

La Línea de Base

Trayectorias escolares, acciones e intervenciones docentes

2009

Secretaría de Educación

Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Dirección de Planeamiento e Información Educativa

LÍNEA DE BASE
Trayectorias escolares, acciones e intervenciones docentes

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

2009

Índice

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Introducción | 3 |
| I. MIRAR LA ENSEÑANZA. ALGUNAS DIMENSIONES DE ANÁLISIS. | 4 |
| Acerca de la autoridad pedagógica y la responsabilidad | 4 |
| Condiciones organizativas: el tiempo escolar | 5 |
| Proyecto educativo y prácticas | 5 |
| Dimensiones de análisis | 6 |
| • Proyectos y dispositivos pedagógicos institucionales | 6 |
| • Trabajo de los docentes | 6 |
| II. PREGUNTAS Y EXPLICACIONES POSIBLES | 7 |
| Maneras de explicar | 7 |
| Ver y preguntarse a partir de los datos | 7 |
| • Respecto de la información sobre proyectos y dispositivos pedagógicos institucionales | 7 |
| • Respecto del trabajo de los docentes | 8 |
| • Relaciones posibles con los datos sobre trayectorias | 8 |
| CONCLUSIÓN | 9 |
| BIBLIOGRAFÍA | 11 |

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba pretende seguir aportando ideas y herramientas para apoyar la producción de información y la generación de conocimiento en el marco de los procesos de autoevaluación institucional.

En el documento *La línea de Base como Herramienta en los Procesos de Autoevaluación* –febrero 2009– se planteó la necesidad de construir una línea de base con el objeto de describir situaciones educativas que marquen un punto de partida en la intervención o implementación de un plan, programa y/o proyecto. Como parte de dicha construcción ya se ha planteado la necesidad de hacer foco en la razón de nuestras intervenciones y acciones: las trayectorias escolares de los estudiantes. Al respecto, se presentaron una serie de indicadores que expresaran algo de estas trayectorias, sabiendo que el dato “duro” –estadístico– sólo dice “algunas cosas”, pero que, por otra parte, es necesario para poder acercarse a la realidad y dimensionarla.

En este sentido, la mirada del presente documento estará puesta en las **intervenciones y el accionar docente**¹ sobre esas trayectorias escolares.

Dichas trayectorias no son algo preestablecido y estático; por el contrario, son el resultado de las relaciones establecidas por los estudiantes con los docentes, con los directivos, con los proyectos y propuestas pedagógicas; es decir, existen mediaciones que condicionan determinados recorridos. Por lo tanto, la lectura de las trayectorias, al igual que el análisis de los resultados, exigen -a su vez- analizar las prácticas educativas que promueven las escuelas, sus dispositivos pedagógicos (programas, planificaciones, actividades, materiales, recursos), sus modos de evaluar. Dicho de otro modo, implica hacer foco en las variables de orden pedagógico, es decir, en la ENSEÑANZA², como tarea de cada docente y como asunto institucional.

Se trata entonces, de centrar la mirada en el trabajo de los docentes, sus tareas en el aula, las decisiones y acciones que despliegan en todos los espacios institucionales y que expresan diferentes modos de gestionar, de actuar en las escuelas; de traducir/concretar las políticas y prescripciones pedagógicas, curriculares, organizacionales. Estos particulares modos de hacer condicionan o determinan lo que se enseña y lo que se aprende en cada lugar.

Siguiendo la perspectiva planteada en el primer documento que compartimos, se propone repensar las situaciones cotidianas, sus procesos y resultados, poniendo en relación diferentes datos de la realidad que habiliten otras preguntas y explicaciones acerca de la enseñanza y las trayectorias estudiantiles. La intención es reinstalar la reflexión sobre cuestiones que pueden ser consideradas obvias, conocidas, cotidianas pero cuyos significados resulta necesario volver a plantear.

Hoy, este cometido resulta fundamental ya que nos enfrentamos -en los diferentes espacios sociales- con pérdidas de sentidos, con lazos que se resquebrajan, con tramas que se desarman. En estos debates resulta fundamental el lugar de supervisores y directivos que, acompañados por las autoridades educativas y equipos técnicos, propicien, faciliten, favorezcan y medien las discusiones en torno a lo que nos une: la formación de nuestros estudiantes.

El documento se organiza en dos apartados. En el primero, se expresan algunas reflexiones sobre la enseñanza y se presentan dimensiones de análisis para ampliar la línea de base de las escuelas. En el segundo, se propone una perspectiva de análisis para trabajar con los datos y su problematización.

