

**EL IMPACTO DE LA AUTOEVALUACIÓN**

**EN LAS CULTURAS INSTITUCIONALES**

**LICEALES**

TRABAJO EFECTUADO EN EL MARCO DE AÑO SABÁTICO

OTORGADO POR ANEP – CES - AÑO 2011

Prof. VIRGINIA PIEDRA CUEVA

## Síntesis

*En la búsqueda de herramientas propulsoras del cambio educativo y desde la certeza de que las culturas institucionales instauradas en nuestros liceos constituyen un severo obstáculo (¿el núcleo duro del cambio?) para su concreción, nos propusimos conocer qué prácticas de autoevaluación han sido efectuadas en la enseñanza media uruguaya. Elegimos un recorrido que nos permitiera explorar las metodologías utilizadas y la sostenibilidad lograda, cómo fueron propulsadas, qué aspectos dificultaron o dificultan su aplicación y el punto fundamental que nos convoca a este indagar: cuáles fueron los efectos provocados por estas prácticas sobre las culturas institucionales.*

*Aún no logrando que este recorrido fuera completo, objetivo ambicioso para un trabajo que, dada las carencias en la sistematización y registro y las discontinuidades en la gestión de los centros de enseñanza media, resultó más engorroso de lo que imaginábamos, los aprendizajes fueron de gran riqueza. Muchas de las experiencias que encontramos en los liceos de nuestro país, escasamente o nada difundidos, ni analizados y discutidos a la interna del propio sistema, han abierto puertas a nuevos caminos de acción colectiva que desconocíamos. Las prácticas de autoevaluación internalizadas con muy diferentes modalidades, tienen que ver con ellas.*

*A su vez, la implementación de dos experiencias concretas que partieron de una "simplificación metodológica", flexible y adaptable, que sirviera como punto de partida para comenzar un aprendizaje desde la propia praxis, nos aportó insumos para pensar, desde la gestión, en estrategias que contribuyan a renovar las culturas institucionales, en un intento de avanzar hacia los cambios que requiere la enseñanza media pública.*

## COMENZANDO A ANDAR...

*"El mejoramiento de la calidad de la educación implica formación permanente de los educadores. Y la formación permanente se basa en la práctica de analizar la práctica." (Freire, 1993, 73)*

### 1. LO QUE NOS INTERPELA DESDE LA GESTIÓN DE CENTROS

Algunas observaciones cotidianas desde el ejercicio de la docencia y la dirección e integración de equipos de dirección nos han interpelado a lo largo de estos últimos años.

El tiempo transcurre y la interpretación de las problemáticas educativas tanto desde mirada interna de los centros educativos como desde la mirada externa a ellos, parece detenida en un mismo lugar. Actores liceales señalando "al afuera" por los magros resultados educativos (las familias, las políticas sociales, los problemas económicos estructurales) o también muchas veces a los directores por no imponer "el orden y la disciplina" necesarios, lo que imposibilita el buen desarrollo de la tarea educativa, desde un arraigado supuesto de que el control y la sanción son la base fundamental para el adecuado accionar pedagógico. Por otro lado una sociedad que cuestiona de alguna manera a los centros por no retener, motivar, lograr aprendizajes en los adolescentes, vinculados con la vida real y que les signifiquen herramientas para la vida laboral. La falta de formación y el elevado ausentismo docente son asociados con el elevado fracaso liceal.

Mientras esto ocurre el sistema educativo, a nivel central, continúa generando propuestas homogéneas para las diversas realidades del país, desconociendo no sólo contextos y realidades en que vive cada centro, sino a los responsables de aplicar esas propuestas, los actores educativos. Permanece subyacente una concepción racional, según la cual se entiende como suficiente el diseñar una propuesta, un proyecto, un plan, para que sea implementado por directores y profesores, para que ocurra el cambio o se supere una problemática. Concretamente por ejemplo, basta con que cada centro cuente con un órgano formal de participación, para que de hecho se dé la participación en él, o basta la implementación de un programa que apunte a superar inequidades focalizando apoyos, caso PIU, para que los centros se apropien del mismo y lo apliquen obteniendo los resultados esperados.

No se trata de cuestionar la creación de órganos de participación ni de propuestas educativas focalizadas, sino de cuestionar la concepción desde la que surgen: **¿son los actores de los centros sencillamente "aplicadores" de planes, programas, propuestas educativas** con el mismo formato para todo un país, pensadas por quienes están alejados de la realidad en que están inmersos los centros y **de la forma en que se convive** dentro de ellos?

¿Es que puede **promover la participación** un liceo cuando entre los adultos que lo habitan no se practica y sigue **primando el relacionamiento jerárquico y la concentración de poder**?

¿Pueden los centros **romper con esta lógica de relacionamiento cuando todo el sistema educativo está instalado en ella**?

¿Por qué los directores (o equipos de) no logran, aún muchas veces con buena formación y experiencia, éxito al promover innovaciones en un liceo?

A la hora de intervenir sobre el estancamiento que tiene aprisionada a nuestra educación, lo que urge preguntarnos es cómo salir de este lugar en que estamos instalados. Emergen entonces nuevas interrogantes: ¿se puede innovar desconociendo a estas culturas arraigadas (y anquilosadas) en que estamos sumidos los actores de los centros educativos de la enseñanza media?, **¿es válido seguir generando propuestas de cambio dejando de lado el cómo viven, cómo interpretan, cómo se relacionan y en qué contextos se encuentran, quienes deberían ser los agentes promotores de los cambios educativos?**

*"El cambio se inserta en un contexto en el que, generalmente, predominan viejas estructuras axiológicas y usos y costumbres arraigados cuya reconversión exige **un pulcro diseño estratégico interno, preparado por reflexiones sociológicas y psicológico-sociales de las reglas no escritas que motivan la acción de las personas: la cultura orgqanizacional**" (Ossorio, 1999)*

## 2.EL CONTEXTO EN EL QUE ESTAMOS INMERSOS

*"Nos hace falta una nueva visión utópica que nos permita trascender este período. Las dificultades son muchas pues: los conflictos son de amplio espectro: en el género, la raza, la etnicidad, la sexualidad, el capital, los efectos del productivismo en la ecología, la calidad de vida, la mercantilización; el progreso no es evidente por sí (...). La revisión de nuestros supuestos hace temblar nuestras legitimidades. Eric Hobsbawm llama la atención sobre este fin de milenio e invitamos a pensar a partir de ello." (Torres, Reyna, de Careaga-Picaroni, 2004:122)*

### 2.1 Una realidad social

Nos ubicamos en una era en la que el cambio es vertiginoso, donde las relaciones sociales y laborales ya no son las mismas que décadas atrás, en un país que carga con una fuerte desintegración y fragmentación social, producto de la pobreza padecida en las últimas décadas, una población envejecida y un escaso desarrollo económico. Las nuevas estructuras familiares, la globalización y el avance de las tecnologías, han venido acompañados de un mercado de consumo que fomenta el aislamiento, el individualismo y el debilitamiento de los vínculos comunitarios. Ello nos encuentra en una situación vulnerable cultural y socialmente.

La sociedad uruguaya no ha desarrollado capacidades para sostener (¿o crear?) una identidad cultural y una trama vincular que posibilite enfrentar esta

era de "liquidez", en la que todo se mueve, es inestable y donde se hace tan complejo encontrar los anclajes desde donde "construir otra cosa" según dice Silvia Duschatsky. Ello repercute sobre todos quienes habitamos este país, obviamente, pero es en la adolescencia donde las fragilidades se suman.

## 2.2 Una realidad educativa en un mundo que se mueve

*"Ni la gramática de la escolarización ni la gramática del habla necesitan ser conscientemente comprendidas para utilizarse. (...) Una vez que la gramática está establecida persiste, porque capacita a los docentes para desempeñar sus obligaciones de un modo predecible y tratar con las tareas diarias sin problemas." Rodríguez Romero (2003:103, citado por Vázquez, 2009:78)*

Detrás de la realidad educativa hay una historia, la universal, que tiene que ver con la propia gestación de los sistemas educativos, la concepción sobre la que se basó su origen. A su vez una historia nacional que nos mantiene aferrados a "lo que fuimos": un país que se destacó tempranamente en el plano educativo, diferenciándose y distanciándose de sus hermanos latinoamericanos, con una cultura académica, más europeizada que latinoamericana. El éxito pasado parece habernos condenado al inmovilismo actual. O quizás la formación con elevado énfasis en lo académico ha sido el mejor sustrato para que la educación se volviera rehén de pujas y de vaivenes políticos, con una macrocefalia interesada más en autoperpetuarse a sí misma que en alcanzar una mirada-país para un desarrollo armonioso en lo social, lo educativo y lo productivo.

Es evidente que no tomamos como insumos los aprendizajes efectuados por otros países para re-pensarnos. Es más, **parecería que no deseamos re-pensarnos sino estar empecinados en perpetuar formatos educativos alejados a las actuales necesidades de la sociedad y de nuestros niños y adolescentes.** La enseñanza pública es la más perjudicada en este "no mirarse" y a su vez la que más repercute a nivel social, dada su magnitud en relación a la privada.

Todos los análisis e indicadores muestran el estado de estancamiento de la enseñanza secundaria uruguaya. Su ubicación respecto al contexto latinoamericano, otrora en posición destacada, fue decayendo paulatinamente en un marco general de superación por parte de la mayoría de los países de la región.

Sin desconocer algunos esfuerzos desde las autoridades educativas que han intentado compensar las debilidades del sistema, continúa siendo veraz el diagnóstico efectuado por ANEP en el año 2005: "(...) **se avanzó en el área blanda de desarrollo educativo (matriculación) pero mucho menos en las áreas duras (retención y egreso).**" (ANEP 2005)

En el último quinquenio se implementaron políticas sociales coordinadas (Plan de Equidad), incluyéndose en la educación políticas de tipo focalizadas que apuntan a brindar un apoyo complementario a las poblaciones más vulnerables. Sin embargo, un país fuertemente centralizado que genera estrategias homogéneas desde una mirada ajena y alejada de las diferentes realidades nacionales, no logra escapar de formatos y lógicas que impiden que los importantes recursos económicos que vienen destinándose a las políticas

sociales y educativas impacten verdaderamente. Organismos del estado con escasa capacidad de cambio y de integración se superponen, trabando y debilitando aún más esas inversiones.

El involucramiento de los centros de enseñanza con las diferentes propuestas de innovación ha sido variable, a la vez que las permanentes interrupciones dadas por las sucesivas gestiones de gobierno, han provocado discontinuidades que no permitieron afianzar los procesos efectuados, además de seguir sumando frustraciones en sus actores.

Uruguay se encuentra en el Grupo III de países en el Informe de SITEAL 2010, según el acceso y permanencia de los niños y adolescentes en los sistemas educativos de América Latina. En este tercer grupo se encuentra, junto a Paraguay, entre los que poseen un **alto egreso de educación primaria y bajo egreso de educación secundaria**.

El fracaso escolar (repetición más deserción en el ciclo básico) en la enseñanza oficial, oscila entre 26 y 37% (interior y capital del país respectivamente). (PIU, 2007) Una gran inequidad educativa caracteriza también a nuestro sistema como lo confirman las evaluaciones PISA.

Reformas, reformulaciones, cambios pensados centralmente, no han permitido la superación de estos índices elevados de fracaso estudiantil, ni abatir el elevado ausentismo docente, indicadores en última instancia (desde una mirada simplificadora quizás) de una insatisfacción mutua, para actores esenciales en el proceso educativo, los alumnos y los docentes. Ambos reclaman, los profesores porque los alumnos ya no son "los de antes", en hábitos, obediencia, respeto, contenciones familiares y los alumnos porque las clases son aburridas, aún muchas veces expositivas, lentas, con criterios muy disímiles entre los profesores en el enseñar, el evaluar, el poner límites.

Pero además, quienes egresan de la enseñanza media ¿están preparados para el mundo de la vida y para ser ciudadanos críticos con capacidad de transformar la sociedad en la que viven?

La concepción respecto a los caminos para la transformación educativa a nivel mundial se ha ido modificando. El **PRELAC** (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe) propone, como uno de los cinco focos para la educación: el **Foco en la cultura de las escuelas para que estas se conviertan en comunidades de aprendizaje y participación**. Se entiende así que mejorar la calidad y equidad pasa por la transformación de la cultura y el funcionamiento de la escuela. Esto implica "construir nuevas relaciones signadas por la vivencia cotidiana de los valores éticos y democráticos para formar ciudadanos competentes". Supone "la **adopción de procesos de participación en la toma de decisiones en los distintos niveles del sistema educativo**." (PRELAC, 2004)

## 2.3 Pero... unos centros que están quietos

*"La experiencia parece indicar que ante toda innovación se plantean resistencias que ayudan mantener la inercia de las instituciones educativas. Resistencias que se enmarcan en la gramática de la escuela, que la constituyen y a la vez que son constituidas por ella. En palabras de Edgar Faure **"la inmovilidad se puso en marcha y no sé cómo pararla"**. (Careaga, 2001)*

Esta historia parece arrastramos pasivamente y no es fácil transformar a nuestros liceos en ámbitos más propicios para el cambio. El tiempo transcurre, y lo que se perpetúa es un gran inmovilismo a la interna de los liceos y de la educación secundaria toda. Prosiguen instaladas culturas institucionales que no parecen sintonizar con la realidad social y cultural, por lo que la enseñanza media ve resentida su capacidad para satisfacer las expectativas y necesidades sociales. Se ve comprometida lo que se denomina como **legitimidad** (su pertinencia en relación a las expectativas sociales). Estas culturas institucionales obstaculizan el tránsito hacia transformaciones educativas que la sociedad reclama pero que los actores educativos no visualizan, al estar inmersos en realidades cotidianas que no aportan a desarrollar la capacidad de reflexionar y de trabajar colectivamente.

Las instituciones han quedado "atrapadas" en formatos pensados para otros tiempos sociales y culturales. La escasa cultura de participación y de trabajo colectivo se suman a la concepción de que lo educativo es "propiedad exclusiva" de los actores internos de los centros. Esto alimenta su autopropetución.

*"Como afirman Berger y Luckmann : **"Las instituciones, por el mero hecho de su existencia, controlan el comportamiento humano al establecer patrones predeterminados de conducta que la orientan en una dirección en detrimento de otras muchas que serían posibles. Las instituciones a través de sus formas de organización, de sus rituales, de sus rutinas e inercias se convierten en mundos en sí mismos, que reflejan y a su vez median y condicionan los valores, las expectativas, los modos de relación y los conocimientos y conductas considerados legítimos en la propia comunidad social."** (Gómez, 1999)(Citado por Careaga, 2001)*

Los espacios educativos en secundaria mantienen la **fuerte impronta de la estructura curricular, dividida en disciplinas**, la que condujo a un gran aislamiento áulico y a que la tarea y la responsabilidad de cada docente quedara acotado a un trabajo asignaturista dentro de un salón de clase. Es escaso, en las prácticas, el trabajo colaborativo. No se ha logrado desarrollar una cultura de participación, de responsabilidad colectiva, de planificación del trabajo conjunto, y mucho menos su permanente monitoreo y evaluación.

Aspectos que tienen que ver con el tipo de gestión, con los códigos de comunicación, con las prácticas de control, con el modo en que se es aceptado o valorado por "el otro", con las posibilidades de expresarse y de participar, con la conformación y el peso de diversos grupos de poder (los de los profesores de mayor antigüedad, "la vieja guardia", los del movimiento sindical, los núcleos de "fidelidades" a la dirección u otros grupos que ejercen de diferentes formas el poder en un centro) inciden notoriamente en la motivación, el compromiso, el involucramiento que genera en cada uno de los actores de los liceos.

Los profesores a su vez **corren de un liceo a otro**, a veces distantes en muchos kilómetros, con **cargas horarias** que resultan ser **inconciliables con el ejercicio profesional** del rol docente. Si además consideramos la inmensidad de emergentes y conflictos que desde la sociedad se trasladan día a

día a la interna de los centros educativos, se hace más evidente **la aridez de los ámbitos educativos para sus actores**. Mantener cierta "ajenidad" a lo que ocurre en "el afuera" (del aula, del liceo) y sostener rutinas arraigadas en el imaginario colectivo, pueden ser intentos de **conservar un "terreno seguro" en una sociedad que ya no da certezas y donde la profesión docente no es valorizada como tal**.

*"Lo que ocurre es que hemos estado tan obcecadamente destacando y describiendo las estructuras formales de lo escolar que hemos ignorado lo que le da vida a la cotidianidad. Ha primado el estudio de lo estructural, normativo y funcional y se ha eludido el análisis (hasta tiempos recientes) del importante papel que desempeñan los aspectos "reales", lo que en palabras de Habermas podemos definir como "el mundo de la vida". (Bardisa, CADE 2010).*

La elevada burocratización del sistema y su gran centralización no contribuyen tampoco a alentar cambios culturales a la interna de los centros.

Por otro lado **las miradas externas** (evaluaciones externas nacionales o internacionales) generan percepciones negativas en los centros, no solamente por ser exógenas y llevadas adelante por personas alejadas a esta ardua y solitaria tarea cotidiana, sino también porque se limitan a poner en evidencia las **debilidades y carencias**. Se perciben como una interpelación a los actores del centro, lo que **lejos de contribuir a la capacidad colectiva de construir cosas nuevas**, por el contrario, genera actitudes defensivas.

