

La Línea de Base

***Cultura - Comunidad -
Profesionalización:
algunas condiciones
para la acción educativa***

2009

Secretaría de Educación

Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Dirección de Planeamiento e Información Educativa

**LÍNEA DE BASE
CULTURA-COMUNIDAD-PROFESIONALIZACIÓN:
ALGUNAS CONDICIONES PARA LA ACCIÓN EDUCATIVA**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE PROMOCIÓN DE IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA
DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO E INFORMACIÓN EDUCATIVA
ÁREA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD INSTITUCIONAL
2009

Índice

Introducción.....	4
Ideas para pensar las trayectorias, la enseñanza y la organización “escuela”	6
Rasgos de una época: ¿Qué pasa hoy? ¿Qué nos pasa?	6
La Educación como “acontecimiento ético”	8
La Escuela: cultura, comunidad, clima... ¿de qué hablamos?	9
Directivos y docentes: procesos y espacios de profesionalización	15
Dimensiones de análisis-preguntas que cuestionen.....	18
Cultura, comunidad, clima	18
Procesos y espacios de Desarrollo Profesional	19
Conclusiones.....	20
Bibliografía	21

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba pretende dar continuidad a un trabajo ya iniciado en torno a los procesos de evaluación y producción de información al interior de las instituciones educativas, y a la línea de base como un punto de partida posible en estos procesos.

Sin lugar a dudas, la autoevaluación institucional es una tarea compleja e inacabada. En tanto proceso, no se limita a relevar datos y elaborar informes, sino que requiere pensar e interrogarse de manera continua. Esto ha sido reconocido y retomado en documentos anteriores: la necesidad de interrumpir explicaciones naturalizadas y rutinarias para dar lugar a pensar, pensarnos, mirarnos. En esta línea, se ha planteado con claridad la importancia de ir más allá de los datos, de desentrañar aquello que dicen desde su silencio.

Si hacemos memoria, en el primer documento que les propusimos, se focalizaron las trayectorias de los estudiantes y su configuración y se planteó que ellas se van construyendo en relación con los proyectos y prácticas que se despliegan en cada institución.

En el documento siguiente, se expresaron algunas reflexiones sobre la enseñanza, como tarea de cada docente y como asunto institucional, y se presentaron algunas dimensiones para ampliar la línea de base

de las escuelas. Se propuso, además, una perspectiva de análisis para trabajar con los datos y su problematización.

En el presente documento, proponemos seguir pensando acerca de las trayectorias de los estudiantes y sobre la enseñanza, teniendo presente que no acontecen en el vacío sino en el marco de una organización, de una sociedad, de una época.

Nos parece que vale la pena recuperar algunas ideas que expresan pensadores contemporáneos acerca de los rasgos de la época actual, para acercarnos a una mejor comprensión de lo que ocurre en los espacios de formación. A partir de allí, será posible replantear nuestra acción, una acción que como dijimos se despliega en un espacio particular y singular (la organización donde trabajamos) y en un tiempo histórico. Somos seres situados, “biográficamente determinados” (Mélích, 2006).¹

Desde esta perspectiva, los invitamos a realizar un recorrido por las instituciones educativas, poner la mirada esta vez en

¹ Lo que significa que no estamos libres de un universo impuesto, de una tradición simbólica ya constituida pero al mismo tiempo posible de cambiar y de transformar. Así lo dice el autor: “...cada uno de nosotros es un ser enredado en historias, porque es un ser que vive en la tensión entre lo que hace y lo que le sucede...” (p. 43)

ciertas condiciones organizacionales que sostienen, fijan límites, encuadran, permiten, que las cosas sucedan de alguna manera.

En este análisis, haremos hincapié en la cultura o formas de funcionamiento institucional, la comunidad, el clima, los procesos de desarrollo profesional de docentes y directivos. Sabemos que mucho se ha hablado y escrito sobre estas cuestiones, no obstante creemos que conviene discutir las otra vez.

Este documento se organiza en dos apartados. En el primero, exponemos algunos conceptos y reflexiones sobre la época actual y la educación como respuesta y como acción humana. A partir de este abordaje, revisamos la idea de comunidad, cultura y profesionalización a los fines de poner en relación ciertas

condiciones organizacionales con las trayectorias y la enseñanza. En el segundo apartado, proponemos incorporar a la línea de base dimensiones que den cuenta de dichas condiciones y, de la misma manera que lo venimos haciendo, planteamos algunos interrogantes que podrían ayudar a describir y problematizar lo cotidiano.

Como ya hemos expresado en los documentos anteriores, lo que se propone es apostar por nuestra capacidad de pensar las situaciones educativas enlazando ideas, dimensiones de análisis, datos, voces y miradas. “Pensar conquistando autonomía” (Heler, 2006), para habilitar otras perspectivas y evitar caer en las mismas disyuntivas, en las mismas preguntas, en las afirmaciones que dicen que lo que pasa es lo único posible.

IDEAS PARA PENSAR LAS TRAYECTORIAS, LA ENSEÑANZA Y LA ORGANIZACIÓN “ESCUELA”

Rasgos de una época: ¿Qué pasa hoy? ¿Qué nos pasa?

Si algo caracteriza a esta época es lo efímero, lo que no permanece, el “ya fue” o bien -como dijo Zygmunt Bauman- la fluidez-liquidez. Las cosas, sentimientos, emociones no perduran; hacemos y pensamos para un corto plazo; se pierde el sentido de trascendencia.