¹ Aludimos a los actos y tareas que realizan los maestros y profesores para producir y promover procesos de aprendizaje en los estudiantes. Intervenir es *estar entre*, es *meterse*, *interponerse*, *mediar*, es hacer algo que produce un efecto. En este sentido, el accionar de los docentes produce efectos en las “biografías escolares”. Hablamos de intervención y de mediar; se trata entonces de analizar las diferentes mediaciones que se crean para generar procesos de formación: programas-proyectos-planificaciones-recursos-relaciones pedagógicas-etc.

² Nos referimos a la enseñanza escolar que acontece en los diferentes espacios institucionales y no sólo a aquélla circunscripta al aula. Se reconoce su alto grado de complejidad debido a las finalidades educativas de la escuela que se han diversificado en los últimos años.

I. MIRAR LA ENSEÑANZA. ALGUNAS DIMENSIONES DE ANÁLISIS

Hoy, hacer eje en la enseñanza es resignificar el sentido del accionar del sistema educativo y de las prácticas en las organizaciones escolares. Mirar no para encontrar culpables, sino para comprender e intervenir. Esto implica replantear parte del debate pedagógico y abordarlo desde perspectivas más amplias, sostenidas por planteos de orden político, filosófico o sociológico, no reduciéndolo a lo meramente instrumental.

Por ello, se sugiere revisar ciertas representaciones y discursos instalados en la cotidianeidad, que nombran, clasifican y colocan un orden que en ocasiones limita la posibilidad de pensar.

Proponemos repensar la enseñanza desde una perspectiva política y social que promueva interrogantes sobre la autoridad pedagógica de los que gobiernan las instituciones y de los que asumen la formación y la enseñanza; que invite a volver a preguntarnos sobre la responsabilidad, sobre las condiciones organizativas, sobre los proyectos de formación que se piensan, elaboran y desarrollan en cada institución.

Queremos compartir algunas ideas y reflexiones en torno a estas cuestiones y proponerlas como marco referencial para la descripción y análisis de la situación educativa de cada escuela.

Acerca de la autoridad pedagógica y la responsabilidad

No es nuevo decir que hoy padecemos un cierto debilitamiento de la autoridad: quién autoriza a quién, qué voz está autorizada para decir qué... y esto es grave. Porque la autoridad es constitutiva de las relaciones educativas: sin autoridad, el proceso educativo se ve sensiblemente afectado. Porque la autoridad sostiene y delimita lugares, traza líneas de continuidad entre generaciones (Greco, 2007), las cuida y posibilita su crecimiento.

La autoridad lleva a hablar de reconocimiento, a valorar al otro por la función que cumple, por la posición que ocupa, por el saber que porta, por los apoyos y ga-

rantías que ofrece para que la educación sea posible. Conduce también a pensar la confianza, en un momento en que todo es desconfianza. La confianza como una apuesta a futuro, un futuro que depende de la acción de otro. La confianza, entonces, es también constitutiva de las relaciones pedagógicas (Cornú, 1999), ya que la autoridad no es ejercer el poder, sino generar condiciones para la acción del otro.

Cuando se habla de autoridad, no se puede soslayar la idea de responsabilidad. La autoridad se apoya en la responsabilidad que asumen las personas adultas respecto del mundo heredado y de su transmisión (Arendt, 2005)³. Los docentes —como representantes de los adultos— dan a conocer a sus estudiantes el mundo, no sólo para que lo conozcan y comprendan, también para que lo habiten y transformen.

Este hacerse cargo de la transmisión de la cultura producida por la humanidad, pone freno a ciertos desplazamientos que ocurren en la actualidad: de los derechos sociales hacia la esfera de lo privado, de las responsabilidades públicas hacia el individuo. En el ámbito escolar, se trata de revisar si la transmisión, la enseñanza y los procesos formativos son centrales en las prácticas docentes y cómo se relaciona esta responsabilidad con la que cabe a los sujetos-estudiantes, las familias u otras organizaciones.