## 2.4 Marcos que apuntarían al cambio

*"El comportamiento de todos los miembros de la escuela obedece a un conocimiento institucional no muy elaborado pero muy potente. Todos saben lo que está bien hecho y lo que está mal hecho (...) La identidad viene marcada por una forma de entender la realidad, por una teoría en acción, por un paradigma aplicativo (Santos Guerra, 2002:34) (tomado de Vázquez, 2004:87)*

Las autoridades educativas perciben la demanda social de una educación de calidad y la insatisfacción respecto a la calidad de la enseñanza y los logros de los aprendizajes. Entienden como necesario relacionarla con mayores niveles de **democracia y participación**, afirmando que "se busca conformar un sistema educativo **más incluyente y orientado a la formación de ciudadanía**" y que "ha comenzado a atender los retos y desafíos enunciados." (ANEP Balance de dos años de gestión. 2009).

La **Ley General de Educación, N°18.437** implica cambios en este sentido. Además de considerar a la educación como un derecho humano fundamental y universal que el Estado garantizará y promoverá, establece **la participación como principio fundamental**, crea los Consejos de participación para cada centro educativo integrados por estudiantes, docentes, padres y representantes de la comunidad y considera a los **centros educativos "ámbitos institucionales jerarquizados"**. "El centro educativo de cualquier nivel o modalidad será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos".

Establece que "El proceso de formulación, seguimiento y evaluación del mismo (centro educativo) contará con la participación de los docentes del



centro y se promoverá la participación de funcionarios, padres y estudiantes.” (art. 41) Precisa también, en el art. 48, acerca de la participación: “La participación de los educandos, funcionarios docentes, otros funcionarios, madres, padres o responsables y de la sociedad en general, en la educación pública constituirá uno de sus principios básicos.”

Por otro lado, en la reformulación 2006, se establece un **espacio de coordinación docente**, semanal, que la circular N° 2973 caracteriza como “un espacio destinado al trabajo colectivo de los docentes, a su profesionalización y aprendizaje académico en forma contextualizada. En ella, los equipos docentes e institucionales **se apropiarán de la conducción pedagógica de sus centros**, tomando decisiones consensuadas, para desarrollar **mayor autonomía en la construcción del currículum**. Deberán adoptar la **modalidad colaborativa de trabajo**, estableciendo acuerdos, reflexionando en conjunto, proponiendo iniciativas, elaborando criterios pedagógicos y didácticos. **Es el espacio para que entre todos se instrumenten las líneas de trabajo, participando en el diseño, desarrollo, ejecución y evaluación de los diferentes proyectos que tenga la institución toda.**”

Pero... **modificar las prácticas es un desafío sumamente complejo**, mucho mayor que el de modificar leyes, planes y programas. Requiere de lentos procesos, para los cuales se **necesita de estrategias claras, consensuadas y con continuidad**.

*“Los procesos de cambio no se producen ante la simple voluntad de incorporarlos a las prácticas cotidianas. Requieren de convicción e involucramiento activo, que hagan posible su implementación y su consolidación.” (Vázquez, 2009:92)*

La instalación de los órganos formales de participación que incluyen a todos los integrantes de la comunidad educativa, experiencia inédita en nuestro sistema educativo, no implica que la participación esté dada. Tampoco la existencia de figuras dinamizadoras de la participación. **Transitar hacia la participación real implica un largo camino a recorrer...**

### **3. EL OBJETO DE ESTUDIO**

**Experiencias de autoevaluación en Uruguay, ajuste de modelos para diferentes realidades de los centros educativos de enseñanza media. Su incidencia sobre las culturas institucionales.**

#### **3.1 Investigar en este campo, el por qué**

Las prácticas participativas y colaborativas, escasamente desarrolladas en nuestra sociedad (y en particular en los ámbitos educativos de enseñanza secundaria), requieren de ser incorporadas. Para comenzar en un aprendizaje gradual, se hace necesario encontrar técnicas sencillas y adaptables a los diversos contextos, que permitan movilizar las concepciones establecidas y dar

inicio a la construcción de otra cultura (“reculturizar”).

Partimos del supuesto de que la autoevaluación, sobre cuya implementación en la propia práctica se ha encontrado escasa referencia bibliográfica, puede ser una buena herramienta en este sentido.

Es así que profundizar en la búsqueda bibliográfica y en el relevamiento de casos y aplicar, junto con sus propios protagonistas, técnicas que se adapten a la realidad de centros concretos, realizando el estudio desde lo etnográfico, permitiría valiosos aportes con miras a esa re-culturización.

## 3.2 Objetivos (Hipótesis)

### Objetivo General

LA AUTOEVALUACIÓN HA FUNCIONADO COMO ESTRATEGIA MOVILIZADORA QUE HABILITA A RENOVAR CULTURAS INSTITUCIONALES, LO QUE VIABILIZA LA INCORPORACIÓN DE INNOVACIONES QUE PERMITEN AVANZAR HACIA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS.

### Objetivos Específicos

- ✚ LA AUTOEVALUACIÓN HA ACTUADO COMO BASE PARA LA MEJORA DEL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO EDUCATIVO, AL HABILITAR LA REFLEXIÓN SOBRE SUS PROPIAS PRÁCTICAS.
- ✚ HA PERMITIDO LA EXPRESIÓN DE LA DIVERSIDAD DE CAPACIDADES Y HABILIDADES Y FORTALECE SU DESARROLLO.
- ✚ HA FOMENTADO LA PARTICIPACIÓN REAL Y CON ELLA SE HA FORTALECIDO LA DEMOCRACIA ESCOLAR Y EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL.
- ✚ HA VIABILIZADO LA ELABORACIÓN DE PROYECTOS COLECTIVOS.
- ✚ HA INCREMENTADO EL COMPROMISO COLECTIVO DE TODOS LOS ACTORES.

## CONSTRUCCIONES HUMANAS QUE HABITAN LOS CENTROS

### 4. CONJUGANDO IDEAS PARA NUTRIR EL CAMINO

#### 4.1 El eterno deseo de reformar...

Algunos autores mencionan diferentes “**olas de reformas**”. En los años ochenta, en la primera de ellas, se pensaba desde lo técnico-burocrático, desde un lugar en que se imponían en forma vertical y centralista (“top-down”). Luego,

la que se designa como **"segunda ola"**, conceptualiza que debe abarcarse la reestructura de los centros (incluida la estructuración de los diferentes roles), como también la de los currículos. Se comienza a dar importancia a la descentralización y a la autonomía a las que se vincula con esos cambios estructurales, como también a los planes de gestión y capacitación del profesorado. La **"tercera ola"** finalmente incorpora además de la reestructuración, la necesidad de mejora de los centros, la que requiere cambios organizativos a nivel del centro y **"una cultura basada en interacciones sociales y relaciones profesionales"**. (Bolívar,2001)(Citado por Careaga, 2001)

## 4.2 Las organizaciones y las culturas institucionales

*"Son los aportes tomados desde la **fenomenología, la hermenéutica, la etnografía y la etnometodología**, los que permiten acceder a **otras dimensiones de la realidad organizacional** para intentar comprenderla. Conceptos como los de clima, cultura, ethos institucional, representan componentes que se integran al análisis de los **escenarios sociales** en estudio." (Vázquez, 20009: 86)*

El centro educativo como espacio complejo de interacciones humanas, como realidad construida por sus propios actores, quienes legitiman a lo largo del tiempo formas de interpretar la realidad, códigos no explícitos de relacionamiento y ejercicio de los roles, genera una cultura institucional o modo de convivencia propia y particular. Como lo propone esta **"visión interpretativa"**, "unas realidades inciertas, ambiguas, no lineales ni racionales", constituyen realidades más complejas a la hora de aplicar una reforma, de un cambio en lo educativo, que partir de la visión simple, **"técnica-racional"**, que imagina un comportamiento "conductista" y lineal a partir de normas o de las habilidades de un director. Es más, coincidiendo con la **"visión crítica"**, no se trata solamente de la construcción social aislada y particular en cada centro, sino que también se suma un contexto social, cultural y político que condiciona a esa construcción y contribuye a determinarla. (González,T. - CADE 2010).

*"Esta forma simple de entender la organización ha evolucionado hacia otros modelos mucho más sofisticados, que **jerarquizan a las personas** como factor activo de los procesos de transformación, cambio o mejora, por ser quienes en definitiva habilitan o dificultan su consolidación. A este fenómeno se lo denomina **"emergencia del sujeto"** Casassus (2002).(Vázquez, 2009:)*

Los centros educativos constituyen entonces terrenos complejos, con poca cohesión, con una diversidad de formas de hacer, de interpretar, con diversos intereses y juegos de poder, pero en los que a su vez se comparten pautas, creencias, costumbres, "que entretejen la conducta de sus miembros".

*"Una organización es experiencia subjetivamente vivida y socialmente compartida, cuya cualidad varía de unas a otras." (Aguerrondo, I.)*

La convivencia, por lo tanto, no es tan sólo producto de la interacción cotidiana entre los actores que conviven y participan en el centro, ni de sus intereses, orientaciones, perspectivas de futuro, necesidades, etc. Tampoco depende su construcción exclusivamente de la capacidad reguladora de una ley,

de la gestión de un equipo directivo, los medios de los que éste disponga o el tipo de alumnado que integre el centro. Todos los factores mencionados son relevantes para **la convivencia**, pero ésta **“es el resultado de un proceso dinámico, complejo y constante de interacciones que se alimentan tanto de los elementos sistémicos proporcionados por la institución o el contexto social, como por las acciones individuales de todos los participantes en el sistema”**.

En cada centro en que trabajamos varía la forma en que cada uno se siente y actúa, se compromete, asume responsabilidades y roles. El concepto que se tiene en un liceo sobre un docente se diferencia a veces del que se tiene de él en otro. Asimismo la forma en que nos sentimos considerados, valorados, “mirados” en cada liceo también varía. Esto tiene que ver con una especie de “microclima” institucional que se ha ido construyendo a lo largo de la historia de cada centro, entre los actores que lo han habitado, y en su interacción con el entorno, sobre la base de la estructura dada por el sistema a un nivel más macro.

Tabaré Fernández profundiza en el análisis de las organizaciones y la evolución histórica en que se las ha concebido. Plantea primeramente el supuesto del diseño organizacional dentro de un modelo burocrático y de la existencia de identidad entre la racionalidad del actor y la estructura organizacional. Pero...

*“Finalmente, la organización se mostraba como “escenario” de confrontaciones entre estrategias de grupos de actores situados en posiciones diferenciadas en cuanto al poder.”*  
(Fernández, 2001:123)

El autor hace notar el surgimiento de nuevas corrientes que incorporan “la influencia del entorno de la organización y la sociedad en términos institucionales”, las que afectan las relaciones humanas y el cambio organizacional. Es entonces la Teoría Social la que permite el análisis organizacional de la educación.

*“Se trata de la naturaleza real/nominal de las organizaciones, de la distinción entre organización/individuos, de la relación organización/sociedad y del problema permanencia/cambio.”* (Fernández, 2001:123)

Para este investigador la organización enmarcada en la teoría de Niklas Luhmann, brinda el “marco más convincente” encontrado “hasta ese momento” para relacionar a las organizaciones “con el análisis de la sociedad y de las interacciones, dentro de un marco que incluye una teoría del cambio.” (Fernández, 2001:123).

Introduce así aspectos que hoy parecen fundamentales: **la primacía funcional**, según la función asignada por la sociedad a una organización, “las escuelas no sólo funcionan dentro de un entorno educativo sino también por un entorno formado por el sistema económico”, enfatizando que todos los centros educativos, sean públicos o privados “están constreñidas por el mercado de trabajo, las relaciones laborales y sindicales”, y **la membrecía y decisión**, que hace que los puestos y roles que se asignan y/o se asumen en “las interacciones cotidianas” entre los actores hacen a “las tareas, metas,

decisiones e interpretaciones”, “a los encuentros y conflictos”. Esta membrecía y decisión, según Luhmann, determinan comportamientos de sus miembros y éstos “se vinculan recursivamente con comunicaciones anteriores y producen otras posteriores, dando así estructura a la organización.” (Fernández, 2001:126)

El marco normativo no alcanza, “por más codificado que se encuentre” para definir los aspectos que determinan el funcionamiento de una organización educativa.

*“El entorno es una fuente potencial de variación del sistema que se actualiza en cada decisión, basta pensar aquí en la aceptación/desconocimiento de los reclamos de los padres o en las sugerencias de los inspectores. Pero el condicionamiento de la membrecía no resulta de una mera adaptación al entorno. Por el contrario, es el resultado de una función creativa, más exactamente autocreativa, a través de la cual el sistema selecciona y trata como propias ciertas comunicaciones (incluidas las acciones) según si pueden ser compatibles con su identidad. Tratamos con sistemas autopoieticos centrados en el condicionamiento de la membrecía.” (Fernández, 2001: pág. 127)*

María Inés Vázquez, en su Tesis (2009), también tomando a Luhmann agrega:

*“Su propuesta plantea que los sistemas en interacción con el entorno se van modificando, cambiando, generando procesos de adaptación interna que procuran mejores respuestas hacia el contexto. Estos procesos lejos de ser lineales, ponen en evidencia lógicas de base que poco tienen que ver con las proyecciones racionales que puedan derivar de la planificación.” (Vázquez, 2009:31)*

Esta autora analiza que “los aportes clásicos como los de Pichón-Riviere (1985) relacionan al componente intrapersonal de la motivación con dos cuestiones:

- el grado de afiliación o reconocimiento logrado en el ámbito institucional
- y el sentido que adquieren en lo colectivo, las prácticas que lo vinculan con dicho ámbito.”

Las prácticas de las personas dentro de las organizaciones están condicionadas por el valor que le otorguen quienes comparten los espacios de trabajo. Lo que llama “principio de afiliación”, está vinculado a **“la asignación de sentido”** de las prácticas que desempeñan las personas, integrando sus propios intereses a los de la institución. Si este sentido no se logra, el **“vínculo de afiliación”** se debilita y el **sentido de pertenencia** también.

*“Avanzando en este sentido retomamos la noción de instituir (Bourdieu, 1980), que se relaciona con el significado que la institución le adjudica a las personas que la habitan. Esta función de asignar sentido a sus miembros, otorga afiliación y define tanto el sentido de pertenencia como la identidad colectiva.” (Vázquez, 2009:80 y 81)*

Vázquez analiza luego los **“estadios de desarrollo organizacional”**, tomando a Gairín. (ver Cuadro 1). Estos “estadios de desarrollo organizacional” implicarían diferentes niveles de implicación de sus actores en lo que ocurre en

el centro educativo, partiendo desde un estadio que se podría considerar como el más primario:

- ✚ **la organización como marco/estructura**, en el que se lleva a cabo una propuesta educativa que viene definida externamente, en la que sus actores son meros técnicos o "implementadores" de lo que viene dado, desde el que se podría pasar a un segundo estadio:

- ✚ **la organización como contexto** en la que aún desde una propuesta que viene definida externamente el centro "no adopta una actitud pasiva, sino que la discute, la ajusta y la adecua a las posibilidades de su realidad y la del contexto en el que se encuentra inmerso", lo que implica cierto grado de apropiación y adecuación de la propuesta educativa.

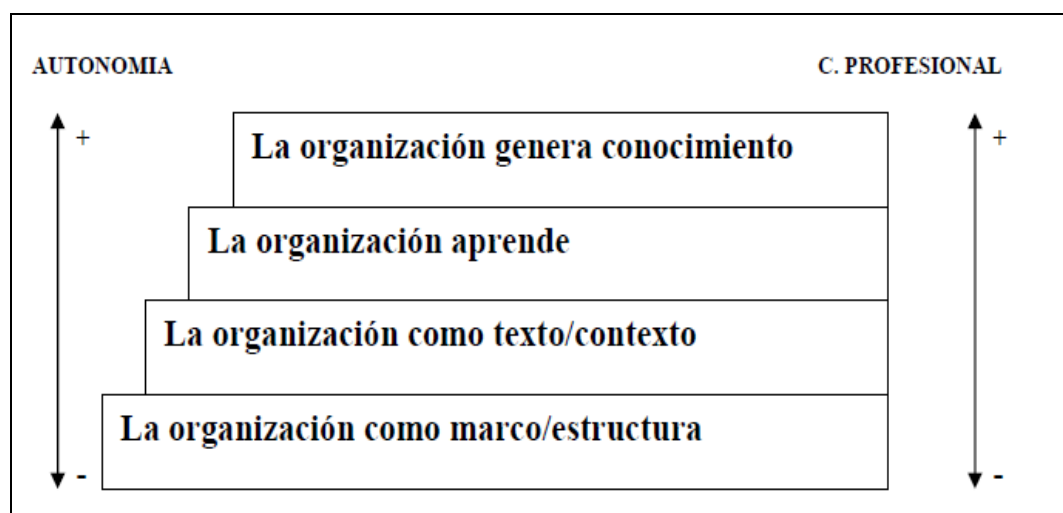
Un tercer estadio sería el de:

- ✚ **la organización que aprende**, en la que se da una mayor apropiación de los procesos de cambio, se los integra a los planes de acción, se registra y monitorea, con lo cual se cuenta con insumos que permiten manejar de "forma positiva el error" y retroalimentar los planes de trabajo.

El cuarto estadio, el nivel superior:

- ✚ **la organización que genera conocimiento**, se alcanza la capacidad de "aplicar, evaluar y sostener procesos de cambio", pero a su vez, a través de la "reflexión crítica" son capaces de generar conocimientos desde el trabajo colectivo de implementación de las innovaciones.