Es un momento en el que se “pierden los frenos”, en donde todo se des-regula, se flexibiliza en nombre de la “libertad”. Libertad que es liberarse de lo otro, de los otros. En consecuencia, otro rasgo es la fragmentación y desintegración de las tramas sociales. Las ligaduras y ataduras se resquebrajan o desaparecen. La construcción de un proyecto común y colectivo se ve amenazada porque las desligaduras hacen que nos eludamos en vez de reunirnos.

Los proyectos de vida individuales no están atados a un proyecto social, lo que acarrea una exacerbación de lo individual, de lo privado.

No se ven con claridad las pautas y encuadres; lo que sí está claro es que la vida humana y las relaciones humanas están ordenadas por una economía que se ha “emancipado” de lo político y lo ético (Bauman, 1999).

La dependencia de lo económico -o mejor dicho del mercado- exagera el infantilismo de la sociedad. Se constata una regresión a lo infantil, pues los hombres (niños, jóvenes y adultos) estamos atados al capricho de la pulsión de consumo, estamos reducidos a la condición de consumidores (Meirieu, 2004). Tal condición atenta contra el ser ciudadano, el desarrollo de la persona individual y sobre todo social. Se resienten dimensiones del hombre que lo humanizan: la sensibilidad, la afectividad, la espiritualidad. (Zambrano, 1990).

Al mismo tiempo que desarrollamos nuestra capacidad de consumir, aparecen los nuevos pobres, los “irrelevantes económicos” (Lambruschini, 2002) que están al margen de todo consumo.

Asistimos a un momento en el que los derechos de los hombres han sido reconocidos y consagrados, al tiempo que se los niega en la vida cotidiana. La excepción del cumplimiento de estos derechos se ha transformado en norma, en un estado natural (Agamben, 2009), lo que nos lleva a hablar de las obligaciones, de la responsabilidad. El no cumplimiento de un derecho expresa el incumplimiento de una obligación.

Pero también se instala el reclamo, la demanda que es pura demanda, lo que conlleva al abandono de los deberes y opera una suerte de “fuga” ante la situación de responsabilidad: se pretende que otro resuelva, que dé la respuesta, que se “haga cargo”.

Al mismo tiempo, nos enfrentamos con un nuevo universo perceptivo y algunos dirán que una nueva cultura está emergiendo a partir del desarrollo de las nuevas tecnologías. Parafraseando a Marshall Berman (1993), podemos decir que vivimos una época en la que todo lo sólido se desvanece "en las redes", en la que los átomos se convierten en bits. Estos cambios nos asustan, nos sorprenden y escapan a nuestra cabal comprensión.

Manuel Castells (1997) -en la "Era de la Información", título de su monumental obra- es uno de los pensadores que, desde la sociología, más ha intentado comprender esta nueva sociedad y esta nueva cultura que está emergiendo.

Hasta donde conocemos, las culturas eran encarnadas por relaciones sociales delimitadas espacial y temporalmente por un territorio, por un tiempo (histórico y secuencial) y por una cultura. En la sociedad red, las expresiones culturales se liberan de tales fronteras y circulan bajo la mediación de las redes electrónicas de comunicación. Es a través de ellas que se produce la interacción con la audiencia.

En estos contextos, las instituciones pierden su fuerza instituyente, los formadores y productores de identidades ya no son el Estado, la familia y la escuela, sino los medios de comunicación masiva (Lambruschini, 2002) y las nuevas tecnologías, los cuales producen verdaderas industrias culturales, la fabricación de productos en serie, de

similares formatos, que colonizan el tiempo de ocio. Estos productos con sus mensajes e imágenes espejan y refuerzan los valores de nuestra época.

Este estado de cosas va produciendo una matriz de pensamiento que deja afuera la reflexión moral, el pensamiento sobre lo bueno, lo justo, la posibilidad de ejercitar un juicio crítico, de pensar por uno mismo, de cuestionar sentidos.

Afrontamos nuevas formas de la crisis: una crisis de sentidos, frente a la cual no podemos responder con juicios preestablecidos. Tal actitud nos impide experimentar la realidad y nos quita la posibilidad de reflexionar sobre lo que ella brinda (Bárcenas y Mélich, 2006). Ninguna interpretación y ninguna gama de acciones posibles pueden ser aceptadas como únicas. Sentimos cierta desprotección; no encontramos puntos de referencia mínimamente estables portadores de sentido para ubicarnos cordialmente en el mundo; los que encontramos remiten a lo tecnológico y lo instrumental (Mélich, 2006).

Cada uno de nosotros es parte de esta sociedad y de esta época; somos producidos y productores a la vez. Entonces, cabe preguntarse: qué actitud tomamos, qué hacemos y dejamos de hacer, qué mundo les dejaremos a los nuevos y a los que están por nacer.

En estos tiempos de fragmentación, de desligaduras, de antagonismos, confrontaciones; en una sociedad de consumo que nos vuelve inmaduros,

demandantes, que poco a poco nos deshumaniza, la educación y los educadores algo pueden hacer.

La Educación como “acontecimiento ético”²

Toda acción humana -y en especial la educación- es una acción política y ética, ya que compromete el futuro, es una apuesta al futuro, al coparticipar en la construcción de identidades de sujetos sociales y en la formación de subjetividades.