Esta idea de responsabilidad exige que cada cual, por el compromiso asumido, responda por sus actos y sus consecuencias, no sólo inmediatas sino a futuro. Implica preservar a las futuras generaciones de las consecuencias de nuestras acciones presentes (Cruz, 2005). Responsabilidad (y no culpa), supone asumir lo que cada uno debe hacer desde el lugar y posición que ocupa. En las escuelas: director/a-gobernar, docente-enseñar, alumna/o-estudiar, es decir, cada uno gestionando desde el lugar que le corresponde. La responsabilidad no es una cantidad constante que se reparte; la parte que cada uno asume se suma a la de los otros, no se descuenta. (Meirieu, 2001)

³Recuperamos la idea de *transmisión* de Hanna Arendt quien la inscribe en una dimensión histórica. La transmisión ocurre en el seno de una relación humana, entre adultos y jóvenes; allí se produce el acto de entrega responsable de la cultura. No implica una entrega y recepción pasiva; por el contrario, abre el juego al diálogo, a la interpelación, a la transformación.

Autoridad, confianza y responsabilidad nos hablan de una convicción profunda: la posibilidad de la educación y del accionar de las escuelas y docentes.

Condiciones organizativas: el tiempo escolar

Asumir el desafío de educar requiere contar con ciertas condiciones organizativas, muchas de las cuales se generan en cada lugar, por ejemplo, el tiempo. Qué tiempo “nos damos” para pensar lo que hacemos y lo que provocamos, qué tiempo “les damos” para que los otros piensen lo que hacen y sus consecuencias. Qué tiempo “nos damos” para la enseñanza y para los aprendizajes.

Hay un tiempo objetivo, real, que no siempre es suficiente, pero hay otros tiempos que se miden de otro modo, que requieren una espera, una espera con esperanza. Son los tiempos del aprendizaje, de los cambios, de la madurez que no puede establecerse de antemano, y que sí exige confianza en la acción de cada uno, en los medios y mediaciones que se crean para que sea posible. A veces, los cambios, irrumpen se hacen presentes de manera inesperada, cuando ya habíamos bajado los brazos y no esperábamos nada.

No obstante, hay tiempos objetivos, que organizan y estructuran las actividades; hay un tiempo que delimita y cierra etapas. Esta condición exige pensar qué vale la pena transmitir hoy, en este aquí y ahora, sin olvidar el pasado. Qué se justifica y es legítimo enseñar en el tiempo que tenemos y al cual acuden nuestros estudiantes.

Sin embargo, la enseñanza y la formación no se acaban ni se agotan en este aquí y ahora. Entonces, se podría preguntar: ¿qué puentes se pueden tender para que estas acciones de informar y formar no se agoten y acaben, para que se entremen y articulen con los conocimientos que se transmiten y construyen en otros espacios y tiempos?

El tiempo nos coloca en relación con el futuro; un futuro que no se sabe cómo va a ser. Formamos hoy para un mañana incierto, pero que exige dar aquello que les permita a quienes lo reciban seguir, proyectarse,

armar una trayectoria de vida que no está prefabricada y que se construye en el transcurrir.

Proyecto educativo⁴ y prácticas⁵

Lo que se transmite y se enseña tiene que entramarse, encontrar puntos de apoyo, establecer puentes. El proyecto educativo debería cumplir esta función: entramar, enmarcar, integrar y generar un común, una cotidianeidad para hacer visible un sentido formativo. Sentido que cobra significados en cada una de las programaciones didácticas.

Los proyectos y programaciones toman cuerpo y concreción en las prácticas cotidianas, en las relaciones que se despliegan entre directivos, docentes, familias y estudiantes. En estas prácticas, en el quehacer cotidiano, se configuran o reconfiguran modos de pensar y hacer, de pensarse y de pensar al otro. Se recuperan maneras de ver al otro, que pueden marcar destinos.

No existen modos uniformes de ser estudiante como tampoco existen maneras preestablecidas de trabajar de docente o de director. Estas maneras se dan en las relaciones, en los contextos, en las situaciones. De modo que no hay identidades fijas; hay formas de relación, de transmisión, de estilos de enseñanza, de formación, que pueden abrir o cerrar posibilidades, que pueden mantener lo que se es o transformarlo.

Hablamos de relaciones. Nadie aprende solo: aunque esté solo hay voces, experiencias, gestos, que se hacen presentes y acompañan cada proceso de formación. La formación se inscribe en una relación, responde a una exigencia y desafío, honra una confianza, responde a una invitación y llamada (Meirieu, 2001). La invitación de un docente, de un director, de otro que forma, educa, crea medios, enseña, transmite... Una invitación que requiere usar el cuerpo y la voz; la enseñanza y transmisión exige que los lenguajes tomen cuerpo.