***"Estas son organizaciones preparadas para dar respuesta a las demandas de cambio que plantea el entorno."* (Vázquez, 2009:43)**



Estadios de desarrollo organizacional (tomado de Gairín, 1999:20)

**Cuadro 1 – Tomado de Vázquez, 2009:42 (Diagrama 5)**

Más allá del discurso y las concepciones que se manejan desde lo teórico, el paradigma bajo el que parecerían pensarse las innovaciones para nuestro sistema educativo (que parten siempre del nivel central para ser aplicados en

forma homogénea en la diversidad de centros del país), e incluyen cambios de planes, programas, proyectos, sugiere que se considera a los centros en un estadio de organizaciones **marco/estructura**, aunque en ocasiones éstas hayan actuado como en el estadio de **texto/contexto**.

*"Los centros pertenecientes a la educación pública, representan unidades operativas heterogéneas que son reguladas por un sistema superior que las nuclea y define. Los márgenes de autonomía que les son otorgados varían de un país a otro, si bien la tendencia general es la de asegurar la mayor cohesión posible, a través de normativas dadas por el propio sistema, las que dificultan el acceso a los estadios de mayor desarrollo." (Vázquez, 2009:44)*

El tránsito de un estadio a otro, afirma Vázquez, está en relación a factores que se dan desde lo **externo al centro** (autonomía institucional, el compromiso desde la comunidad, el papel de las autoridades del sistema) y **desde lo interno** (el liderazgo de los directivos, la actuación del personal, las orientaciones generales del centro, el seguimiento y evaluación de las actuaciones y el papel de los recursos).

### 4.3 El cambio organizacional

*"Tomando en cuenta lo planteado hasta el momento, nos interesa abordar el fenómeno del cambio desde una perspectiva holística y sistémica del escenario organizacional. Desde esta óptica se entiende al cambio como un fenómeno vulnerable, al considerar que su permanencia y consolidación, dependen de la mayor o menor fusión que logre con las dinámicas institucionales en las que actúa." (Vázquez, 2009:33)*

Si entonces **"la convivencia, además de responder a factores estructurales es fruto también de las prácticas cotidianas de los individuos"** (García, R.) se entiende que estas prácticas cotidianas son heterogéneas si consideramos que los liceos del país, varían muchísimo, según la región en que se sitúe, su matrícula estudiantil, el o los ciclos que funcionen y hayan funcionado, los planes presentes o pasados, y según, en definitiva de la cultura institucional construida, sobre la que todos estos factores han incidido.

Según García R., estas construcciones (culturales) presentan **"grandes grietas"**, pues hay dificultades para acercar las prácticas organizativas y curriculares de los centros a las necesidades de los más jóvenes y en especial a los más desfavorecidos, continúa dándose exclusión educativa, y al malestar docente se lo admite como algo que "viene dado", que no requiere análisis. Hay un desajuste **"producido entre la fantasía de orden forjada por el sistema, unos profesionales afincados en lo más tradicional de su tarea y una realidad asentada en lo complejo y lo indeterminado"**. (García, R.)

*"En los registros de investigación educativa, contamos con múltiples experiencias que confirman que los cambios no funcionan ni por decreto, ni por convicción de una persona. Para que efectivamente se concreten, es necesario construir la viabilidad del cambio (Aguerrondo, 1992)." (Vázquez, 2009:45)*

Por eso, partiendo de considerar **“...la enorme relevancia explicativa que para el cambio educativo posee el estudio de ese conglomerado de ingredientes ideológicos, emocionales, comportamentales (...) que conforman el «mundo de la vida» de cada institución educativa”** (García, R.), aparece como esencial la necesidad, en primer término, de comprender la complejidad y el desafío que significa el cambio de ese “mundo de la vida” de cada centro educativo y en segundo lugar encontrar las herramientas que pueden llegar a favorecerlo. Es indispensable contar con estrategias desde la gestión de los centros, pero ellas deberían estar ligadas a un cambio en los paradigmas desde los que se confeccionan las políticas educativas.

*“La transmisión y el intercambio de estos universos simbólicos, permiten la consolidación de ciertos esquemas interpretativos comunes a todos, que si bien no son explicitados en su total dimensión, son los que permiten dar cuenta de una serie de símbolos y significados colectivos que desde el análisis son asociados a la cultura organizacional.” (Vázquez, 2009:87)*

Si bien compartimos con Braslavsky (1999:20) que “numerosas investigaciones ofrecieron evidencia acerca de que la **unidad más apropiada para la promoción de los cambios educativos tiene que ser la escuela”**, también afirma Vázquez que “todavía (...) no hay unanimidad de criterios de cómo hacerlo.” (Vázquez, 2001)

Cuando pensamos en estrategias que favorezcan el aprendizaje organizacional es importante, como lo propone Vázquez en su Tesis, pensar en **fortalecer “procesos a medida”**, ya que si hablamos de culturas institucionales disímiles, no es posible pensar en “recetas” para alcanzar dichos procesos, pero a su vez “sin perder de vista las demandas globales que dicta la realidad”. Esto, fácilmente comprensible desde el análisis teórico, es justamente el quid de la cuestión cuando se pretende llevarlo a la práctica.

Esta autora toma diversos conceptos sobre aprendizaje organizacional, transcribimos los que nos resultan más pertinentes para el enfoque de nuestro trabajo:

**“El Aprendizaje Organizacional en gran medida ocurre cuando los miembros de una organización adquieren información del entorno y tienen capacidad para generar las respuestas adecuadas. Este proceso está mediado por tres factores: el repertorio de estrategias cognitivas individuales, la cultura institucional de la escuela y la estructura formal de la organización”.** (Bolívar, 2000:59) (Citado por Vázquez, 2009:40)

**“De acuerdo con la perspectiva social, podemos definir el aprendizaje organizativo como el proceso de construcción social de creencias y significados compartidos, donde el contexto social ostenta un papel básico.”**(Chiva Gómez, 2004:18) (Citado por Vázquez, 2009:40)

A su vez Vázquez expresa que ni todos los centros educativos presentan las mismas características ni potencialidades para el cambio, sino que “cada persona construye su propia visión del cambio a partir de la



interpretación que hace de él” (concepto de Greenfield, 1992). Por tal razón las visiones acerca del cambio son muchas entre los involucrados en los mismos procesos.

Esto implica que en cada liceo es donde se debe “construir el sentido del cambio” como lo propone Guarro (2005) o como lo denomina Bolívar (2008) “construir la capacidad interna para la mejora.”

*“Por lo tanto, las dinámicas internas que se desarrollan en el escenario educativo no dependen exclusivamente de los lineamientos políticos, ni de las características de la innovación, sino que se encuentran condicionadas por los rasgos culturales de la propia organización y de su gente. Comprender la organización es comprender el mundo de significados construidos por sus miembros. El significado orienta la experiencia (...) Hay que destacar que el significado en Greenfield no es nunca estático, es decir, construido de una vez para siempre, sino, por el contrario, constantemente reconstruido en el curso de la interacción humana. (López Yáñez, 2006:12)” (Vázquez, 2009:44)*

Por último haremos referencia a lo que Vázquez denomina “**capacidades institucionales**” que posee cada centro, en diferente grado de desarrollo, que son las que entiende necesarias para fortalecer la gestión del cambio, pero que a la vez permitiría evaluar el potencial institucional para desarrollar procesos de mejora.

- ✚ **Capacidad de autoevaluación** (“capacidad del centro para “mirarse” y para analizar y registrar información sobre sus prácticas colectivas”)
- ✚ **Capacidad de gobernabilidad** (“Capacidad de marcar rumbos en las prácticas colectivas en función de objetivos claros y de estrategias consensuadas entre los actores” del centro.)
- ✚ **Capacidad de regulación interna** (dados los escenarios educativos como espacios sociales dinámicos e interactivos, es vital contar con mecanismos que permitan regular las variaciones que ocurren en el centro y en su entorno). (Vázquez,1999)

*“Schvarstein (2003) asocia el desarrollo de capacidades organizacionales con la recuperación de márgenes de autonomía para los centros, si bien no descarta la presencia de ciertos controles desde la gestión organizacional. El autor otorga importancia tanto a los niveles de coordinación logrados, como a la idoneidad con que los actores asumen sus prácticas profesionales.” (Vázquez, 2009:45)*

#### 4.4 Reculturar... la autoevaluación: ¿una herramienta facilitadora?

*“Los equipos se están transformando en la unidad clave de aprendizaje en las organizaciones. El aprendizaje individual, en cierto nivel, es irrelevante para el aprendizaje organizativo. Los individuos aprenden todo el tiempo y sin embargo no hay aprendizaje organizativo. Pero si los equipos aprenden, se transforman en un microcosmos para aprender a través de la organización.” (Senge, 1992:296, citado por A. Bolívar, 2001)*

Bolívar constata que la experiencia histórica demuestra que las evaluaciones “científicas” han contribuido escasamente a mejorar las prácticas. Plantea que

hay que **“rediseñar”** los lugares de trabajo, y **“(re)culturizar”** los centros. (Bolívar A., 2000).

Es preciso que los agentes institucionales **reflexionemos e interpelemos nuestras propias prácticas para viabilizar los procesos de cambio educativo**. A través del involucramiento de todos los actores, es posible iniciar el tránsito hacia la ruptura de los esquemas de funcionamiento establecidos y hacia el fortalecimiento gradual del trabajo en equipos para habilitar lo que ya se ha mencionado como **“aprendizaje organizacional”**.

*“Durante las últimas décadas este concepto ha ido adquiriendo relevancia en el área de la gestión educativa, al jerarquizar el valor agregado que representan algunos activos intangibles como por ejemplo: lograr reflexión colectiva sobre las propias prácticas, desarrollar la capacidad para aprender a partir del error, hacer un uso responsable de los datos relevados a partir de las evaluaciones institucionales.” (Vázquez, 2009:39)*

Procesos que movilicen las arraigadas culturas institucionales, pueden constituir desencadenantes de **lo que en primer término es necesario renovar, la forma en que convive toda la comunidad educativa de un centro**.

*“Dice Darling-Hammond (...), en un buen razonamiento, que “si el propósito de una auténtica evaluación es poder realizar su potencialidades como **instrumento para el cambio escolar**, entonces, las políticas deben promover evaluaciones como un vehículo para el desarrollo de los alumnos, de los profesores y del centro”. (tomado de Bolívar, 1994:1)*

Bolívar afirma que “reconstruir lugares y espacios atrapados por burocracia, trabajo individualista y toma de decisiones jerárquicas, por un trabajo en colaboración no es tarea fácil.” (Bolívar, 1994:19) y que la experiencia histórica ha demostrado que **las evaluaciones “científicas” han contribuido escasamente a mejorar la práctica educativa**.

Pero a pesar de que “se constata una evolución epistemológica en torno a la forma de concebir la evaluación organizacional en general y la autoevaluación en particular, asociadas en la actualidad a práctica colectivas **para “comprender y solucionar” más que para “controlar y castigar”**”, afirma Vázquez, “este cambio conceptual no se ve aún reflejado en las prácticas de gestión educativa” (Vázquez, 2009:79).

*“En lugar de que los profesores y otros agentes educativos asuman un papel pasivo y de obediencia a las fichas, entrevistas y otros procedimientos evaluadores externos, para después monológicamente aceptar los informes que se les hacen llegar, en que se detectan deficiencias y se proponen posibles mejoras, **la autoevaluación institucional de los centros ha llegado a constituirse en una buena alternativa para una evaluación formativa orientada a la mejora. Esta se configura como un “modelo colegial”, que incorpora una enfoque dialógico** (Gitlin y Smyth, 1990: 85), en un **proceso que proporcione a los profesores “una oportunidad para reconstruir sus modos de ver lo que está ocurriendo en los centros”**.” (Bolívar, 2001)*

Bolívar entiende a los centros como organizaciones en proceso, en los que la autoevaluación es parte fundamental del mismo, el que está siempre en “reconstrucción”. Mientras que las evaluaciones externas toman al centro desde

el “supuesto del atomismo”, o sea como una unidad orgánica dividida a su vez en subunidades, “cada una puede ser evaluada independientemente y la suma proporciona la evaluación del conjunto”, la autoevaluación concibe que una organización “no existe al margen de los actores y de los conflictos, concepciones e intereses, que constituyen los sistemas de acciones concretas por los que solucionan los problemas.” Vázquez señala que los estudios etnográficos permiten explorar la realidad a partir de un abordaje que es a su vez **holístico** (como parte de un todo), **naturalista** (situado en el propio contexto) y **fenomenológico** (desde el sentido que los involucrados le asignan). Esta diferencia es muy significativa para posicionarnos ante el mentado cambio educativo. Refuerza la noción de que implementar innovaciones a nivel de la educación requiere de la ruptura de los paradigmas en que se continúan diseñando reformas “de arriba” a “abajo”, de “afuera” a “adentro”, desde “el saber sabio” hacia quienes se les asigna el rol de simples ejecutores del mismo. Como lo afirma Bolívar:

*“Esto significa un paradigma de política educativa que provea apoyo “de arriba a las reformas de abajo”, en lugar de directivas a los de abajo para implementar las reformas emanadas desde arriba.” (tomado de Bolívar, 1994:1)*

La “**reculturalización**” exige un “**destejer relaciones**” para construir otras nuevas. Según lo que María Inés Vázquez define como “modelos culturales de evaluación institucional”, modelos en que esta evaluación ocurre “en el ámbito interno de la organización” con el objetivo de **comprender todo aquello que, aún formando parte de “las dinámicas” del centro, no son visualizadas por sus integrantes por ser “activos intangibles de la organización”**. Se trata de un camino en que los propios actores (“agentes educativos”) logran conocer la realidad en que interactúan a través de sus percepciones para poder transitar, desde ese lugar en que se encuentran, hacia el cambio que les es posible abordar.

Por su parte De los Santos afirma que, “**la exploración valorativa de la realidad**” es lo que permite a los **propios protagonistas** comprender e interpretar el espacio en que se está inmerso. Permite no sólo **describir** el mundo en que viven, sino **reconstruirlo** constantemente, **transformarlo**.

Rué manifiesta que posibilita el desarrollo de la autonomía profesional y la capacidad de autorregularse desde y en el contexto de trabajo.

“Los modelos participativos genuinos” generan (Rué), nuevas destrezas y habilidades organizacionales, fortalecen la organización comunitaria, forman capital social (solidaridad, responsabilidad personal y grupal, iniciativa, respeto), **lo que desplaza micropolíticas que sostienen el poder de determinados grupos de interés.**

La autoevaluación, implica entonces **un camino para desarrollar las prácticas de participación**. En lugar de incidir para que cada actor “encaje” en lo instituido, se trata de promover un funcionamiento en el que las diferentes percepciones de la realidad transformen las prácticas para construir un espacio colectivo donde se **produzca, se cree, se reinvente su identidad, su imaginario, las relaciones de poder.**

*"El ejercicio de la ciudadanía implica participación e involucramiento."* (Duschatsky-Corea, 2001).

Para Patricia Arès Muzio, se trata de "redistribuir el saber, el poder y el lugar". Mientras que San Fabián considera que "la **democracia escolar** no es la aplicación de un principio democrático sino una **innovación educativa en sí misma**", (que requiere modificar condiciones organizativas), la que se va construyendo desde el propio aprendizaje organizacional.

Conformar una "**red de relaciones entre personas, estructuras y culturas**", permitirían, además, construir **un liderazgo distribuido**, donde **se potencian las habilidades y conocimientos de las personas** en la organización, **creando una cultura compartida de individuos responsables que contribuyen a los resultados que pretende el colectivo**. (Lorente, A., CADE 2010)

*"Institucionalizar cambios es, en el fondo, **alterar la "cultura" dominante** (clima organizativo, creencias y - relaciones sociales entre los agentes), y **exige procesos permanentes** (no acciones puntuales). En otros análisis (Bolívar, 1993b) he insistido en **el papel de la cultura profesional vigente como factor resistente al cambio**." (Bolívar,1994:14)*

El concepto de autoevaluación sin embargo resulta ser polisémico, y veremos que en las prácticas el espectro de acciones que se identifican con este término es sumamente amplio y diverso. En principio tomaremos la conceptualización que hacen algunos autores la que confrontaremos luego con las concepciones internalizadas por los actores educativos. Transcribimos tres conceptos, que como se verá resultan bastante coincidentes, aún con sus matices:

**Para Careaga – Picaroni:** "Una posible definición de autoevaluación de centros podría ser, entonces, un **proceso** por el cual los **actores institucionales a través de la recogida de información y su posterior análisis, pueden dar sentido a la toma de decisiones sobre aquellas áreas del centro educativo que requieren fortalecerse y/o modificarse en vistas a una mejora continua**. (Careaga-Picaroni, 2004:10)

**Para Bolívar:** "Entendemos la autoevaluación como un **proceso** iniciado en el centro escolar, **llevado a cabo por el profesorado del centro, con el propósito de encontrar respuestas a problemas del centro**, y no a cuestiones planteadas por agentes o instancias externas. Este concepto coincide formalmente con el que entiende Gairín (1993: 333) como "*la evaluación interna que **realizan los centros por iniciativa propia y con la finalidad de optimizar su funcionamiento y resultados***". (Bolívar, 1994:13)

**M. Inés Vázquez** incorpora el concepto de **Rué**: "Asociamos a la autoevaluación con actividades **sistematizadas de registro y análisis sobre las propias prácticas**. Si bien estos procesos pueden ser individuales o grupales, desde la perspectiva institucional nos interesa hacer foco en las prácticas colectivas, que permiten integrar aspectos generales asociados con las dinámicas del centro.