Formar implica promover un trabajo sobre sí mismo, una actividad reflexiva, pensar y pensarse, ejercer un pensamiento crítico frente a los avatares de la vida, a los discursos e imágenes, a las prácticas pasadas y presentes, a lo que pasó y pasa en nuestro entorno y a lo que nos pasa. Invita a una profunda reflexión del contexto histórico y social, sin perder de vista que la educación es un emergente de estos contextos.

Por eso, se plantea la necesidad de educar en la memoria, en el recuerdo, lo que exige transmitir todo lo que nos ha humanizado y todo lo que nos ha deshumanizado, recordar para no repetir lo malo, develar el pasado como fuente de comprensión del presente. Una memoria que es moral porque nos hace tomar conciencia y posibilita la constitución de categorías de pensamiento que ponen en duda algunas cosas, que permiten un juicio y reflexión éticos.

² Expresión tomada del título del libro de Bárcenas y Mélich, 2006.

La educación nos hace libres y autónomos; una autonomía que no es equivalente a arbitrariedad y capricho, sino que implica una libertad sometida a leyes (Frigerio y Lambruschini, 2002). Una educación que invita a convivir, a vivir una vida común, a la relación y encuentro con lo otro y los otros, a formarse como ciudadano y no transformarse en recurso del mercado capitalista (Frigerio y Lambruschini, 2002). Una educación que dé testimonio del saber, que incentive la necesidad de saber y las ganas de aprender porque es la única vía para evitar el engaño, la ignorancia, la manipulación. Una acción educativa que recibe hospitalariamente a los recién llegados, que cuida y es responsable de los nuevos. Mélich y Bárcenas -retomando ideas de Hanna Arendt- hablan de una pedagogía del nacimiento, del comienzo, de la esperanza, y de un volver a empezar, que crea una novedad, un mundo nuevo de posibilidades, que da lugar a lo nuevo y a los nuevos. Una educación que humaniza al que la encara y al que la recibe ya que establece una relación de acogimiento y responsabilidad. “Sólo siendo responsable del otro, de su vida, de su sufrimiento, accedemos a la humanidad” (Bárcenas y Mélich, 2006, p. 87)

Entonces, los educadores tenemos una doble tarea: acompañar la formación del recién llegado, recibiendo lo nuevo que cada generación trae, y perpetuar el mundo a través de la transmisión, la narración y la memoria. Somos mediadores entre lo nuevo y lo viejo.

Recuperando los rasgos de nuestra época -una sociedad efímera y consumista, fragmentada- la educación viene a plantear una renuncia al deseo de tener o consumir lo que se quiere y lo que otros imponen. Deseo que a veces se instala en el centro de la vida y que se contrapone con el bien común. La educación, entonces, nos hace renunciar a lo infantil, a lo egocéntrico. (Meirieu, 2004).

En este sentido, la escuela debiera promover la reconstrucción y análisis crítico de las formas de vivir y de las relaciones propias de esta época; aportar a la identificación de los valores e ideologías que constituyen la cultura dominante y favorecer la reflexión y el contraste sobre los mismos (Pérez Gómez, 1995).

La Escuela: cultura, comunidad, clima... ¿de qué hablamos?

Desde hace tiempo, estos tres términos o conceptos han sido objeto de discusión y análisis. Intentaremos repensarlos.

¿De qué hablamos cuando decimos **“cultura”**? En términos generales la cultura refiere a los modos de pensar, sentir, actuar de los grupos humanos; a los significados que se comparten y construyen en el marco de una sociedad y de las instituciones. Estos modos de pensar y hacer se constituyen a partir de las biografías de los sujetos que, como reconocimos en apartados anteriores, son situadas, determinadas por un contexto social e histórico. En los contextos escolares, las culturas expresan la escuela

que transitamos, la educación que recibimos, las formas de relación con los otros y con el conocimiento. Todo ello constituye el material o matriz a partir del cual cada grupo y cada organización reconstruye y negocia sus significados y configura su acción.

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

Sabemos que no existe una cultura, una manera o modo de..., lo que aparece son formas distintas que a veces armonizan y otras veces se oponen o generan contradicciones entre sí. No hay una “voz uniforme”. Así es que hablamos de culturas.

Podríamos aventurar algunas explicaciones a esta diversidad: la procedencia de los docentes, su formación, si son jóvenes o viejos, si recién se inician o ya han transitado durante mucho tiempo por el sistema educativo, los estilos de gestión de los directivos y autoridades, las características de los alumnos y sus entornos, etc. Estas dicotomías podrían ir constituyendo ciertas “identidades”: los de las disciplinas exactas, los de las lenguas, los de ramos especiales, los viejos, los nuevos, los que viven cerca, los buenos estudiantes, etc. Muchas veces, estas

identidades se vuelven sobre ellas mismas y generan grupos cerrados, así es que se van constituyendo fronteras infranqueables entre unos y otros. En algunos casos, pueden provocar disputas (de espacios, recursos, reconocimiento). Tal estado dificulta el intercambio, el diálogo y la construcción de algo en conjunto. En el caso de los docentes, habría que preguntarse si la falta de tiempo es la razón por la cual no se puede lograr dicha construcción.

Pensando nuevamente nuestra época de fragmentación, constatamos que no sólo se manifiesta al interior de la escuela, sino que también aparecen desconexiones y distancias con el afuera (familias, otras organizaciones). Entonces, vale la pena pensar sobre lo que nos puede ligar, unir más allá de las diferencias que existen y existirán siempre. En este sentido, como se planteó en el primer documento que compartimos, de lo que se trata es de plantear marcos de referencia que sostengan la tarea de todos y le dé sentido. Este marco debería ser el Proyecto Educativo de la escuela y los principios o fundamentos que lo sustentan, los cuales podrán ser revisados, replanteados, vueltos a mirar.