“... para que haya transmisión, el lenguaje debe llevar la marca del que transmite; que, en la transmisión, la lengua está ligada a la experiencia del que habla y a la experiencia del que escucha, a los avatares, en suma, de los sujetos” (Larrosa, 2008, pág.2). Hablar

⁴ El proyecto educativo es la propuesta formativa y cultural que una institución educativa intenta llevar a cabo para generar y promover la educación de sus estudiantes. Es el marco de referencia de las decisiones de directivos y docentes en torno a la enseñanza y las actividades escolares.

⁵ Nos referimos a todas las acciones que se llevan a cabo en las organizaciones escolares para cumplir con su función. Recuperamos la idea de que las prácticas son construcciones sociales e históricas, que se encarnan en cada organización singular y en cada situación particular. También nos interesa destacar la dimensión ética y política de las prácticas educativas pues expresan posicionamientos, mensajes, “gramáticas” que a modo de contenido oculto, “juegan” en el espacio escolar y en las aulas. En este sentido, toda acción educativa es una acción moralmente comprometida, ejerce influencia en los modos de ver, pensar, interpretar y actuar de sus destinatarios.

de transmisión y enseñanza es reponer la autoridad del docente, de la escuela y de su sentido.

Dimensiones de análisis

Creemos que las reflexiones compartidas ofrecen un marco referencial para pensar y analizar los procesos y resultados escolares alcanzados en cada institución.

Ya hemos expresado que la evaluación no sólo pone en acción cuestiones metodológicas; también, y sobre todo, exige pensar, preguntar, interrumpir explicaciones cotidianas que naturalizan situaciones. Por lo tanto, compromete nuestras convicciones, posicionamientos, nuestro pensamiento y accionar.

Tal como lo venimos diciendo, proponemos poner la mirada sobre la enseñanza, sobre los dispositivos pedagógicos institucionales que acompañan, condicionan, marcan las trayectorias de los estudiantes.

Por lo tanto, para complementar la información que se ha sugerido recabar acerca de las trayectorias escolares (Documento *La línea de base como herramienta en los procesos de autoevaluación*), se proponen algunas dimensiones que nos acercan a las condiciones que entran a jugar en la construcción de las mismas: los proyectos y dispositivos pedagógicos institucionales y algunos aspectos del trabajo de los docentes (dimensión laboral y de enseñanza).

Proyectos y dispositivos pedagógicos institucionales

- Participación en Programas y/o Proyectos Nacionales o Provinciales (en caso afirmativo Indicar cuáles).
- Existencia de modelo-pautas para la programación –planificación didáctica (en caso afirmativo señalar cuáles).
- Existencia de criterios de selección de contenidos y de actividades de aprendizaje.
- Existencia de criterios de evaluación explicitados (en caso afirmativo indicar cuáles),
- Existencia de plan o actividades de monitoreo-seguimiento de la tarea pedagógica de los docentes (en caso afirmativo, indicar en qué consiste).
- Desarrollo de acciones de apoyo –acompañamiento a los estudiantes en riesgo de fracaso (en caso afirmativo indicar en qué consiste).
- Desarrollo de actividades de fortalecimiento de las capacidades de comprensión y producción de textos orales y escritos; el ejercicio del juicio crítico y creativo; la comprensión y explicación de la realidad social y natural; el abordaje y la resolución de problemas y el trabajo con otros para el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y metacognitivas (en caso afirmativo indicar en qué consisten).
- Otros.

Trabajo de los docentes

| | 2007 | 2008 | 2009 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|
| Cantidad de docentes frente a aula. | | | |
| % de docente titulares, interinos y suplentes frente a aula. | | | |
| % de docentes que se han ausentado más de 10 días en el año. | | | |
| % de docentes con licencias. | | | |
| % de docentes que han participado en actividades de desarrollo profesional (cursos, postítulos, posgrados). Consignar temática y tipo de formación. | | | |
| % de docentes que tienen más de 10 años de antigüedad en la institución. | | | |
| (Para Nivel Medio) % de docentes que tienen más de 12 horas cátedra en la institución.(12 a 23 hs.) | | | |
| (Para Nivel Medio) % de docentes que tienen más de 24 horas cátedra en la institución. | | | |
| % de docentes que participan de proyectos o actividades extra áulicos. | | | |
| % de docentes que han presentado la programación didáctica. | | | |
| % de docentes que han modificado su programación de un año a otro. | | | |
| Otros | | | |

II. PREGUNTAS Y EXPLICACIONES POSIBLES

Maneras de explicar

En la explicación de un fenómeno o situación es posible identificar diferentes posicionamientos y modalidades (Nicastro, 2005). Una de ellas es la banalización que resulta de naturalizar y visualizar como algo habitual lo que acontece; esto lleva a que nos acostumbremos y creamos que lo ocurrido es algo posible y esperable. En esta línea de análisis, por ejemplo, lamentablemente nos estamos acostumbrando a que determinados estudiantes no aprueben, no promocionen.