"Se trata de que **tanto el proceso como la metodología y la información obtenida se realizan, se elaboran y se contrastan desde las propias necesidades, desde los valores y el punto de vista de los mismos agentes y desde la función social que éstos realizan.**" (Rué, 2001:4, citado por Vázquez, 2009: 69)

Estos tres conceptos coinciden en que la autoevaluación es ante todo **un proceso** y que parte de la iniciativa y es ejecutado por los propios actores. Careaga y Picaroni enfatizan en la obtención de la información para "**dar sentido a la toma de decisiones**" apuntando a la **mejora del centro**; en forma similar para Bolívar se busca "**encontrar respuestas a problemas del centro**" para "**optimizar su funcionamiento y resultados**". Para Vázquez, siguiendo a Rué, implica actividades "**sistematizadas de registro y análisis sobre las propias prácticas**", pero además que todo este proceso **parte de "las propias necesidades, desde los valores y el punto de vista de los mismos agentes y desde la función social que éstos realizan"**, incluyendo aquí a la metodología, la información obtenida y su contrastación.

*"Todos los atributos referidos con los procesos de autoevaluación, ponen en evidencia su carácter democrático, participativo, promotor de intersubjetividades" (Gairín, 1993, citado por Vázquez, 2009:70)*

Vázquez expone en su Tesis que **la capacidad de autoevaluación permite la mejora de algunas condiciones del centro:**

- adaptarse a las variaciones del entorno
- fijar puntos de partida y otros de llegada que involucren distintas propuestas de trabajo
- definir líneas de acción claras y compartidas
- economizar esfuerzos y tiempos personales potencializándolos en otros colectivos (Vázquez 1999:14, tomado de Vázquez, 2009:70)

En definitiva, **aunque las potencialidades de la autoevaluación son muchas** como posibilitadora de cambios culturales en los centros educativos, también **es necesario contemplar sus complejidades** y lo que algunos autores establecen como pre-requisitos para que sea posible desarrollar estos procesos.

Bolívar insiste en que la propuesta de autoevaluación, "como parte de un proceso de reconstrucción de los centros escolares como espacios institucionales para la indagación, innovación y mejora", "**no debe ser generada fuera** (universidad, expertos)" pues sostiene que es necesario

**“romper con la tradicional hegemonía del conocimiento externo académico”.** Para ello parte de concebir a la escuela como una comunidad de aprendizaje (para alumnos, profesores y para el propio centro) donde el profesor sea un profesional reflexivo, que comparte conocimientos en sus contextos de trabajo y a la vez que se forma promueve la innovación, “el propio proceso de desarrollo curricular debe ser concebido como una **investigación del profesorado**. (Cochram-Smith y Lytle, 1993)(Citado por Bolívar, 1994)

Pero considera a su vez **imprescindible el apoyo de facilitadores o agentes externos** para acompañar los procesos de autoevaluación.

Bolívar extrae algunas conclusiones, según su experiencia, en relación a los **aspectos a tener en cuenta** para desarrollar procesos de autoevaluación:

- como condición estructural, es necesario **crear espacios y tiempos** dedicados a estas tareas
- lograr un **foco o prioridad claro y práctico**
- tener **condiciones organizativas** del funcionamiento del centro (marcos, roles, responsabilidades y modos de trabajo)
- **inducir y apoyar la creación por el centro de su propio ámbito de mejora** (más que imponer determinadas prioridades, formas o modelos de mejora)
- establecer algún tipo de **coordinación o apoyo interno** (liderazgo pedagógico que propulse y organice)
- contar, como forma de potenciarla, con algún **agente o profesional externo**, en relación igualitaria con los profesores, que en el contexto promueva el desarrollo autónomo (“posibilidad para unir dialécticamente la teoría y la práctica educativa”)
- partir desde un diagnóstico organizativo inicial que luego funcione en **“espiral” en un proceso de desarrollo hacia la mejora**
- tener cierto compromiso ético y político por parte del profesorado y la comunidad educativa

También Vázquez sugiere considerar **“ciertos dispositivos”** que habiliten la autoevaluación:

- contar con **instrumentos de registro sencillos** que puedan ser aplicados por los propios docentes
- definir pautas y establecer **criterios que permitan organizar los datos** recabados en función de categorías que habiliten su análisis
- establecer **espacios para la reflexión y el trabajo colectivo** que permitan el análisis de la información relevada para la toma de decisiones (Vázquez, 2009:83)

Algunos autores definen **pre-requisitos** o condiciones previas para que sea posible desarrollar un proceso de autoevaluación en un centro:

- “Gairín: - contar con marcos de autonomía institucional
- la presencia de una comunidad educativa con alto sentido de responsabilidad colectiva
  - el reconocimiento y la conciencia de la existencia de diversos intereses
  - la autoconfianza de los implicados en sus propios logros
  - el deseo de mejora
- Lasida: - la existencia de confianza y cohesión interna
- capacidad colectiva para enfrentar posibles tensiones producto del propio proceso de autoevaluación
  - un sistema de evaluación e instrumentos conocidos y aceptados por los integrantes del centro” (Lasida, 2008:71) (citados por Vázquez, 2009:72)

#### 4.5 ¿Por qué “no ha resultado sencillo incorporar las prácticas de autoevaluación a las dinámicas de los centros educativos”?

En las conclusiones de Vázquez respecto a la implementación de esta práctica en los centros educativos uruguayos encontramos algunas explicaciones.

*“A pesar de sus bondades y de los sucesivos aportes que promueven su utilización, **no ha resultado sencillo incorporar las prácticas de autoevaluación a las dinámicas de los centros educativos.** Esta dificultad puede estar asociada a la **falta de formación específica para trabajar con estas técnicas, pero también a la ausencia de tiempo real para dedicar a procesos que implican acciones al corto y al mediano plazo.**”(Vázquez, 2009,71)*

Si bien el concepto de autoevaluación propuesto por Vázquez suscribe a que tanto la metodología, como la información obtenida y su contrastación es necesario que partan de “las propias necesidades, desde los valores y el punto de vista de los mismos agentes y desde la función social que éstos realizan”, señala que suelen no partir del centro y de sus actores.

*“En tal sentido y pensando en la realidad de nuestro país, quienes diseñan y proponen sistemas de autoevaluación, **en general son personas que actúan desde cargos jerárquicos o desde las oficinas centrales del sistema, con una visión que tiende a ser general y uniformadora.** En tal sentido, es más probable que los aspectos jerarquizados provengan de su percepción como agentes externos y **no desde una visión más cercana a los actores del contexto organizativo.**” (Vázquez, 2009:90)*

Ello podría constituirse en una de las limitantes para que la autoevaluación se asocie a procesos de cambio, pues éstos requerirían ser “generados e

instrumentados desde el propio escenario del cambio". Existiendo el riesgo de agregar simplemente algo más a todo lo que exige el enorme aparato burocrático del sistema educativo.

*"Esta suma de inconsistencias, afectan a nuestro entender las prácticas de autoevaluación, vaciándolas de sentido y transformándolas en simples rituales organizacionales con los que hay que cumplir." (Vázquez, 2009:92)*

En su indagación esta investigadora toma con Mèliche (1996:34) que "los fenómenos sociales –y evidentemente la educación no es una excepción- son en primer lugar símbolos y significados (...)". En las culturas institucionales "la transmisión y el intercambio de estos universos simbólicos, permiten la consolidación de ciertos esquemas interpretativos", que más allá de que estén o no explicitados, conforman parte de la vida de los centros. Desde este punto de análisis en las culturas organizacionales "confluyen creencias, valores, normas, principios que contribuyen a regular las acciones y definir una cierta identidad institucional" (Kaes, 1998).

Entonces las prácticas cotidianas están sustentadas por estas tramas, por lo que las dinámicas institucionales, más allá de criterios racionales, responden a aspectos subyacentes que pueden actuar como obstaculizadores de las propuestas de cambio.

*"La cultura es mediación. Es una forma de construir el mundo. (Mèliche, 1996: 57, de Vázquez)*

Es por ello interesante verlo desde el diagrama tomado por Vázquez en el que se representan, según la imagen de un iceberg, los aspectos que subyacen a lo visible de las culturas institucionales de los centros educativos. Sus autores se refieren a esta representación como "un interesante analizador" de la cultura organizacional. La punta del iceberg es lo que solemos visualizar, los actos de las personas. En un nivel inferior pero cercano a la posibilidad de aflorar aparecen los valores y en el nivel inferior los que tienen menor posibilidad de ser percibidos: los supuestos.

Las prácticas cotidianas están sustentadas por estas tramas, por lo que las dinámicas institucionales, más allá de criterios racionales, responden a aspectos que no son fáciles de detectar ni de visualizar, pero que están presentes en cada cultura institucional.

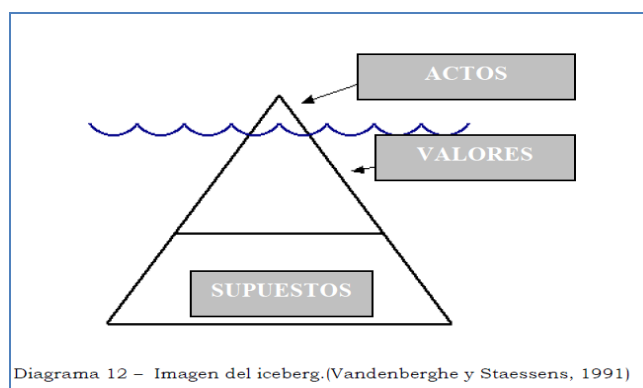


Diagrama 12 - Imagen del iceberg.(Vandenberghe y Staessens, 1991)

(Tomado de Vázquez, 2009:87)



Como situación ideal, cuando el proceso de autoevaluación se instala en un centro se da un proceso que se retroalimenta continuamente y permite avanzar en el cambio y en un plan de mejora permanente. Para ello se requiere del involucramiento de todos los actores del centro. Vázquez representa en el siguiente cuadro lo que denomina como **“bucle operativo del cambio”**.

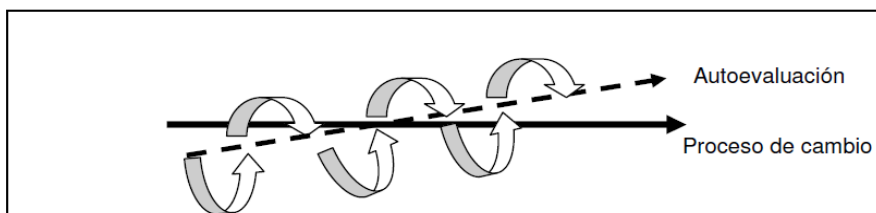


Diagrama 32 – Relación dinámica entre proceso de autoevaluar y de cambio  
(adaptado de Vázquez, 2008: 7)

Cuadro en el que se representa “el bucle operativo del cambio”, tomado de Vázquez, 2009:235

Finalizando esta parte del trabajo tomamos como insumos previos a este recorrido, los hallazgos de María Inés Vázquez en su Tesis titulada “La Promoción del cambio organizacional a partir de la autoevaluación”, donde podemos ver en forma esquemática los factores que dificultan “los vínculos funcionales” entre autoevaluación y cambio, o sea la posibilidad de que funciones dicho “bucle operativo”

Organiza estas dificultades en tres áreas o “dominios”:

- ✚ dominio contextual
- ✚ dominio metodológico
- ✚ dominio instrumental

Y los representa en los dos diagramas que tomamos a continuación, en el primero de ellos figuran los referidos al dominio metodológico, los que tienen que ver con las capacidades para la reflexión y para el registro en los centros.

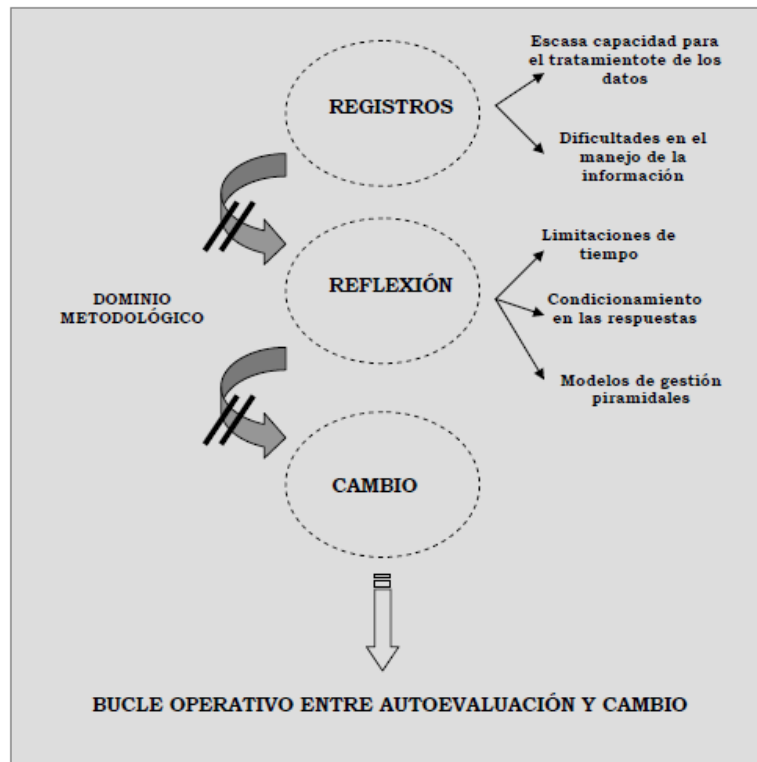
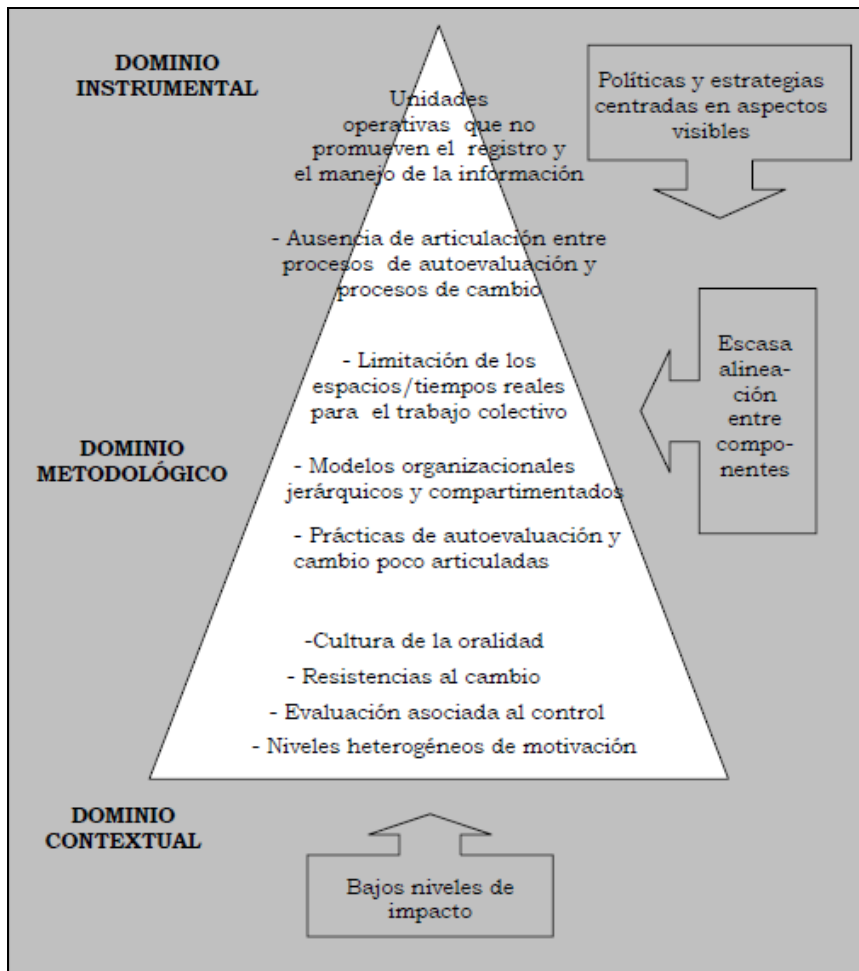


Diagrama 38 - Resultados asociados con el dominio metodológico

Cuadro en el que se representan los aspectos del dominio Metodológico que dificultan la autoevaluación que apunte al cambio (extraído de Vázquez, 2009:266)

En el diagrama siguiente, donde aparece una visión más global y por lo tanto donde se complejizan los aspectos que interfieren con estos procesos de cambio, Vázquez incluye tres dominios:

- **el dominio contextual**, donde encontramos la cultura de la oralidad, la resistencia al cambio, la asociación evaluación-control, la diversa motivación de los actores; a estos aspectos los vincula con los *bajos niveles de impacto*
- **el dominio metodológico** (modelos organizacionales jerárquicos y compartimentados, limitaciones de los espacios/tiempos reales para el trabajo colectivo, prácticas de autoevaluación y cambio poco articuladas), aspectos que mostrarían una *reducida alineación entre los componentes* que viabilizan el cambio a través de prácticas de autoevaluación
- **el dominio instrumental** incluye a que la falta de promoción al registro y al manejo de la información y a la ausencia de articulación entre procesos de autoevaluación y de cambio, aspectos que se vinculan a *políticas y estrategias centradas en los aspectos visible*



Cuadro que representa la organización de los resultados obtenidos en la investigación como figura de iceberg (Extraído de: Diagrama 40, Vázquez, 2009:266)

## 4.6 Metodologías en la autoevaluación

En este apartado introducimos algunos caminos metodológicos para la autoevaluación, seleccionados por ser los más cercanos a la realidad uruguaya y que nos interesan desde una mirada de gestores de centros de enseñanza media pública, en relación directa con el recorrido teórico y práctico efectuado en este trabajo. Fueron las consideradas a la hora de pensar en los pasos para llevar adelante prácticas de autoevaluación en la parte de investigación – acción, en cómo implementarlas, por ser uno de los ejes de esta propuesta, justamente la búsqueda de metodologías aplicables a nuestros liceos y a la realidad diversa que encontramos en ellos.