No se trata de que todos piensen lo mismo y actúen de la misma manera, sino de que, más allá de los estilos personales y formación de cada docente o director, de las maneras que trabajan algunos grupos, hay una formación que se comparte y que exige acomodar y reordenar la tarea de cada uno.

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

Lo nuevo viene de la mano de los que están en las escuelas: los docentes, los estudiantes, las familias. Estos nuevos habitantes a veces son in-esperados, son diferentes de los que estamos acostumbrados a recibir y tratar. Así es que nos planteamos qué hacer frente a los “niños y jóvenes de hoy”, cómo trabajar con “las familias de ahora” y con estos docentes que no son “como los de antes o como soy yo”, y “no nos formaron para trabajar con estos alumnos “...

El desafío que se nos presenta es: *¿cómo pensar lo nuevo?, ¿qué limitaciones hay para darle un lugar?* (Cerletti, 2008), *¿cómo pueden convivir lo nuevo y lo viejo, lo establecido con lo que irrumpe?, ¿es posible mover algo, producir un cambio?*

Las limitaciones pueden estar en la manera de mirar y pensar, en las ideas que

sostenemos y defendemos a ultranza, en las “identidades” que pretendemos mantener.

Varios pensadores plantean que todo cambio real se da en el orden del pensamiento. “Toda recomposición supone una manera nueva de pensar y pensarse en el contexto de una situación” (Cerletti, 2008, p. 18). Entonces, la novedad o el hacer algo distinto viene de la mano de pensar de manera distinta o al menos de repensar lo dado.

¿A qué nos referimos con lo dado?: a proyectos que se repiten a pesar de que las situaciones son otras; proyectos que se atomizan y pierden su sustancia; decisiones que no se revisan; normas que se replican aun cuando no se está de acuerdo con ellas o no se las conoce.

Las normas... proponemos pensarlas un poco. Las normas son parte de la “cultura” ya que producen formas de ser y estar en las organizaciones. Generalmente, se las visualiza desde su lado más negativo a tal punto que se dice que son restricciones, que atan e impiden. Sin embargo, ninguna sociedad ni grupo humano puede convivir sin regulaciones y más cuando transitamos tiempos de fragmentación. No obstante, conviene volver a leer y analizar las normas que nos regulan, qué significados aportan y qué significados les damos. En este sentido, no hay que perder de vista que hay también diferentes modos de interpretar e interpelar las normas, las cuales probablemente habiliten la realización de algo nuevo o diferente.

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

Ahora bien, nos preguntamos: *¿es necesario “igualarnos” para lograr los objetivos de la educación?* Quizá en los tiempos actuales, cuando el discurso de la diversidad se ha impuesto fuertemente, la respuesta puede ser obvia. Sin embargo, la diferencia sigue molestando. A veces, frente a un pensamiento distinto, una reacción típica es su desacreditación: “acá no pensamos así...” en esta escuela esto no va...” Y esto a pesar de que decimos que lo distinto o divergente “enriquece”.

No pretendemos dejar de lado la idea de comunidad, sino en todo caso volverla a plantear y revisar algunas concepciones.

Son varios los pensadores que cuestionan la tradicional idea de la comunidad como lugar de la homogeneización y expresión de identidades preestablecidas, como conjunto de personas idénticas entre sí. Esta comunidad produce fuertes lazos,

genera pertenencia, pero al mismo tiempo excluye al que no porta los rasgos identitarios que la definen como comunidad. En esta concepción, lo distinto, lo "otro", resulta una amenaza, un intruso, alguien que puede poner en riesgo el "orden establecido". Entonces, habrá que hacer el esfuerzo de asimilarlo y si no, aislarlo o excluirlo.

Frente a esto, algunos pensadores preguntan: ¿es posible un "nuevo otro modo de convivencia"? (Tellez, 2001), ¿es necesario constituir otras formas de comunidad?

Un camino posible es anudar la idea de comunidad a la de alteridad. La alteridad como lo otro, lo diferente, lo distinto a uno. Desde esta visión, la comunidad no es la co-existencia física de personas en un mismo lugar ni la coexistencia sancionada por *lo mismo* (sexo, raza, edad, procedencia, etc.) sino el aparecer de la pluralidad y la diferencia que interrumpen lo uno y lo mismo (Télez, 2001). Es un lugar de encuentro con lo otro y los otros (ajenos y propios); por eso, se habla de una comunidad discordante y polifónica, una comunidad de singularidades que intenta constituir un nosotros sin pretensión de disolver la alteridad y lo que es cada uno. Por lo tanto, habrá que producir otras formas de convivencia que posibiliten articular las diferencias sin eludir los conflictos, que hagan lugar a cada uno sin la exigencia de asimilarnos y uniformarnos. Desde estas diferencias es posible armar algo en común, buscar puntos de contacto, principios compartidos, que pueden

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

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

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

Desde esta perspectiva, es fundamental preguntarse por el lugar de la familia como otro privilegiado con el cual se relaciona, debería o necesita relacionarse la escuela. ¿Cómo es esa relación?, ¿cómo debería

ser para caracterizar ese vínculo como deseable: respeto, cooperación, complementariedad, continuidad, coherencia?, ¿qué pasa cuando esto no sucede?