Otra modalidad es no discriminar la singularidad de los hechos en cada tiempo y lugar, de tal forma que se borran las diferencias entre distintos acontecimientos. Esto conduce a generalizar; entonces decimos: “siempre ocurrió esto”, “en mi época también pasaban estas cosas...”.

El riesgo de plantear este tipo de explicaciones es que nos alejemos de la comprensión y se nos cierre la posibilidad de analizar y pensar. Por ello, proponemos acercarnos a la realidad y problematizarla, atrevernos a formular otras preguntas, buscar otras explicaciones (Nicastro, 2005), que desnaturalicen y desarmen afirmaciones que se repiten y no nos permiten entender, nos dejan desarmados, sin posibilidad de hacer algo distinto.

Frente a los datos y las explicaciones, debemos operar con lo que es, sabiendo que no existen recetas a medida, pero sí que hay experiencia y un conocimiento “en acción” que nos sostiene y al que apelamos ante situaciones difíciles.

Ver y preguntarse a partir de los datos

Proponemos ver los datos y analizarlos desde diferentes claves y ponerlos en relación con la información sobre las trayectorias.

Con relación a las claves para el análisis sugerimos tomar en cuenta las ideas y reflexiones que se han presentado en el primer apartado: autoridad, responsa-

bilidad, proyecto educativo, transmisión de cultura, tiempo escolar, prácticas, etc.

Proponemos algunas preguntas que podrían acompañar el análisis:

• **Respecto de la información sobre proyectos y dispositivos pedagógicos institucionales:**

- ¿Se alcanzan las metas que establecen los programas-proyectos propuestos por el Ministerio Nacional o Provincial?
- ¿Cuál es el potencial formativo de los programas, proyectos, propuestas?
- ¿Qué relaciones, “puentes”, articulaciones se dan entre los programas y propuestas didácticas?
- ¿Qué relaciones, “puentes”, articulaciones se dan entre los programas o proyectos de los que participa la escuela, su proyecto educativo y las prácticas pedagógicas?
- ¿Se autorizan y monitorean las programaciones y su desarrollo?
- ¿Qué cultura se propone transmitir? ¿Qué mundos posibles se abren a los estudiantes? ¿Qué porción de cultura...? ¿Cultura banalizada o que abre-interroga y hace pensar?
- ¿Se han excluido conocimientos relevantes?
- ¿Se retoman los conocimientos para su profundización?
- ¿Cuáles son las capacidades que nuestras propuestas de enseñanza pretenden desarrollar? ¿Cómo abordamos el desarrollo de la comprensión y producción de textos orales y escritos, y el ejercicio del juicio crítico y creativo? ¿Qué acciones ejecutamos para desarrollar la comprensión y explicación de la realidad social y natural de nuestros estudiantes? ¿Qué propuestas de enseñanza favorecen el abordaje y la resolución de problemas?
- ¿De qué manera nuestra interacción con el estudiante favorece el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y metacognitivas?
- En relación con las propuestas pedagógicas orientadas a promover la adquisición de capacidades:

¿En qué consisten? ¿Qué metas tienen? ¿Quiénes participan? ¿Por qué? ¿En qué momento se desarrollan? ¿Qué resultados se han alcanzado hasta el momento?

- ¿Qué concepciones de evaluación expresan los criterios que se establecen a nivel institucional? ¿Las evaluaciones a los estudiantes se basan en estos criterios y concepciones?
- ¿Qué devoluciones se hacen a los estudiantes? ¿Cómo se trabaja con el error?
- ¿Se han establecido criterios para la programación y evaluación? ¿Esos criterios son claros, adecuados, pertinentes?

