enseñanza. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. Comprender y Transformar la enseñanza. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1983), "Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad". En GIMENO SACRISTÁN, J.Y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (Comp.), La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid, Akal. Págs. 166-187
- GIMENO SACRISTAN, J. (1992), "Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores". En EZPELETA, J. Y FURLÁN A. (comp.), La gestion pedagogica de la escuela. Sgo. de Chile, UNESCO/OREALC. Págs.
- HOUSE, E.R. , HOWE, K.R., (1999) Valores en evaluación e investigación social. España, Morata.
- HOUSE, E.R.(1990), "Tendencias en evaluación". Laboratory of Policy Studies. School of education. University of Colorado at Boulder.
- MAC DONALD, B. (1983), "La evaluación y el control de la educación". En GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (Comp.), La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid, Akal. Págs. 467-477
- MARENGO, R. y SVERDLICK, I. (1996), La evaluación sigue en debate. Contexto & Educação N° 42. Brasil, Ed. UNIJUI. Págs. 86-97
- PARLETT, M., y HAMILTON, D. (1983), "La evaluación como iluminación". En GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (Comp.), La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid, Akal. Págs. 451-465
- PEREZ GOMEZ, A. I. (1983), "Modelos contemporáneos de evaluación". En GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (Comp.), La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid, Akal. Págs. 426-449

■ PEREZ GOMEZ, A. I. (1983), "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica." En GIMENO SACRISTÁN, J.Y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (Comp.), La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid, Akal. Págs. 95-135

■ SANTOS GUERRA, M.A. (1993), "Evaluación de los alumnos y aprendizaje del profesor." Rev. Kikiriki N°30. Sevilla, España.

■ SIMONS, H. (1986), Principios y procedimientos para una evaluación externa e independiente. London Institute of Education. Mimeo

■ STAKE R. "Un nuevo enfoque en la evaluación de programas educativos" Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation. University of Illinois at Urbana-Champaign.

■ SVERDLICK, I. (1997), Buscando a la calidad educativa. Rev. Crítica educativa. Bs. As, Ed. Miño y Dávila.

■ SVERDLICK, I. (2001), "La evaluación universitaria. La calidad como asunto político." Revista Páginas del área educación de la Universidad Católica de Uruguay, número 2. Montevideo, Uruguay.