En relación con el **clima**: ¿por qué hablamos de *clima* institucional?

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

A modo de hipótesis, podríamos decir que los modos de relación o vinculación que se configuran en las organizaciones van produciendo un determinado clima institucional. Y cuando decimos relación hacemos referencia no sólo a la participación, a la comunicación, sino más bien a cuestiones más profundas y no tan visibles. Mencionemos algunas:

- Las maneras de mirar y expresar (unos y otros: docentes a alumnos, directores a profesores, docentes a familias). A veces las formas de mirar y expresar descalifican, desacreditan o, por el contrario, realzan y autorizan.
- Los sistemas de clasificación que funcionan para dividir y dejar afuera.
- La posibilidad de abrir el juego al diálogo, a la palabra de todos, aunque resulten voces polifónicas y discordantes.
- La existencia de una escucha atenta que hace posible pensar con el otro y saber

más del otro. O el cierre físico o mental a la voz y pensamiento de alguien que se acerca y pretende ser acompañado.

- La constitución de auténticas relaciones pedagógicas que posibilitan que el aprendizaje de todos tenga un lugar.

Dos ideas pueden iluminar el análisis de las relaciones entre personas en el marco de organizaciones educativas: la confianza y el cuidado. La confianza no es un imperativo, sino una experiencia; debería ser el punto de partida de cualquier relación humana. Es la aceptación del hecho de que cualquier acontecimiento del futuro depende de otro, es una apuesta a la conducta de éste (Cornú, 2000). La confianza es la reciprocidad que se establece entre uno mismo y el otro; es el otro nombre de la libertad y rechaza todo poder sobre el otro. "La confianza es una interrogación acerca de las oportunidades ofrecidas al azar, de la responsabilidad; es la garantía de una oportunidad que aún es sólo posible, pero que se hace existir en el acto de reconocerla" (Cornú, 2000, p. 77). La confianza se da en el seno de las relaciones y produce reciprocidad: confiar da confianza y seguridad en cada uno de los que entablan la relación.

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

lleven a cabo los proyectos que atienden principalmente a la formación.

En relación con el cuidado, éste exige de parte de autoridades y docentes una preocupación por la integridad física, moral, intelectual y espiritual de los demás, una empatía. Una cierta calidez y capacidad para el apoyo emocional, una sensibilidad (Carr, 2005).

Frente a situaciones adversas y conflictivas, el cuidado posibilita elevar la moral y brindar una ayuda para enfrentar dichas situaciones. Cuidar no es decir a todo que sí ni sobreproteger; no es sólo poner la mano en el hombro: a veces requiere evaluar qué es lo que más conviene hacer y qué es lo mejor (aunque no sea lo que más guste o lo más fácil). No hablamos, entonces, de paternalismo, sino que nos referimos a una relación que acompaña y no abandona, que otorga seguridad, que se hace presente. Una relación basada en la confianza y que brinda atención y cuidado a todos probablemente ayude a instaurar buenos climas, “ganas” de estar ahí y de formar parte.

Llevado a la situación del aula, un “buen clima” es estimulante y facilitador del aprendizaje; probablemente hace posible que las acciones pedagógicas tengan lugar, que los estudiantes sientan el llamado a formar parte de algo valioso.

Un buen clima en el aula se construye en el día a día, en las relaciones cotidianas que promueve el docente, en el encuentro con

los estudiantes, en el deseo de asumir una tarea trascendente como es la de educar.

Un buen clima en una institución facilita la construcción de una cultura del respeto, de la escucha, del cuidado que habilite proyectos de “vida” y “con vida” de los niños/jóvenes que la habitan. Para reflejar mejor lo que queremos expresar, recurrimos a un maestro argentino conocido por todos, Luis Iglesias, quien en uno de sus últimas publicaciones comparte estas ideas:

“El maestro y los alumnos deben moldear su experiencia pedagógica: tallarla, pulirla, pintarla, contarla. Lo que muchas veces no saben es que al realizar cada una de estas actividades también se talla, se pulen, se pintan y se cuentan a ellos mismos. La escuela, el aula, el taller, las bibliotecas, el laboratorio, el campo, el museo, la bitácora, los cuadernillos de libre expresión y el paisaje del horizonte inalcanzable son algunos de los sitios para esculpir con apasionada delicadeza la vida escolar cotidiana. Nada está dicho para siempre ni desde siempre. Dos acciones se complementan como sol y sombra: el saber y el hacer. En la escuela se aprende haciendo y se hace para conocer. El camino no está predestinado, el camino se hace caminando. (...) La pedagogía se construye en la práctica, en el hacer de todos los días con los alumnos.” “...Así fue, por ejemplo, que la lección de los fracasos cotidianos me obligó a adquirir una capacidad de reacción que llevara a superarlos. Eso me permitió humanizar el ambiente escolar. Lo despejó de rigideces y formatos petrificados para comenzar a entender la enseñanza y el aprendizaje como una obra de arte que nunca se concluía, que siempre era necesario retocar.” (Iglesias, 2004, pp. 16, 17)