• **Respecto del trabajo de los docentes:**

- ¿Por qué los docentes se ausentan? ¿Cómo impacta la ausencia de los docentes en el rendimiento de los estudiantes? ¿Cómo se resuelve el acompañamiento de los estudiantes cuando se ausentan los docentes?
- ¿Qué aportes reales ofrecen las instancias de capacitación al trabajo de los docentes? ¿Qué recuperan para sus prácticas? ¿Qué cambios se plantean en las programaciones?
- ¿A quién se mira cuando se elaboran los proyectos, programas...?
- ¿Cuánto de lo que se programa se lleva a cabo?
- ¿Es posible enseñar y aprender lo que se propone en el tiempo objetivo disponible?
- ¿Qué fundamentos epistemológicos plantean los programas y prácticas de enseñanza? ¿Cuáles son los enfoques y paradigmas desde los cuales se trabaja?
- ¿Según qué fundamentos epistemológicos, pedagógico-didácticos se eligen los textos escolares?
- ¿Qué tiempo real se destina a la lectura? ¿Qué tipo de lecturas se exige a los estudiantes? ¿Qué libros se proponen?
- ¿Qué potencial formativo tienen las actividades para los estudiantes? ¿A quiénes están dirigidas?
- ¿Qué tiempo y espacio se destina a la transmisión y explicación de los conocimientos? ¿Qué tiempo se otorga para su aprendizaje?
- ¿Qué relación existe entre los proyectos de tutorías y las prácticas de enseñanza?

• **Relaciones posibles con los datos sobre trayectorias**

- ¿Qué efectos ha producido en los resultados educativos la participación en los programas/proyectos?

- ¿Qué resultados han generado los dispositivos de acompañamiento (tutorías, pareja pedagógica, proyecto integral, cátedra compartida, redistribución de espacios, prolongación de jornada o jornada ampliada, otros)?

- ¿Existe algún tipo de relación entre el rendimiento escolar de los estudiantes y el ausentismo de los docentes?

Nuestra intención es instalar nuevamente a la evaluación como una actividad de índole política y ética, que exige interrumpir explicaciones cotidianas, habituales, que a veces no permiten entender lo que acontece. Entonces, vale la pena volver a preguntar.

El componente político y ético se pone de manifiesto en nuestras concepciones y significados en torno a la educación, la formación, la enseñanza. Estas concepciones operan como marcos referenciales cuando buscamos información, describimos situaciones y las analizamos. Por tal razón, conviene también volver a plantearnos qué significa educar en el aquí y ahora.

Contamos con información sobre las trayectorias estudiantiles: datos que revelan algo pero no nos dicen todo. Sabemos mucho más de lo que expresa una cifra; conocemos las historias de nuestros estudiantes, sus pesares y expectativas y sabemos que algo de es-

tas trayectorias, historias, etc. tiene que ver con nosotros como directores y docentes.

El propósito de este documento es contribuir a la puesta en relación de nuestra tarea pedagógica con los procesos y resultados escolares y animarnos a entender algo más de lo que sucede, de lo que nos sucede y sus razones.

De lo que se trata, en última instancia, es de buscar/lograr otras comprensiones/explicaciones que nos permitan desde nuestras respectivas posiciones – directivos, docentes, políticos, técnicos- contribuir a “rehabitar” la escuela. Esto supone revisar nuestros sentidos para que, a través del acto de educar, nuestros estudiantes hagan de la escuela un lugar donde valga la pena estar. Un lugar habitable para ellos y nosotros.

Arendt, H. (2005). *De la historia a la acción*. Buenos Aires: Paidós.

Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, H. (comp.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

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

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

Larrosa, J. (2008). Aprender de oído. Intervención en el ciclo de debates Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad. *La Central*. Barcelona, España. Recuperado el 24 de julio de 2009, de www.lacentral.cat/pdf?op=articulo&id=34&idm=2

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

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. (2008). *Orientaciones sociopedagógicas para la construcción de una propuesta institucional de retención e inclusión con calidad (Nivel Secundario)*. Córdoba. Argentina.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información 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. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. (2009) *La Línea de Base como Herramienta en los Procesos de Autoevaluación*, Córdoba. Argentina.

Nicastro, S. (2005) Pensando la intervención. En: De Lajonquiere y otros. *Violencia, medios y miedos*. Colección Ensayos y Experiencias (58). Buenos Aires: Novedades Educativas.

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

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

Nota: se sugiere consultar:

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa (2008 y 2009). *Biblioteca Digital CD1 y CD2*.

EQUIPO de TRABAJO

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

Elaboración:

Área Evaluación de la Calidad Institucional:

Fabiana Castagno

Marta Alicia Ciria

Isabel Juliá

María Alejandra Salgueiro

Susana del Milagro Tucci (Referente)

Colaboración:

Equipo Gestión Curricular

Corrección de estilo:

Silvia Vidales



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

Secretaría 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

Directora General de Regímenes Especiales

Lic. Luján Mabel Duro

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) 433-1674 / 76 - int. 1002 - 1006

Córdoba - Argentina

www.igualdadycalidadcba.gov.ar