Se toman entonces algunos componentes de **cuatro propuestas metodológicas de autoevaluación**, planteadas en orden ascendente en cuanto a grado de estructuración y de complejidad para su aplicación.

Las dos primeras consideramos que son las más sencillas y flexibles para ser implementadas por el colectivo de un centro, pues proponen más bien marcos metodológicos, donde las variables y criterios a utilizar son bastante abiertos.

Las otras dos están estructuradas en formatos que tienen como intención abarcar en forma global todos los ámbitos de un centro, de forma rigurosa delimitando exactamente todas las variables e indicadores a utilizar, por lo que además de resultar más complejos y relativamente más rígidos, requieren para su aplicación de apoyaturas externas importantes.

Es necesario preguntarnos y volveremos a ello al final del trabajo, si son compatibles con las culturas institucionales existentes en nuestros centros de enseñanza media pública actual.

### **Metodologías** que presentamos:

**La primera** es la que presentan **Careaga- Picaroni** en "Aportes para la autoevaluación de los centros educativos - Una estrategia para su mejora - Uruguay - 2004.

**La segunda** es la Guía IACE, **Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa para Escuelas Primarias propuesta por UNICEF** - CEADEL, Argentina. 3ra. edición, 2009. A pesar de que está pensada para Educación Primaria es la que nos guió en la implementación de las dos experiencias de investigación acción. En Argentina se procesa la información cargada directamente en una web.

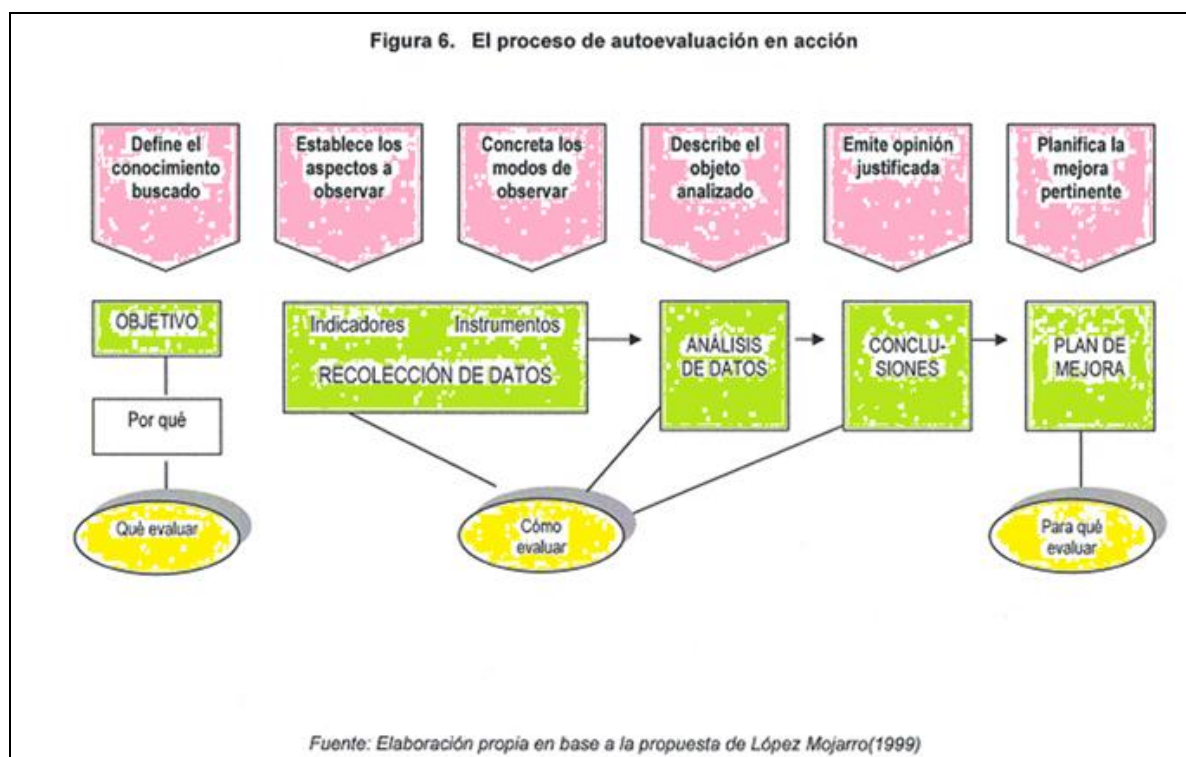
**La tercera** es la Guía **Autoevaluación de la calidad educativa en escuelas secundarias propuesta por UNICEF** - CEADEL, Argentina, 2011. Está elaborada y recientemente editada para educación secundaria, es mucho más compleja (y completa para abordar todos los aspectos de un liceo) requiere de una web para el procesamiento de los datos, lo que facilita su implementación.

**La cuarta** es la **Guía de Autoevaluación de PCI (Proyecto de Calidad Integrado)** diseñado por la Fundación Horrèum Fundazioa de Bilbao, y Departamento de Educación de la **Universidad Católica del Uruguay** lo está aplicando, ajustado para nuestro país, desde el año 2007, con el acompañamiento de un facilitador externo formado en la aplicación del Sistema. Es compleja y completa también. Incluye Estándares de calidad y Certifica Calidad Educativa.

✚ **Primera** - **CAREAGA – PICARONI**: En principio tomamos del libro de Careaga – Picaroni, las tres preguntas que plantean las autoras como ejes para pensar en el proceso de autoevaluación de una forma sencilla:

- ✓ **¿Cómo lo estamos haciendo?**
- ✓ **¿Cómo lo sabemos?**
- ✓ **¿Qué vamos a hacer ahora?**

Estas autoras representan los pasos del proceso de la siguiente forma:

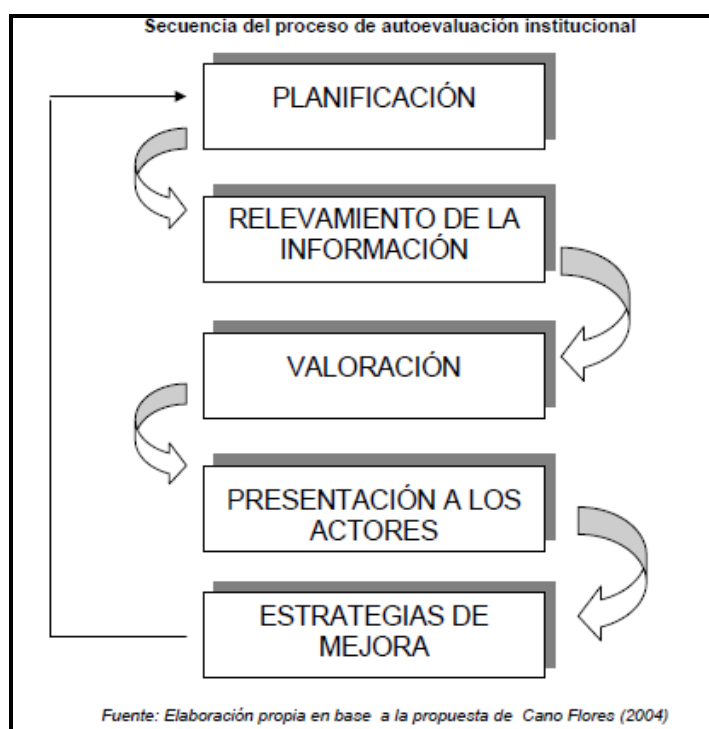


**Extraído de Careaga – Picaroni, 2004:32**

Estos pasos permiten imaginar un proceso a iniciarse de forma muy clara y accesible, partiendo entonces de:

- 1 - Preguntarnos qué y por qué evaluar, para **definir el objetivo o conocimiento que se pretende buscar**.
- 2 - Luego surge el ¿cómo evaluar?, **con qué instrumentos e indicadores se recolectará la información**, definiendo los modos en que se va a observar, procesar, analizar la información obtenida, para extraer luego conclusiones.
- 3 - El para qué evaluar conduce a **un plan de mejora** de la realidad observada y analizada.

Careaga y Picaroni proponen una secuencia de cinco etapas para concretar la autoevaluación, según el esquema siguiente:



Cuadro tomado de Careaga – Picaroni, 2004:30

**Así describen estos pasos Careaga y Picaroni:**

### 1ª Etapa: Planificación

- Planteamiento de la pertinencia de la autoevaluación a los integrantes del centro educativo por el equipo directivo.
- Identificación de los intereses y motivaciones personales.
- Integración de la **comisión responsable** de llevar a cabo el proyecto.
- **Elaboración del proyecto:** Definición del objetivo, alcance del estudio, determinación de la estructura necesaria y delimitación de funciones.
- Cronograma. Determinación de las técnicas e instrumentos a utilizar.
- Presentación del Plan al colectivo docente para su discusión.
- Difusión a la comunidad educativa.

### 2ª Etapa: Relevamiento de la información

- Elaboración de instrumentos: pautas de entrevistas, cuestionarios, análisis de documentos, entre otros.
- Aplicación de técnicas e instrumentos en la forma y tiempo establecidos.
- Recogida de la documentación necesaria.
- Revisión y complementación de la documentación recogida.

### 3ª Etapa: Valoración

- Análisis y evaluación de la información obtenida, utilizando todas las técnicas posibles y adecuadas al diseño.
- Jerarquización de las observaciones, definiendo criterios que permitan el ordenamiento.
- Categorización de opiniones.
- Planteamiento de las recomendaciones.
- Discusión de las observaciones, la que se realizará con los actores directamente involucrados a fin de conocer sus apreciaciones.

#### 4ª Etapa: Presentación a los actores

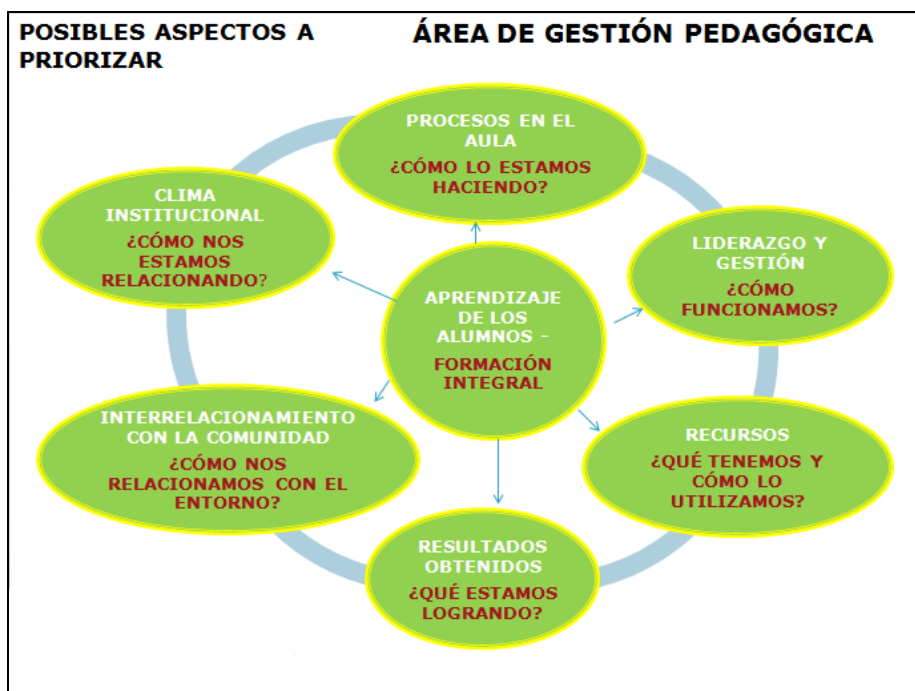
- Redacción del informe final, que incluirá todos los juicios de valor emitidos sobre la Institución.
- Presentación del informe final a la Institución para el debido conocimiento y discusión por sus actores.
- Difusión y análisis crítico del informe final por los actores involucrados, como paso previo al informe definitivo.

#### 5ª Etapa: Estrategias de mejora

- Integración de los grupos de trabajo para el desarrollo y presentación de estrategias de mejora.
- Desarrollo de propuestas alternativas, identificando las fortalezas y debilidades de cada opción.
- Elaboración de estrategias de mejora.
- Presentación de los planes estratégicos para su discusión y aprobación, solicitando para su desarrollo la participación activa de todos los miembros de la institución educativa.
- Difusión a la comunidad del centro educativo.
- Evaluación formativa del proceso para adecuar o modificar acciones y/o estrategias." (Careaga – Picaroni, 2004:31)

Para definir "**el conocimiento buscado**" u **objetivo** estas autoras toman tres grandes áreas ("o campos del trabajo evaluativo") en la vida de las instituciones educativas: **la pedagógica, la organizacional y la de los recursos**, "haciendo una propuesta de prioridades de aspectos posibles de autoevaluar sin intentar con esto agotarlos (...), nuestra experiencia de docentes nos muestra que suelen ser los aspectos nodales del funcionamiento de los centros educativos." (Careaga – Picaroni, 2004)

En el siguiente esquema, elaborado por las autoras mencionadas, se presentan los ámbitos en el área de la gestión pedagógica:



Tomado de Careaga-Picaroni (2004:47) y presentado con colores en power point.

“A su vez, cada aspecto se presenta enmarcado en un conjunto de preguntas que los procesos de autoevaluación pretenden responder. A partir de estas interrogantes se van delineando las **VARIABLES** y los **INDICADORES**. Por otra parte, para cada variable se explicita una posible propuesta de **CRITERIO DE DESEMPEÑO** (valor máximo que se espera logre la variable), de **INSTRUMENTOS** con los cuales sería viable relevar la información y de **EVIDENCIAS**. Este último término se utiliza para indicar la forma en que se debería concretar la sistematización de la información, a efectos de disponer de ella en los momentos de reflexión entre distintos conjuntos de actores, tarea esta fundamental al abordar los procesos de valoración final, previa a la toma de decisiones.” (Careaga – Picaroni, 2004:40)

Entre las pág. 44 y 69 se presentan en el libro de estas autoras tablas conteniendo en forma abierta las variables, indicadores, criterios de desempeño, instrumentos y evidencias para cada uno de los aspectos propuestos en la figura anterior. Excede los objetivos de este trabajo incluirlos.

### ✚ **La segunda: IACE, Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa para Escuelas Primarias propuesta por UNICEF.**

“En el IACE, el proceso de reflexión y valoración de los aspectos significativos de la calidad educativa se apoya en la realización de cinco ejercicios básicos, a los que se suman varios instrumentos (cronograma, encuesta, grillas de seguimiento) y siete ejercicios opcionales que cada escuela podrá utilizar según sus propias características y problemáticas.”(IACE, 2009:13)

Se consideran **tres grandes dimensiones o ejes analíticos de la Calidad Educativa**, que son:





**Logros y trayectorias educativas de los alumnos:** “se refiere al impacto de la educación en los niños, las niñas y adolescentes, reflejado en variables vinculadas a sus logros en las distintas áreas, así como en la adquisición de valores y en sus actitudes; también se incluyen variables tales como el ausentismo, la repitencia y el abandono, que dan forma a las trayectorias educativas específicas de los alumnos.”

**Perfiles y desempeños docentes:** “tiene que ver sobre todo con los perfiles de formación, las capacidades y los desempeños pedagógicos de los docentes en el aula, los que sin duda tienen gran influencia en los logros y trayectorias de los alumnos. Se incluyen variables tales como la adecuación del desempeño docente respecto de las metas de la respectiva escuela y los objetivos de enseñanza, sus capacidades para trabajar en la diversidad – tomando en cuenta los distintos ritmos e intereses de los alumnos –, sus habilidades para trabajar con alumnos con capacidades diferentes, la inclusión de las actuales tecnologías de información y comunicación (TICs) en sus tareas pedagógicas, las metodologías que usan para la evaluación de aprendizajes, sus conductas no discriminatorias en el aula, sus capacidades para detección y derivación de casos de vulneración de derechos de niños/as y adolescentes, su concurrencia a actividades de formación y actualización, así como sus niveles de ausentismo (lo cual tiene relación con el grado de compromiso en el desempeño de su rol).”

**Capacidades y desempeños institucionales:** “se ocupa de la gestión institucional, particularmente de la existencia en cada escuela de una misión compartida por los diferentes integrantes de la comunidad escolar; del estilo de la conducción, más o menos democrática y promotora de la participación (de docentes, del personal no docente, de alumnos y sus familiares); del clima escolar imperante, en términos de los vínculos que se establecen entre los diferentes actores involucrados; de la comunicación e información que el establecimiento brinda acerca de la gestión escolar (tanto hacia el interior como a su contexto exterior); de la promoción de un entorno escolar protector de los derechos de niños/as y adolescentes; de la articulación con otros niveles educativos, con otras instituciones sectoriales y con organizaciones locales diversas; se consideran también en esta amplia dimensión los aspectos estructurales relacionados con la planta física, los mobiliarios y los equipamientos.”