Directivos y docentes: procesos y espacios de profesionalización

La profesionalización podría plantearse como la variedad de acciones que apuntan a enriquecer y a fortalecer la tarea y el trabajo que realizan los docentes y directivos en torno a la acción educativa. Generalmente, se asocia a los procesos de formación, capacitación, desarrollo, actualización. Estos procesos tampoco son ajenos a los avatares y rasgos de la época actual. Nos parece interesante poder analizar algunos supuestos y convicciones sobre los cuales se han sostenido. Uno de ellos es la idea de que la formación continua viene a rellenar alguna especie de vacío, carencia o falta de acomodación de las prácticas y saberes de los docentes a las políticas, a los conocimientos, a los nuevos enfoques, etc. Este supuesto se relaciona con la disociación y fragmentación que estos procesos de capacitación han producido entre la teoría y la práctica, entre lo producido afuera y lo que se construye al interior de las instituciones educativas. Se ha considerado que el conocimiento es sólo lo que ofrece la teoría, los académicos, los especialistas en... Así pensado, cuesta poner en valor la producción y saber de los "prácticos", los docentes. Desde esta concepción, se han ideado modelos de formación que suponen que es posible realizar una "bajada" de la teoría a la práctica, una aplicación deductiva de lo teórico a la realidad de las aulas. Este modelo coloca a los docentes en un lugar de consumidores: de teorías, modas académicas, enfoques didácticos;

pensados generalmente por personas que no transitan cotidianamente por las aulas.

Podríamos traer acá la idea ya planteada acerca de la industria cultural, la producción en serie, la fabricación de formatos y modelos únicos, para pensar las producciones académicas, las teorías y los enfoques. Se impone la pregunta: hasta qué punto no somos consumidores de modas académicas que nos llevan a decir lo mismo, a hacer lo mismo y a cuestionar a aquél que no lo hace, más allá de los resultados que se alcanzan.

Lo que se observa y expresa con claridad es el bajo impacto de la capacitación en las prácticas. Esto no ocurre porque los capacitadores o los docentes son "malos"; habría que cuestionar en todo caso los modelos y formatos de la capacitación, los supuestos en los que se basan y si una vez terminada la misma, el seguimiento y acompañamiento permiten ver su impacto en el aula y las instituciones.

Lo que sí creemos es que el desarrollo profesional no puede ir a contrapelo de lo que es la educación, una educación que, como expresamos antes, debería propiciar la capacidad de pensar, la reflexión y el juicio crítico. Ya hace tiempo que se viene reconociendo que los docentes portamos y somos capaces de construir un conocimiento y saber práctico que se compone de esquemas de acción que se activan en situaciones singulares. Ante cada situación, realizamos creaciones inéditas, de "nuestra propia cosecha" (Schon, 1992). En la tarea cotidiana, se

pone de manifiesto un saber experiencial con componentes intuitivos y artesanales. Este conocimiento lo adquirimos desde la experiencia, mirando al otro, compartiendo con otros, narrando lo que hacemos, pensando las situaciones problemáticas. Reflexionamos antes, durante y luego de actuar y esto nos fortalece y sostiene en la tarea.

Si partimos de esta idea y la compartimos, los procesos de formación debieran hacer lugar a y promover la reconstrucción de las decisiones y las intervenciones pedagógicas e institucionales, a fin de dejar visibles sus fundamentos y sus razones. Poner en cuestión los conocimientos construidos y adquiridos, los enfoques y perspectivas de trabajo, en relación con los procesos formativos que desplegamos en las aulas y en las escuelas. Cuestionar, por ejemplo, si los enfoques didácticos que se han impuesto en los últimos años produjeron una buena enseñanza y dieron los resultados de aprendizaje que deseamos. Si los marcos referenciales acerca de lo que implica una “buena gestión” nos han armado para conducir a buen puerto las instituciones.

Con esto no queremos decir que las teorías no sirven; lo que queremos es replantear la relación teoría-práctica, el lugar que le damos a estos aportes, la visión instrumental y pragmática de los mismos. Creemos que lo teórico propone categorías y conceptos para iluminar y pensar las situaciones de la práctica, para pensar y producir algo nuevo, distinto y al mismo tiempo conservar y potenciar las maneras de hacer que vale la pena sostener. Y

somos los docentes los que podemos hacerlo de manera colectiva, aprovechando la experiencia y saber compartido y acumulado. No hay ninguna teoría que se traduzca automáticamente en una acción; nadie escribió para darnos una respuesta a lo que nos pasa cada día: las teorías no son para aplicarlas, son para pensar. Ningún libro, autor, especialista nos dirá algo que se ajuste directamente a nuestra práctica. Reconocer este valor en los directores y docentes reconstituye su autoridad y responsabilidad.

Formar en el pensamiento y también en los sentimientos, en las emociones, en lo moral. Decíamos antes que formar implica un trabajo sobre uno mismo, sobre los principios y convicciones que sostienen una acción. Por ejemplo, hasta que punto estamos convencidos de que podemos educar, que tenemos el poder de hacerlo y que nuestros alumnos pueden ser educados. Educar encierra una decisión moral; toda decisión por más técnica que sea enmascara cuestiones éticas: la elección de un contenido, de un enfoque, de una forma de evaluar produce consecuencias morales, no son decisiones neutrales. Los procesos de formación profesional tendrían que abordar esta dimensión moral de la tarea de los docentes.

Esta idea de desarrollo profesional, que implica una relación diferente con las teorías, que valore el saber de oficio de los docentes, que promueva el análisis y la reflexión sobre la tarea concreta y cotidiana, que posibilite la narración de

historias, escenas, de lo que se hace, que dé lugar al debate sobre los principios y convicciones morales, sobre las concepciones y significados, que permita la construcción del saber profesional compartido; en definitiva, que conciba al docente como protagonista de su formación, podría realizarse en los distintos espacios en los que los directivos y docentes se reúnen y están juntos.

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

Y sería oportuno desarmar un poco la idea acerca de que la capacitación o formación no existe si no viene “el especialista”, el académico, (mejor si está en estos momentos “de moda”), como si fueran los únicos legitimados a capacitarnos. Tampoco queremos decir que no nos sirve oír ni entablar una relación con estas personas que han estudiado y mucho. Nuestra intención es reconocer, además, la sabiduría de otros que están a nuestro alcance: los maestros y profesores “viejos” o no tanto, que seguramente tienen mucho por decir, contar, y enseñar. Sobre todo a los que recién se inician.

Recuperamos la metáfora de la hospitalidad, hacer lugar a lo nuevo y al nuevo, podríamos decir, al docente que llega y acompañarlo. Esto también es formar, que no se reduce a una “socialización”, es decir, incorporar normas

y formas de trabajo. Formar en la comprensión de que la tarea docente es una acción trascendente y vital.³

Existen muchas maneras de acompañar, un acompañamiento que no es “llevar de la mano”, un acompañar que sostiene y forma: cuando un director mira una planificación y acerca una pregunta, cuando un supervisor revisa los resultados de una escuela e invita a reflexionar sobre sus causas, cuando un docente advierte que su enfoque de enseñanza no le da buenos resultados y lo explicita. Hay muchos “espacios” y oportunidades que pueden ser formativos y que pueden acompañar la tarea, a pesar de que se la pueda cuestionar.

³ Desde hace unos años atrás se están proponiendo diferentes programas destinados a acompañar a los docentes noveles en sus primeros puestos de trabajo. Actualmente desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) se gestiona el *Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles*. También el *Programa Más y Mejor Escuela* de la Provincia de Córdoba contiene una línea de trabajo que invita a realizar un trabajo conjunto entre los Institutos de Formación Docente y las escuelas, apuntalando sobre todo a los que están finalizando su carrera de formación y/o docentes recién recibidos.

DIMENSIONES DE ANÁLISIS - PREGUNTAS QUE CUESTIONEN

Se proponen algunas dimensiones para complementar la línea de base con información que exprese algo de las condiciones organizacionales que hemos abordado en este documento: cultura, comunidad, clima, profesionalización.

Asimismo, se presentan algunos interrogantes que podrían ayudar a la problematización de las acciones y sus resultados.

Cultura, comunidad, clima

-Significados acerca de educar, formar, evaluar.

-Explicitación de los fundamentos que sustenta el proyecto educativo.

-Explicitación de los fundamentos y/o justificaciones de los proyectos específicos.

-Existencia de criterios para la secuenciación, organización de contenidos y para la evaluación.

-Divergencias notorias en la tarea que realiza cada miembro de la escuela.

-Existencia de proyectos y/o acciones conjuntas con otras organizaciones.

-Existencia de proyectos y/o acciones de aprendizaje en servicio.

-Formas de agrupamiento de docentes y estudiantes.

- Formas de relación entre directivos y docentes, entre docentes y estudiantes, entre estudiantes, entre escuela y familias.

-Cantidad de personas que participan de las iniciativas de la escuela.

-Análisis y evaluación de los proyectos y sus resultados.

-Existencia de normas creadas en la escuela.

Algunos interrogantes:

¿Guardan relación las concepciones que sostienen las personas que trabajan en la escuela con los fundamentos del proyecto educativo?

¿Qué “se respira” cuando se está en la escuela?

¿Hay ganas, motivación para estar, para formar parte de?

¿Hay sospecha por lo que los demás dicen y hacen?

¿Quién ofrece atención y cuidado?

¿Por qué algunas rutinas y proyectos permanecen? ¿cómo se ligan con la educación de los estudiantes?

¿En qué se benefician los estudiantes con los proyectos que se implementan al interior de la escuela y en relación con otras organizaciones?

¿Cómo se mira al que piensa y actúa diferente? ¿se pone en riesgo algo?

¿Qué tipo de relaciones se establecen para generar ambientes propicios para el aprendizaje?

¿Quién participa en la creación de las normas?

¿Qué interpretaciones o resignificaciones tienen lugar frente a las normas?

¿Hay acuerdos escolares de convivencia? ¿cómo se lograron?

¿Se han formado consejos de convivencia escolar? ¿qué efectos han tenido en la institución?

¿Cómo se abordan las concepciones/expectativas recíprocas entre

escuela y familia cuando se desencuentran o se distancian?

¿Cómo se articulan esfuerzos entre las tareas que propone cada escuela y las posibilidades de los padres/familia de acompañar a sus hijos? ¿Es un punto de desencuentro y desamparo?

Procesos y espacios de Desarrollo Profesional

-Cantidad de reuniones de trabajo programadas en el año.

-Cantidad de reuniones de trabajo efectivamente realizadas.

- Porcentaje de asistencia de docentes a las reuniones.

-Temáticas que se abordan en las reuniones.

-Participación de propuestas de desarrollo profesional en el marco de Programas Nacionales y de la Provincia.

-Realización de jornadas-talleres y sus objetivos.

-Cantidad de docentes nuevos: en la profesión y en la escuela.

-Existencia de acciones de acompañamiento al docente nuevo.

Interrogantes:

¿Por qué se ausentan los docentes de las reuniones?