La propuesta de esta Guía es seguir **5 pasos** (se los llama **Ejercicios Básicos**).  
Previo a su realización se concretan dos tareas:

- **Elaboración de un Cronograma.**

- **Conformación de un Equipo Impulsor.**

## • Ejercicios básicos

- 1. Datos de la escuela para los últimos cinco años.** (Entre los instrumentos se encuentra una planilla sugerida para recabar la información cuantitativa del centro educativo en ese período).
- 2. La misión de la escuela.**
- 3. El significado de la Calidad Educativa en la escuela**  
En plenario los actores del centro discuten y definen la **misión** de su centro y el significado que le dan a la **Calidad Educativa**. Es un acuerdo pedagógico que propone el ideal esperado o deseado (“el deber ser”) del centro, que permite compararlo con la situación real que se diagnosticará posteriormente.
- 4. Valoración de las dimensiones y variables de la Calidad Educativa.**  
Los actores que completaron encuestas auto-administradas y en plenario analizan la información procesada (cualitativa) y los datos cuantitativos del ejercicio 1. Esta instancia insume dos reuniones plenarias. El equipo impulsor elabora un informe de autoevaluación que publica y recibe aportes.
- 5. Plan de Acción para la Mejora de la Calidad Educativa.** Puede ser elaborado por el equipo propulsor y equipo de dirección y puesto a consideración en un plenario o elaborarse a partir de una reunión plenaria y después ajustarse y redactarse definitivamente y publicarse.

En cada instancia de plenario el equipo propulsor completa una grilla de observación que posibilita un análisis final del proceso **meta-evaluación**.

## Instrumentos

- **Cuadro** para completar **información cuantitativa** de resultados educativos del centro en los últimos 5 años: repetición, desvinculación, ausentismo estudiantil y docente, etc.
- **Cronograma.**
- **Encuestas** a familiares de alumnos, a docentes, a los familiares.
- **Grillas de seguimiento** del proceso aplicativo:
  - Grilla 1: registro sobre la realización de cada ejercicio del IACE.
  - Grilla 2: apreciaciones sobre el proceso general de aplicación del IACE en la escuela (meta-evaluación)

Esta Guía se puede apreciar como más simple quizás que la presentada en primer término, pero incluye las encuestas autoadministradas para cada grupo de actores (sin ser los alumnos), cuyos resultados se suben a una plataforma virtual que brinda la propuesta UNICEF-CEADEL.

Es la que tomamos (en forma aproximada) para las prácticas de investigación-acción. A nivel de Ed. Primaria en Uruguay se realizan acciones para su aplicación en dicho nivel de enseñanza, dentro del Programa Aprender.

## **La tercera:** Guía **Autoevaluación de la calidad educativa en escuelas secundarias propuesta por UNICEF**

“En el marco de la Ley de Educación Nacional y ante los desafíos que tanto el Estado como la comunidad educativa están asumiendo en relación con la calidad de la educación, UNICEF Argentina y el Centro de Apoyo al Desarrollo Local (CEADEL) han elaborado un **instrumento de autoevaluación de la calidad educativa (IACE)**, como una contribución a los **esfuerzos colectivos dirigidos a concretar el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos y cada uno de los adolescentes que asisten a establecimientos secundarios**.

El IACE tiene por **finalidad orientar y apoyar tanto a los directivos como a los docentes** de establecimientos de enseñanza media que se empeñan en **mejorar las oportunidades de aprendizaje de la población escolar**. Se trata de una herramienta concebida en la modalidad de autoevaluación y se espera que su uso **contribuya también a mejorar el trabajo en equipo y el clima laboral de los establecimientos educativos**, dado que incluye dinámicas grupales para reflexiones conjuntas y búsquedas de acuerdos.” (IACE, 2011:12)

Básicamente similar a la de primaria en cuanto a pasos metodológicos y dimensiones o ejes analíticos para ser autoevaluados:



Esta Guía, editada recién en noviembre de 2011, luego de un período experimental en que se testea y se ajusta en forma participativa, resulta más compleja que la destinada a enseñanza Primaria. Se ajustaría más al nivel educativo al que está referido este trabajo, aunque no la aplicamos por su complejidad, que como dijimos requiere de una apoyatura externa de la que no dispusimos.

Una diferencia importante es que las encuestas incluyen a actores fundamentales no considerados en aquella: los estudiantes. Además, aunque los instrumentos (encuestas auto-administradas) son sumamente extensos, con más de 50 preguntas para cada actor, abordan toda una importante gama de

variables para cada dimensión. Es proporcional también a la complejidad que insume su aplicación, el procesamiento de la información y el análisis de la misma son desafíos nada menores para un centro, e impensables sin una fuerte ayuda externa. UNICEF-CEADEL en Argentina la propone junto a la creación de una **plataforma virtual** en la cual directamente se contestan las encuestas y son procesadas, sin demandar al centro una labor que lo desbordaría. Además en dicho país la aplicación de ambas Guías (de Ed. Primaria y de Ed. Secundaria) viene siendo **acordada con los gobiernos provinciales y nacionales** en un marco en que también se incorpora **la conectividad** a los centros, paulatinamente en cada provincia en que se implementa. Esto implica un medio facilitador sumamente importante para su aplicación en los centros educativos, en el que hay coordinaciones a varios niveles para realizar el acompañamiento de los procesos a nivel de los centros.

**La Guía de Unicef se enmarca en lo que titula: Hacia una educación secundaria de calidad para todos, la que tiene en cuenta la necesidad de cumplir con lo que por ley (art. 16) se le asigna al Ministerio de Educación nacional de dar cumplimiento a:**

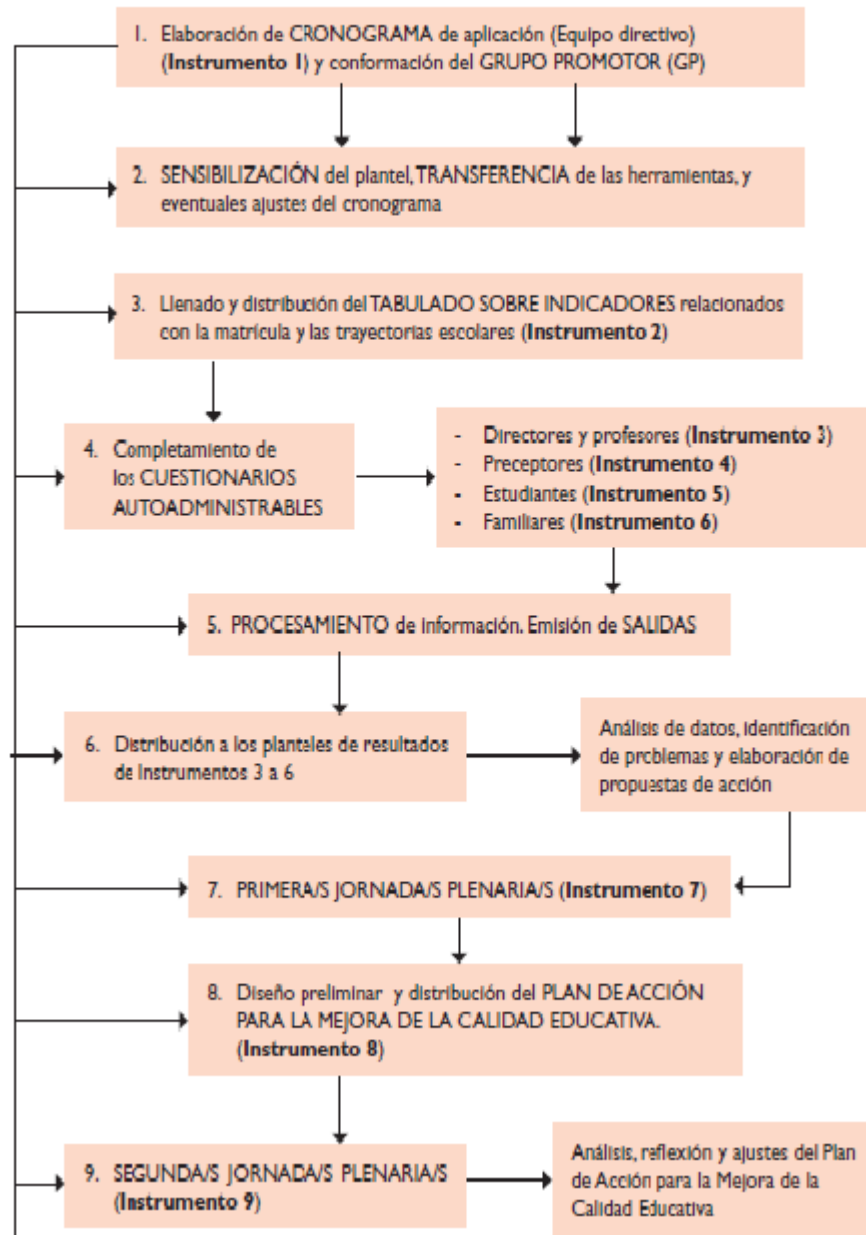
*"La obligatoriedad escolar a través de **alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales.***

*La obligatoriedad de la escuela secundaria conlleva nuevas dinámicas y ubica las **trayectorias escolares de todos los adolescentes en el centro de las preocupaciones.** Esta situación **implica profundos cambios en las instituciones y sus propuestas,** que se promueven desde las distintas resoluciones sobre las reformas en la escuela secundaria. En ellas se hace especial hincapié en la necesidad de desarrollar políticas educativas que garanticen trayectorias escolares continuas y completas, en las cuales se adquieran aprendizajes equivalentes y de calidad a partir de un conjunto común de saberes, para todos y cada uno de los adolescentes y jóvenes de nuestro país. De este modo, **es necesario fortalecer capacidades para actuar desde las instituciones de manera sistemática sobre las discontinuidades y quiebres de las experiencias escolares de los estudiantes.** Con las políticas y regulaciones que se implementen **se buscará habilitar a las instituciones para poner en juego diversos formatos y propuestas de trabajo que tomen en cuenta la diversidad.** Con ese fin, **se procurará impulsar estrategias de fortalecimiento institucional y de acompañamiento a los equipos directivos y docentes, para diseñar estas modificaciones y facilitar el intercambio entre las escuelas y sus docentes.***

*Esto facilitará no sólo la posibilidad de compartir experiencias, sino también **dar visibilidad a los saberes que se producen en los establecimientos educativos de nivel medio respecto de la tarea de enseñar**" (Guía IACE, Secundaria, 2011:11)*

El siguiente esquema es el que propone la Guía de Secundaria para secuenciar el proceso:

## Circuito del proceso de autoevaluación en cada escuela



Tomado de Guía IACE Secundaria, 2011:39.

Las Dimensiones son las mismas consideradas para la enseñanza Primaria:

**DIMENSIÓN I:** Resultados (logros) en el aprendizaje y las trayectorias educativas de los alumnos.

**DIMENSIÓN II:** Gestión pedagógica, perfiles y desempeños de los planteles docentes.

**DIMENSIÓN III:** Desempeño y gestión institucional.

**Dimensión I:** “Incluye variables referidas a los impactos de la educación sobre los adolescentes. Se ocupa no sólo de sus logros en el aprendizaje de las materias básicas (...) y en la especialidad u orientación que brinda cada escuela, sino también de otros aspectos. Así, toma en cuenta la incorporación de capacidades y actitudes favorables para el estudio; la preparación orientada a la continuación de estudios superiores y a una mejor inserción posterior en el mundo laboral. También considera los logros en la adquisición de valores y capacidades para el desarrollo personal y la vida en sociedad, para el ejercicio de una ciudadanía plena y la adquisición tanto de información como de hábitos para una vida saludable.” Además variables como “el ingreso tardío, el ausentismo, la repitencia, el abandono, la maternidad/paternidad tempranas y el trabajo, que dan forma –positiva o negativa– a las trayectorias educativas específicas de los alumnos”.

**Dimensión II:** “Se refiere a variables relevantes relacionadas con lo pedagógico, como la adecuación del currículo, la formación inicial y continua del plantel docente, sus desempeños y la satisfacción por el rol que cumplen, las articulaciones y estrategias de trabajo conjunto entre el plantel y los directivos, las metodologías de enseñanza que utilizan (enseñar a aprender, enseñar para la comprensión, aprendizaje por descubrimiento), las estrategias inclusivas, de apoyo y contención de los alumnos, la consideración de la diversidad, la realización de actividades extracurriculares (con sentido formativo), el rol protagónico de los preceptores y las modalidades utilizadas para la evaluación y promoción de los alumnos.”

**Dimensión III:** “Se ocupa de variables vinculadas a la gestión institucional, particularmente la existencia en cada escuela de una misión compartida por sus diferentes integrantes; el estilo de la conducción, más o menos democrática y promotora de la participación (de docentes, del personal no docente, de alumnos y sus familiares); el clima imperante, en términos de los vínculos que se establecen entre los diferentes actores involucrados; la comunicación e información que el establecimiento brinda acerca de la gestión institucional (tanto dentro como fuera de la escuela); la generación de un entorno protector y promotor de los derechos de los niños y adolescentes; la articulación con otros niveles educativos, con otras instituciones sectoriales y con organizaciones locales diversas. En esta amplia dimensión se consideran también variables estructurales relacionadas con la planta física, los mobiliarios y los equipamientos.”

**Propone básicamente la utilización de cuatro tipos de técnicas:**

- Sistematización y análisis de registros o datos existentes.
- Aplicación y procesamiento de cuestionarios autoadministrables.
- Talleres o dinámicas grupales.
- Programación.

Los **instrumentos** requeridos para esas técnicas son:

1. **Cronograma** de actividades para la autoevaluación en cada escuela.
2. **Tabulado** en un cuadro de los datos del centro correspondientes a los últimos cinco años, con indicadores relacionados con trayectorias escolares como: matrícula, repitencia, sobreedad, abandono, ausentismo de alumnos y de profesores, los que se comparan con los promedios de la zona, región, país.
3. **Cuestionarios autoadministrables:** para directivos de escuelas, coordinadores de áreas y profesores.
4. Cuestionario autoadministrable para preceptores (adscriptos).
5. Cuestionario autoadministrable para estudiantes.
6. Cuestionario autoadministrable para familiares de los estudiantes.
7. **Guía orientadora para taller o dinámica grupal** acerca de discusiones y acuerdos sobre el procesamiento de las encuestas respondidas, problemas detectados y líneas de acción para superarlos.
8. **Formato de programación para elaborar el Plan de Acción** para la Mejora de la Calidad Educativa de la escuela.

9. **Guía orientadora para taller o dinámica grupal** de discusión y acuerdos sobre el Plan de Acción para la Mejora de la Calidad Educativa.
10. **Formato para la sistematización del proceso** de autoevaluación en el centro.

Supera los objetivos de este trabajo analizar las variables e indicadores que toma para cada dimensión, figuran en las pág. 17 a 28 de la Guía para cada una de las tres dimensiones que propone.

 **La cuarta:** **Guía de Autoevaluación de PCI (Proyecto de Calidad Integrado)**, aplicado por la **Universidad Católica del Uruguay**.

Esta Guía se enmarca en uno de los 9 Sistemas de Calidad que seleccionan Lasida, Podestá, Sandoya (2008). Tomamos de este trabajo los siguientes fragmentos en que los definen:

“Los **sistemas y las metodologías de calidad** que llegaron a la educación desde el área empresarial y tecnológica, experimentaron diversas adaptaciones y modificaciones, hasta que hoy encontramos un repertorio que ha ido incorporando crecientemente definiciones, conocimientos y herramientas provenientes del campo educativo (varias de las cuales se reseñan en la matriz que se presenta más abajo).

Las diversas tecnologías de calidad en educación, igual que las correspondientes a otras áreas, presentan un núcleo duro consistente en **dos grandes componentes**. El primero es **un estándar o una norma que establece lo que se espera y la forma de verificarlo**. Cada sistema define sus normas a través de procedimientos rigurosos, en general basados en conocimientos científicos o en buenas prácticas reconocidas y validadas por diversos actores. El estándar tiene una expresión técnica rigurosa y también aceptada por quienes lo utilizan como norma de referencia.

El segundo componente de los sistemas es **un método preciso y preestablecido para evaluar si el estándar o la norma se cumplen**. La evaluación no es genérica, discrecional o basada en el juicio de expertos, sino que está referida a las normas y estándares previamente definidos.

**Si se implementa ateniéndose a determinadas condiciones la evaluación se convierte en una certificación o acreditación**. Para ello debe cumplir con una serie de requerimientos y procedimientos habitualmente muy exigentes, que procuran brindar garantías respecto al juicio de la evaluación. Entre estas exigencias se destacan que debe ser realizada por un evaluador independiente, que no tenga ninguna vinculación con los evaluados y con sus contrapartes (por ejemplo con clientes o proveedores).”(Lasida, Podestá, Sandoya,2008:2)

“La implantación del PCI se lleva a cabo en un proceso de **tres grandes etapas** que se concretan a través de ocho fases sucesivas de trabajo. Partiendo de una fase previa de organización y contacto, la **primera etapa** es fundamentalmente formativa y preparatoria y se centra en las cuatro fases iniciales de implantación del PCI.

La **segunda etapa** del proceso, es una etapa de intervención y desarrollo y gira en torno a las fases quinta y sexta.

Por último, la **tercera etapa** está destinada a trabajar sobre las fases séptima y octava que son las que llevarían al centro a la certificación.

La tabla que se expone a continuación, sintetiza la relación de etapas y fases de trabajo del proceso de implantación, antes de pasar a detallar la esencia y el objetivo de cada una de ellas.” .”(Fundación Horrëum Fundazioa – Universidad Católica del Uruguay, 2010)

FASES DE TRABAJO	
PRIMERA ETAPA	FASE PREVIA
	PRIMERA FASE: SENSIBILIZACIÓN, INTRODUCCIÓN A LA CALIDAD EDUCATIVA Y PRESENTACIÓN DEL PCI
	SEGUNDA FASE: DEFINICIONES INSTITUCIONALES
	TERCERA FASE: AUTOEVALUACIÓN
SEGUNDA ETAPA	CUARTA FASE: DISEÑO DEL PLAN DE TRABAJO
	QUINTA FASE: DESARROLLO DEL PLAN DE TRABAJO
TERCERA ETAPA	SEXTA FASE: AUDITORÍA INTERNA CON APOYO EXTERNO
	SÉPTIMA FASE: ACTUALIZACIÓN
	OCTAVA FASE: AUDITORÍA EXTERNA Y CERTIFICACIÓN

Esta propuesta de autoevaluación, que puede, como se observa, llegar a lo que se denomina “Auditoría externa y Certificación”, requiere, como la anterior, importante apoyo externo al centro. Se plantea cierta flexibilidad acordes a las necesidades: “(...) **el centro que desee aplicar el PCI deberá trabajar al menos las dos primeras etapas, mientras que la etapa conducente a la certificación es voluntaria y fruto de una decisión consciente que habrá de tomarse en cada caso.**”

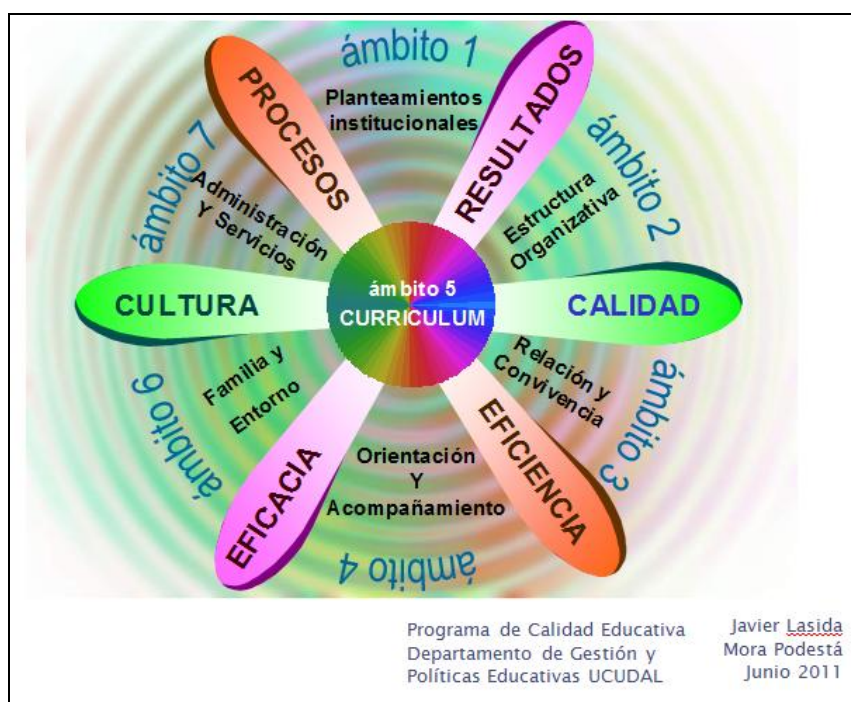
En el siguiente cuadro figuran los objetivos y tiempos que insume cada etapa.



ETAPA	DURACIÓN	OBJETIVO
PRIMERA ETAPA	4 a 6 meses	Preparar al centro para asumir la implantación del PCI y diseñar el plan de trabajo que guiará el proceso
SEGUNDA ETAPA	12 meses	Desarrollar el plan de trabajo previsto y realizar un control de avance y progreso por medio de auditoría interna
TERCERA ETAPA	24 meses o más	Preparación para la superación de la auditoría externa conducente a la certificación

El apoyo externo se propone con diferentes características según el momento del proceso: "En las tres grandes etapas del proceso se pueden diferenciar fases o momentos de trabajo presencial y no presencial. Se entiende por **trabajo presencial (TP)**, aquel que se lleva a cabo bajo la dirección y supervisión de un facilitador y que tiene una duración determinada. Dependiendo de la etapa de desarrollo del Sistema, estas horas de trabajo presencial podrán tener carácter formativo (primera etapa) o constituir sesiones de asesoramiento directo (etapas segunda y tercera, centradas en el desarrollo de un plan de trabajo específico).

El **trabajo no presencial (TNP)**, por su parte, es aquel que ha de efectuarse desde el centro, sin presencia directa del facilitador pero con su asesoramiento, y que puede exigir diferentes niveles de responsabilidad y profundidad, dependiendo de la etapa de desarrollo y de la tarea que se precise realizar en cada caso (desde la mera redacción de un documento previamente consensuado en una sesión presencial, al desarrollo de proyectos o cambios de mayor o menor profundidad)".



El PCI propone **siete ámbitos o dimensiones** de funcionamiento para las instituciones educativas que se integran con **tres ejes transversales**, según se puede observar en la figura anterior.

"Partiendo de esta sistematización de la vida organizativa, el PCI concreta cada uno de los siete ámbitos en estándares de calidad, que habrán de ser satisfechos por aquellos centros que aspiren a la certificación. Por último, para evaluar el grado de satisfacción o cumplimiento de cada uno de los estándares, se definen indicadores para favorecer la objetivación."

"Los **ámbitos** son dimensiones fundamentales del desarrollo de las instituciones educativas. Podrían entenderse como los grandes espacios de funcionamiento en los que los centros desarrollan su tarea y están presentes en toda institución educativa. En este sentido se establecen siete ámbitos fundamentales:

1. **Ámbito de los Planteamientos Institucionales.**
2. **Ámbito de las Estructuras Organizativas.**
3. **Ámbito del Sistema Relacional y de Convivencia.**
4. **Ámbito de la Orientación y Acompañamiento.**
5. **Ámbito Curricular.**
6. **Ámbito de la Familia y el Entorno.**
7. **Ámbito de la Administración y Servicios y Gestión de Recursos.**

La estructura se complementa con la presencia de tres **ejes transversales** que, reciben tal denominación, por recorrer y estar presentes en cada uno de los siete ámbitos en los que se sistematiza la vida de centro. Son los siguientes:

1. **El eje de la cultura**, en clara referencia a la cultura transformacional, entendida como aquella que se caracteriza por promover y apoyar innovaciones y por debatir sobre temas e ideas que abren nuevas oportunidades en lugar de inhibirlas.
2. **El eje de los procesos**, en clara referencia a la eficiencia. La visión de los procesos permite ser consciente de lo que el centro hace y cómo lo hace; a través de ellos es posible generar una dinámica transformacional que conduce a construir un centro que aprende e innova continuamente.
3. **El eje de los resultados**, en clara referencia a la eficacia. Los resultados en una cultura de la calidad, se vinculan fundamentalmente con la satisfacción de las personas que integran la comunidad educativa."(Fundación Horrëum Fundazioa – Universidad Católica del Uruguay, 2010)

En esta propuesta se presentan los estándares para todos los ámbitos mencionados (pág. 9 a 49 de la Guía).

## BUSCANDO APRENDIZAJES EN ESTE TRANSITAR

### 5.EL CAMINO RECORRIDO: etapas del trabajo

#### Las tres partes del trabajo:

##### **A – Revisión bibliográfica**

Permitió conocer los trabajos publicados a nivel nacional, más allá de otra bibliografía de diferentes orígenes que fortaleció el marco teórico, además de constituir el primer eslabón para identificar centros en que se habían efectuado procesos de autoevaluación (Careaga Picaroni, 2004; Vázquez, 2009). Accedimos a través de ella también a las metodologías y diversos instrumentos utilizados (Careaga Picaroni, 2004, Vázquez, 2009; Guías IACE de Unicef Ceadel Argentina, Guía de PCI (Programa de Calidad Integrada) de Fundación Horreum Fundazioa aplicado por UCUDAL). En ellas nos basamos para acercarnos a una metodología en la parte C del trabajo.

Esta revisión bibliográfica condujo a la elaboración del marco teórico que fue nutriendo a este trabajo y a nuestro proceso personal.

##### **B – Relevamiento de centros**

#### Los Instrumentos utilizados fueron:

- **Ficha de caracterización de centros (anexo 1)**
- **Pauta de Entrevista para Directores (anexo 2)**
- **Pauta de Entrevista para Informantes Calificados (anexo 3)**
- **Observación de registros: instrumentos utilizados, informes finales, registros de salas de coordinación.**

Este relevamiento se acotó a los centros de enseñanza media públicos de nuestro país, en los que identificamos que se hubieran realizado experiencias concretas de autoevaluación o se realizan actualmente, más allá de sus abordajes metodológicos diversos y de la forma en que se desencadenaron esas experiencias.

Para localizar a dichos liceos se recurrió a diferentes estrategias, se comenzó a establecer contactos con los que figuraban en las publicaciones a las que se hizo mención en el relevamiento bibliográfico, a ubicar a sus directores, a consultar a Inspectores de Institutos y Liceos, a la Inspectora General, a Inspectores de Programas Especiales, y luego a cada Director que se entrevistaba (quienes efectivamente habían realizado alguna práctica de autoevaluación).

En el transcurso del relevamiento se fueron identificando Informantes que se consideraron Calificados por haber propulsado desde algún programa, plan o en acciones sistemáticas que se efectuaran procesos de autoevaluación en los liceos.

## C – Investigación – acción: en experiencias concretas de autoevaluación promovidos desde este trabajo

Desde un lugar de “agentes externos” y de facilitadores, realizamos experiencias prácticas de autoevaluación en 2 centros de enseñanza media pública. El proyecto planteaba tres, lo que no fue posible concretar, dada la fecha del año en que se aprueba el año sabático (20 de junio de 2011) y por lo tanto lo avanzado del año en que se realiza la propuesta a los centros.

Elegimos una metodología sencilla y flexible, que fuera adaptable a diferentes situaciones. Se definieron con los propios actores de cada centro qué áreas o aspectos se autoevaluarían, quiénes participarían y con qué instrumentos.

La experiencia que denominaremos como **Liceo A**, se efectuó en forma completa, según lo planificado, la que fue a su vez autoevaluada por los actores del centro (meta-evaluación).

La experiencia que denominaremos como **Liceo B**, se realizó en forma parcial (sobre la que también se recogen opiniones de los integrantes del equipo impulsor al final de lo que se logra transitar), fundamentalmente por lo tardío de su comienzo, ya mucho más avanzado el año, a lo que se suma el cambio de Dirección en el mes de febrero.

### METODOLOGÍA CON QUE SE ABORDAN ESTAS EXPERIENCIAS

Los pasos que se efectuaron en esta parte del trabajo consistieron en:

- 1 – Sensibilizar al director/a o equipo de dirección respecto a la propuesta.
- 2 – Sensibilizar al equipo docente en los centros en los casos en que la Dirección fue receptiva.
- 3 - Definir la metodología a aplicar y conformar un equipo impulsor.
- 4 - Confeccionar un cronograma.
- 5 - Concretar las etapas planificadas en el cronograma

#### ▪ Descripción de los pasos efectuados

- ✓ El primer paso consistió en la **sensibilización de los equipos de dirección** a través de un contacto telefónico y de una entrevista posterior si se confirmaba interés en llevar adelante esta experiencia.
- ✓ Al existir receptividad de parte de la Dirección y luego de un primer encuentro para profundizar en la propuesta, se pasó a realizar la **sensibilización del equipo docente**, en una reunión de coordinación de todo el colectivo, en las que se utilizan como apoyatura dos presentaciones en power point:

- un abreviado marco teórico para enmarcar autoevaluación dentro de la evaluación en general, con sus características y su significado, haciendo énfasis en la obtención de información cualitativa, el protagonismo de sus actores y la jerarquización colectiva de los problemas a abordar en un plan de acción o mejora (anexo 4)
  - una esquematización de aspectos metodológicos que finaliza en una propuesta concreta, basada en pasos similares a los propuestos en la Guía IACE de UNICEF\_CEADEL Argentina para Primaria (por su sencillez y lo adaptable que encontramos la propuesta para iniciar a un centro en esta práctica teniendo presente (desde el ser gestores) la compleja realidad en que están inmersos los liceos y los escasos tiempos para dedicar a esta tarea colectiva (anexo 5)
- ✓ En los casos en que los docentes deciden realizar la práctica se acuerdan los pasos a seguir: **en forma colectiva, junto a la Dirección se eligen los aspectos o dimensiones a autoevaluar, los actores que participarán** de la misma y **se conforma un equipo propulsor** para esta experiencia.

Para la elección de esta propuesta metodológica jerarquizamos los conceptos seleccionados en las pág. 23 y 24, fundamentalmente comenzar por “fijar puntos de partida y otros de llegada que involucren a distintas propuestas de trabajo”, “definir líneas de acción claras y compartidas”, “economizar esfuerzos y tiempos personales” (Vázquez, 2009:70)

Tanto las dos propuestas por las Guías de Unicef (IACE), para Primaria y para Secundaria, como por la de el PCI (Proyecto de Calidad Integrada) aplicada por UCUDAL parten de “definiciones institucionales”, lo que implica acordar la función del centro (con las peculiaridades que lo caracterizan, en su contexto) y detenerse a consensuar miradas desde lo pedagógico por los actores de un liceo. Esto significa definir de alguna manera “el deber ser”, lo que el colectivo aspira a que sea el centro, es una forma de fijar un punto de partida, además de constituir un referente para comparar con “lo que en realidad es”, o sea con lo que (haciendo énfasis en lo cualitativo) los actores del centro ven al sumar y escucharse las voces de todos los protagonistas que en esa oportunidad se expresarán en ese liceo. Luego, en etapas sucesivas, a partir de este aprendizaje, se podrán sumar más actores en caso de no haber participado todos e incorporar otras áreas o proyectos o centrarse en el plan de mejora al que se arriba en esta primera experiencia.

En definitiva, al ir avanzando en “el hacer”, la propuesta se definió así:

## PROPUESTA DE UNA PRIMERA EXPERIENCIA DE AUTOEVALUACIÓN

1. Definición colectiva de **áreas a autoevaluar** y de **actores** que participarán. Conformación de un **equipo propulsor** que incluya un integrante de la dirección.
2. Elaboración de un **cronograma** de trabajo (dirección y/o equipo propulsor).
3. Colecta de **información cuantitativa** de los últimos 2 años (matrícula, resultados educativos, desafiliación, repetición, plantel docente, ausentismo estudiantil y docente, según disponibilidad) por parte de la Dirección o del Equipo impulsor.
4. **Elaboración de instrumentos para relevar información cualitativa sobre el área definida a autoevaluar (encuestas) y para cada grupo de actores que participarán por parte del equipo impulsor. Aplicación. Procesamiento de la información.**
5. **Realización de Plenarios (3 o 4)** con los profesores (y los actores que se acuerde su participación en el proceso) en horarios de coordinación, en fechas establecidas en el cronograma. Un **primer plenario** para definir “el deber ser” (misión y calidad educativa para ese centro). Un **segundo plenario** (y **tercero** si es posible) para analizar la información cuantitativa y cualitativa recolectada y acordar los problemas principales a abordar según esos resultados y la jerarquización colectiva. El **último plenario** (tercero o **cuarto**) para elaborar un plan de mejora para superar dicha problemática.
6. **Metaevaluación por parte de todo el colectivo o del equipo impulsor con Dirección.**

### PRIMER PLENARIO

- Definición colectiva de la **misión** del centro educativo.
- Definición colectiva de la **calidad educativa para ese centro**. (Se trabaja en forma grupal, con papelógrafos, se realiza una puesta en común y la síntesis se escribe en otro papelógrafo, luego se imprime y publica).  
Estas “definiciones institucionales” que están planteadas en las guías forman parte del comienzo de un proceso en el que los actores realizan una reflexión sobre cuál es la función del centro y qué es calidad educativa para ese centro en particular y ese colectivo particular. Significa definir y acordar un “deber ser”, una “situación esperada” que luego permitirá ser comparada con la situación real, “lo que es”, pero de acuerdo a lo visualizado por los propios actores, los que unos y otros logran ver desde su rol, su formación, su mayor o menor antigüedad en el centro, etc., desde la información recabada que será de tipo cualitativo.

**El equipo impulsor elabora y aplica instrumentos:** encuestas en estos casos (en base a las áreas definidas para ser autoevaluadas y a actores que participarán). Procesamiento y elaboración de una presentación en power point de la información recabada.

## SEGUNDO PLENARIO

- **Presentación de información cuantitativa** recaba (puede distribuirse en forma previa (impresa o como se crea adecuado) en la coordinación anterior para que los tiempos alcancen, o este plenario realizarlo en dos etapas).
- **Presentación del procesamiento de las encuestas** en power point **por área autoevaluada** (con todos los actores participantes).
- **Dinámica de trabajo en pequeños grupos con la presentación impresa:** jerarquización de los tres **problemas más importantes observados por los distintos actores, propuestas de mejora para cada uno.**
- Puesta en común. Se registra en papelógrafos y/o se imprime y publica.

Este segundo plenario puede dividirse en dos instancias, o utilizarse una coordinación para familiarizarse con la información recabada (proyectada, en repartidos impresos, en una carpeta que circule entre los actores que estarán en los plenarios, etc.).

Elaboración de un **informe de autoevaluación** por parte del equipo impulsor y la dirección del centro, como síntesis de la puesta en común registrada (si se considera adecuado se publica y queda abierto a nuevos aportes).