¿De qué se habla en las reuniones? ¿Cuál es su agenda?

¿Qué resultados se logran a partir de las reuniones?

¿Qué potencial formativo tienen las reuniones? ¿Se abordan cuestiones que generan el análisis y reflexión, se posibilita un debate y discusión productivos, fecundos para mejorar la tarea?

¿Se reconoce al colega como alguien que puede ayudar?

CONCLUSIONES

Tomamos un pensamiento de la filósofa española María Zambrano, quien una vez dijo “la grandeza de una cultura quizás aparece en las metáforas que ha inventado, si es que las metáforas se inventan, ya que todo lo que hace el hombre tiene además del sentido primario otro sentido, por menos oculto y recóndito que luego salta y se manifiesta. Y así sucede igual con lo que mira y discierne, con lo que fija su atención. Nada es solamente lo que es” (Zambrano, 1989, pág. 40).

El desafío que se nos impone es atender y discernir el tiempo que nos toca vivir, cuestión complicada pues estamos tremendamente implicados, formamos parte de este mundo que nos produce y que producimos.

Comprender para actuar, para fijar nuevos horizontes y utopías, para seguir creyendo en nuestro poder para hacer entre todos un común que nos aloje, un común llamado educación.

La evaluación nos asiste en esta tarea de comprender y pensar; una tarea que sabemos inherente a toda acción educativa, a toda acción humana. Una acción que es individual y al mismo tiempo colectiva: la evaluación requiere también las miradas, las voces, las reflexiones de todos los que estamos ahí, en las escuelas. Esto también es construir un común, es formar parte de, es educar.

Por último, retomando los conceptos de otro español (Santos Guerra, 1993) que sintetiza lo que para él es y no es la evaluación, podemos decir que debería ser entendida como una parte sustancial de la acción emprendida. No es un aditamento, un añadido, un adorno, un apéndice, o un entretenimiento. La evaluación no es un proceso que se realiza si queda tiempo, si se encuentran facilidades o si se está de humor. No tiene mucho sentido correr sin saber adónde. Ni, sobre todo, sin tener idea de si se ha llegado. Es un diálogo, es un encuentro, es una comprobación, es un diagnóstico, es un intercambio, es una ayuda.

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2005) *La potencia del pensamiento*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Bárceñas, F y Mélich, J. (2006). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.
- Berman, M. (1991). *Todo lo sólido se desvanece en el aire: la experiencia de la modernidad*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Carr, D. (2005) *El sentido de la educación*. Barcelona: Graó.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires: Del Estante.
- Cornú, L. (2002). Responsabilidad, experiencia, confianza. En Frigerio, G. y Lambruschini, G. *Educación: Rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Santillana.
- Cornú, L. (2006). Moverse en las preguntas. En Frigerio, G.-Diker, G. (comps), *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Frigerio, G. y Lambruschini, G. (2002). *Educación: Rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Santillana.
- Iglesias, L. (2004) *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Meirieu, Ph. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, Ph. (2004). *Referencias para un mundo sin referencias*. Barcelona: Graó.
- Mélich, J.C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2008). *Orientaciones sociopedagógicas para la construcción de una propuesta institucional de retención e inclusión con calidad (Nivel primario)*. Córdoba, Argentina.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2008). *Orientaciones sociopedagógicas para la construcción de una propuesta institucional de retención e inclusión con calidad (Nivel secundario)*. Córdoba, Argentina.
- Pérez Gómez, A. (1995). Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. En AA.VV. *Volver a pensar la educación. VOL. II. Prácticas y discursos educativos*. Congreso Internacional de Didáctica. Madrid: Morata.
- Salgueiro, A. (2007). *La formación para la práctica profesional*. Tesis de Maestría. Universidad de Playa Ancha. Santiago de Chile.
- Santos Guerra, M. A. (1996). *Evaluación Educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós
- Télliez, M. (2001). La paradójica comunidad porvenir. En Larrosa, J. y Skliar, C. (edits.). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.

EQUIPO DE TRABAJO

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Secretaría de Educación

Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Dirección de Planeamiento e Información Educativa

Elaboración

Área Evaluación de la Calidad Institucional

Fabiana Castagno

Marta Alicia Ciria

Isabel Juliá

María Alejandra Salgueiro

Susana del Milagro Tucci (Referente)

Colaboración

Julio Firmani

Corrección de estilo

Silvia Vidales

Diseño del documento

Andrea Arbez

Noviembre 2009



AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba

Cr. Juan Schiaretti

Vicegobernador de la Provincia de Córdoba

Sr. Héctor Oscar Campana

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba

Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaria de Educación

Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Director de Planeamiento e Información Educativa

Prof. Enzo Regali

Directora General de Educación Inicial y Primaria

Lic. María del Carmen González

Director General de Educación Media

Prof. Juan José Giménez

Director General de Educación Técnica y Formación Profesional

Ing. Domingo Aringoli

Directora General de Educación Superior

Lic. Leticia Piotti

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Prof. Hugo Zanet

Director de Educación de Jóvenes y Adultos

Prof. Carlos Brene

Ministerio de
EDUCACIÓN

Secretaría de Educación

Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Dirección de Planeamiento e Información Educativa

Área de Evaluación de la Calidad Institucional

Santa Rosa 751 - 1º piso- Tel. (0351) 4331674/76 - Int. 1002 ó 1006

Córdoba- Argentina

www.igualdadycalidadcba.gov.ar