## TERCER PLENARIO

- En base a los insumos que se han generado en el segundo plenario y teniendo presente la misión (papelógrafo) y la calidad educativa acordadas **para el centro, se elabora un “plan de mejora”** que incluya: problemas priorizados, objetivos, actividades, actores involucrados en cada una.

Evaluación del proceso (metaevaluación) por parte del equipo impulsor y la Dirección o por parte de todo el colectivo que participó, para mejorar la práctica, tomar los errores como insumos de aprendizaje colectivo, fomentar la participación y la apropiación de la metodología utilizada.

## 6.HALLAZGOS EN EL OBSERVAR, ESCUCHAR, EXPERIMENTAR

*"Pensar nuestras propuestas como incompletas obliga volver la mirada al contexto y nuevamente, cartografiarlo, para buscar los objetivos comunes, los vínculos posibles."*  
(Morales, M., 2009)

## 6.1 En nuestras praxis ¿qué es autoevaluar?

Vale precisar que en este relevamiento tomamos a la autoevaluación en su acepción más amplia, esto implica abarcar las muy diferentes formas en que los actores de un centro educativo han sido y/o son consultados acerca de sus percepciones sobre determinada situación (diagnóstico), proyecto, actividad, problema, conflicto, avances en su PEC, logros de aprendizaje e incluso de los componentes de un plan, de forma periódica y en los que los resultados obtenidos se toman luego para mejorar cierta práctica, resolver un problema o conflicto entre distintos actores, re-elaborar el proyecto de centro o simplemente confeccionar un plan de trabajo.

Las modalidades o metodologías fueron diversas, no constatándose, salvo en los casos en que se aplica una herramienta vinculada a un sistema de calidad, como la que utiliza UCUDAL, métodos definidos ni una rigurosa sistematización. Más bien ésta ha sido muy variable, en algunos casos se archivan sólo las encuestas, pocas veces los informes o conclusiones elaborados a partir de ellas, con menor frecuencia presentaciones power point con la información obtenida y en ocasiones sólo registros en las actas de coordinación. Es escasa la capacidad desarrollada para sistematizar lo obtenido año a año, muy pocos centros lo logran. Pero aún sin hacerlo en general la riqueza está en que el insumo sea utilizado posteriormente, en la capacidad que genera en cuanto a abrir canales de diálogo, en aprender a escuchar a otros actores, que miran, sienten y piensan desde otro rol, otro lugar, otras experiencias de vida. Esto en la mayor parte de los liceos posibilita el comenzar a "hacer algo juntos", de variada magnitud, pero acordando acciones.

Hay que agregar que los procesos de autoevaluación impulsados desde algunos proyectos y planes constaban de una metodología y de un acompañamiento técnico (PREL, Proyectos experimentales, TEMS) que en su momento definían las pautas de su aplicación. El relevamiento actual recoge muy poco de todo ello, pues el escaso registro, como mencionamos, es una limitante importante a la hora de recabar información. De todas formas lo que jerarquizamos fueron los procesos efectuados desde la visión de directores y de actores que promovieron de alguna forma estos procesos.

Volvemos entonces a este **concepto polisémico de autoevaluación**, pero ahora desde la experiencia de **los cuatro Informantes Calificados** (que lo son por haber propulsado esta práctica desde planes, programas, proyectos o desde el rol de supervisión) que entrevistamos. Sus experiencias y perspectivas difieren, pero en ello reside su riqueza. Integramos aquí la concepción que subyace a los abordajes efectuados en sus experiencias en la enseñanza media.



Para el Informante Calificado 1 (I.1) autoevaluación es *"la capacidad que debe generar, el propio centro para, a medida que va implementando experiencias o va desarrollando currículo, mirar esos mismos procesos, mirarse hacia adentro"* (...) *"tiene que ir generando el centro cuando conforma un buen equipo y cuando tiene un liderazgo importante del director para que en conjunto los actores se miren, miren cómo se desempeñan y cuáles son los logros de ese desempeño."*

I.1 Agrega que *"claro, eso es válido si el centro está haciendo una experiencia exclusivamente propia, pero cuando participa de un plan tendría que haber tenido la posibilidad de consensuarse cómo iban a hacer el seguimiento de la propia implementación"*. Donde *"tengo más experiencia que es el caso de la transformación de la educación media superior (...) no se logró poder comparar la autoevaluación (...), centralizadamente comparar lo que cada centro producía. (...) Produjeron mucho, pero se miraron de diferente manera, no unificaron criterios para mirarse"*.

En este Plan se concibió a las autoevaluaciones como parte del *"hacer el seguimiento de la propia implementación"*.

Para Informante Calificado 4 (I.4) es *"La posibilidad de que el centro educativo, los actores del centro educativo, puedan aplicar una herramienta, en este caso, por la experiencia que llevamos, proporcionada desde afuera, se les presenta, se les explica cómo se aplica y ellos la aplican y ellos revisan esos resultados y utilizan esa información a los efectos de la mejora del centro"* (...) *"con el apoyo de un facilitador externo"*.

I.4 expresa que *"subrayo que el protagonista de la autoevaluación es el equipo del centro, es bueno para clarificar de lo que no es, no es autoevaluación que venga un equipo externo, aplique una serie de herramientas y después informe los resultados, que también es una práctica que se ve. No quiere decir que no haya aportes externos, pero el que conduce, el responsable, incluso en lo posible el que va procesando la información es el equipo del centro (...) los equipos de centro muchas veces, en general, no tienen la capacidad de hacer una autoevaluación entonces necesitan de apoyos de externos, en una lógica de cliente – asesor técnico, no en una lógica de investigador – objeto de estudio"*. No es alguien que viene a mirar lo que pasa en el centro, sino que *"es el centro que dice yo me quiero mirar a mí mismo entonces recorro a gente que tiene herramientas"*.

Para Informante Calificado 2 (I.2) es *"un proceso de gestión de instrumentos y de consulta, de participación, que permite llegar a saber cuál es la situación o de partida o de proceso o de resultado o de impacto de determinada situación educativa que se pretenda evaluar. La característica central de la autoevaluación es que la realizan los propios participantes de la institución, por lo tanto independientemente de los"*

instrumentos que se utilicen lo sustantivo está *en el proceso que realizan los actores educativos que trabajan en las instituciones.*"

Para Informante Calificado 3 (I.3) *"La autoevaluación de un centro educativo significa conocer dónde estamos y cómo estamos con el fin de determinar hacia dónde queremos ir o llegar. El propio centro actúa como evaluador lo que le permite tomar conciencia de sus demandas, debilidades y fortalezas."*

Desde los Informantes Calificados encontramos matices conceptuales importantes que ya permiten ver la amplitud dada a este término. La acepción abarca desde una *"capacidad que debe generar el propio centro"* (I.1) *para mirar sus procesos* o "mirarse hacia adentro", en logros y desempeños, hasta algo bien diferente: *"aplicar una herramienta"* proporcionada desde afuera para luego utilizar los resultados en la mejora del centro. También se puede considerar *una herramienta para gestionar en base a la consulta y a la participación*. Pero además puede ser una forma de *conocer la situación de partida y la de llegada* (resultado o impacto), o en otras palabras, saber dónde y cómo estamos y *hacia dónde queremos ir o llegar*.

El I.4 plantea que *"en el mundo hay dos tipos de autoevaluaciones, las autoevaluaciones basadas en referencias o estándares externos y autoevaluaciones en las que el centro define sus propios indicadores. En mi opinión es mucho mejor para los centros la primera alternativa, que recurra a estándares e indicadores externos que el centro valide, los adapte, los ajuste, pero en mi opinión es que es demasiado exigente pedirle a un centro que elabore un proceso definiendo él las variables, los indicadores, el método" (...)* un docente no tiene por qué ser un experto en evaluación de centros, entonces uno no tiene por qué esperar que lo sepa hacer y si le pide que lo haga y no le da las herramientas corre el riesgo de que el trabajo no sea bueno.

## 6.2 Relevamiento de centros educativos que han realizado prácticas de autoevaluación

### (PARTE B del trabajo)

Del listado de liceos que elaboramos (Cuadro 1) en los que supuestamente se había realizado alguna práctica de autoevaluación institucional, según la información recabada a través de publicaciones o investigaciones (Careaga Picaroni, Tesis de M. Inés Vázquez) o a través de la información brindada por los entrevistados (directores e informantes calificados) constituido por **45**

**centros** de enseñanza media, fue posible corroborarlo (aunque con experiencias sumamente diversas) en **25** de ellos.

La inexistencia de sistematización de estas prácticas en la gran mayoría de los casos, la ausencia de registros o el desconocimiento sobre ellos, obstaculizaron mucho la labor de relevamiento.

**Cuadro 1 - Listado de liceos en que por diversos medios se obtiene información de que habrían desarrollado alguna práctica de autoevaluación.**

BARROS BLANCOS	L. PAN DE AZÚCAR
L. CANELÓN CHICO	L. PANDO No. 2
L. CANELONES No. 1	L. PANDO 1
L. CARDONA	L. PAYSANDÚ 2
L. CARMELO No.2	L. PAYSANDÚ 6
L. CASTILLOS	L. PAYSANDÚ No. 3
L. CERRO LARGO Nº 3	L. PAYSANDÚ No. 4
L. COLONIA DPTAL. 1	L. PAYSANDÚ Nº 5
L. COLONIA VALDENSE	L. PAYSANDÚ 7
L. DOLORES 1 Tarucelli	L. PERIÁPOLIS
L. FLORIDA No.1	L. RÍO BRANCO
L. MALDONADO No. 4	L. ROSARIO
L. MERCEDES Nº 4 "L.Zenzi"	L. SALTO No. 1
L. MONTEVIDEO No. 15	L. SALTO 4
L. MONTEVIDEO 26	L. SALTO 6
L. MONTEVIDEO No. 29	L. SAN JOSÉ No. 3
L. MONTEVIDEO 43	L. SAN RAMÓN
L. MONTEVIDEO 52	L. SANTA LUCÍA
L. MONTEVIDEO No. 56	L. SAUCE
L. MONTEVIDEO No. 61	L. VILLA CONSTIT. SALTO
L. MONTEVIDEO No. 71	L. YOUNG 1
L. NUEVA HELVECIA	L. YOUNG No. 2
L. NUEVA PALMIRA	
	TOTAL LICEOS LISTADO: 45

Es importante señalar que la confirmación de que en 25 de estos centros (Cuadro 2) sí se hayan efectuado no significa de ninguna manera que no se hayan dado en el resto de los liceos enumerados en el listado, así como en otros liceos del país.

Esta tarea constituyó sólo una aproximación al relevamiento que se aspiraba a efectuar pero que, aún inconcluso, constituye una muestra interesante, tomada en forma aleatoria y que aportó insumos a nuestra búsqueda aún en su incompletud. Realizar un relevamiento completo requerirá un trabajo y un esfuerzo colectivo de recuperación de estos "rastros" que supera las posibilidades reales de este trabajo.

Los **25 liceos** tienen características muy disímiles entre sí, las que no fue posible correlacionar con el tipo de práctica efectuada, por no haberse dado en determinado formato o "tipo" de liceo. La **matrícula** por ej. osciló entre 350

alumnos a 1500, por lo tanto los **planteles docentes** variaron entre 30 a 150 profesores. Comprenden tanto centros exclusivamente con **ciclo básico** (8), o exclusivamente **bachillerato** (7), o **combinaciones** diversas (ciclo básico y 1º de bachillerato, ciclo básico diurno y los dos ciclos en turno nocturno, etc.).

**Cuadro 2 – Liceos en que se confirman experiencias de autoevaluación**

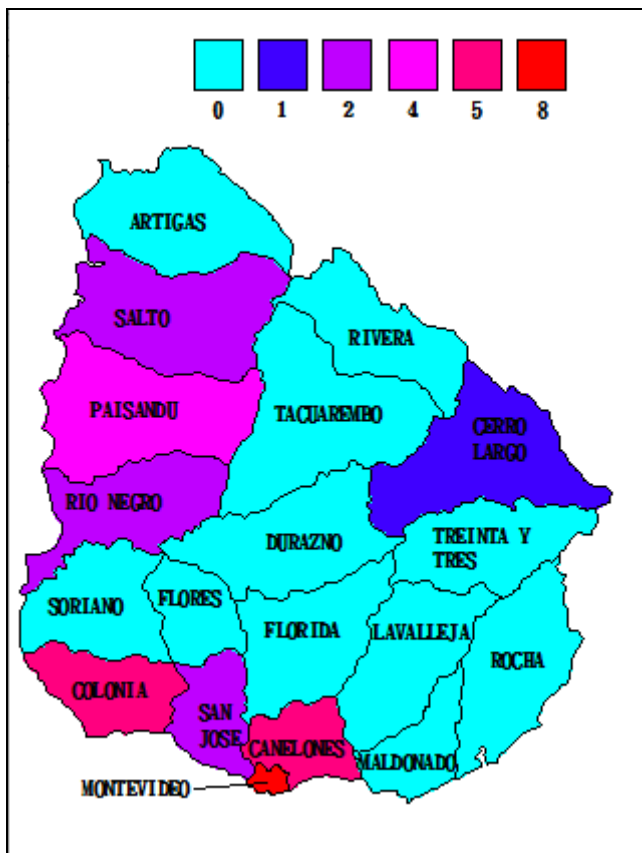
BARROS BLANCOS	NUEVA HELVECIA
CANELÓN CHICO	NUEVA PALMIRA
CARMELO 2	PANDO 1
COLONIA NICOLICH	PAYSANDÚ 4
COLONIA VALDENSE	PAYSANDÚ 5
JUAN LACAZE 2	PAYSANDÚ 7
MONTEVIDEO 15	RÍO BRANCO
MONTEVIDEO 24	SALTO 4
MONTEVIDEO 26	SALTO 6
MONTEVIDEO 29	SAN JOSÉ 3
MONTEVIDEO 43	SAUCE
MONTEVIDEO 52	YOUNG 2
MONTEVIDEO No. 56	
LICEOS CARACTERIZADOS:	25

En estos 25 liceos se relevaron **29 experiencias**, o sea que en 4 de ellos se registraron dos experiencias, en momentos distintos, que implicó un quiebre en la forma de implementarse, aún en presencia de un mismo o equipo de dirección, como ocurrió en 3 casos. La cuarta situación fue en un liceo en que se realizaron dos propuestas diferentes con direcciones que variaron.

Las prácticas relevadas a su vez fueron llevadas adelante sólo por **17 directores** o equipos de dirección como puede observarse en el cuadro 3.

Ellos son los principales protagonistas de nuestras entrevistas, a través de las que pretendimos encontrar características referidas al centro y principalmente al propio proceso de autoevaluación. En muchos casos es un mismo director, al transitar en su gestión por distintos liceos, quien ha incorporado esta herramienta como parte intrínseca a ella.

**Cuadro N° 3: Departamentos a los que pertenecen las 29 experiencias en prácticas de autoevaluación**



Esta muestra de 25 liceos sobre la que se recabó información como se aprecia en el mapa del cuadro 3, están concentrados en algunos departamentos.

Desconocemos si la muestra es representativa de todas las prácticas que hayan sido efectuadas o lo estén siendo, pero es significativa la distribución que presentan. Ya en el listado que logramos confeccionar para comenzar esta búsqueda notamos que los departamentos del litoral estaban fuertemente representados.

Como se aprecia la mayor parte de estas experiencias se encuentra en los departamentos de Montevideo, Canelones, Colonia y Paysandú. Mientras que encontramos 8 en Montevideo, fueron 5 tanto en Canelones como en Colonia, 4 en Paysandú, 2 en Salto, en Río Negro y en San José y 1 en Cerro Largo.

Importa acotar que a cada uno de los directores entrevistados se les pregunta por otros liceos o directores que conozca que

Distintas personas nos orientaron en esta búsqueda un tanto "arqueológica" como la define el Soc. Tabaré Fernández, entre las que se encuentran directores, profesores, inspectores, investigadores, además de las publicaciones a las que accedimos dentro de la escasa producción bibliográfica nacional sobre la temática.

De la lista confeccionada en los primeros meses de este trabajo (cuadro 1), que incluyó 45 liceos sólo se logró encontrarse con quien estaba al frente del mismo en el momento de la práctica en 17 casos, por lo cual ese fue el número de directores entrevistados. Ello ocurrió por varios motivos, pero frecuentemente el Director/a que había implementado la práctica de autoevaluación ya no estaba en ese centro y en el mismo carecían de toda información e incluso de todo registro. En los liceos "padecemos de amnesia funcional" (D.10) en palabra de un entrevistado. A varios directores se los encontró de todas formas al frente de otros liceos, o en otros cargos..

En 3 casos no se logró concretar la entrevista planificada con quienes confirmaron haber efectuado una experiencia.

Finalmente entonces en este relevamiento se accede a:

- Entrevistar a **17 Directores** a quienes **se aplica una encuesta** a través de las que se relevan **29 experiencias** (entiéndase que estas experiencias o prácticas de autoevaluación se toman como diferentes cuando lo que varía es el centro, la metodología o se realiza en períodos de tiempo que implican un corte o paréntesis).
- Caracterizar a los 25 liceos en que se realizan esas prácticas.

alguna práctica de autoevaluación en

liceos públicos de nuestro país y que fueron entrevistados.

STELLA OJEDA
REYNA TORRES
AMELIA VARIETTI
ANA VEROCAI
LILIANA GROS
HUGO FERNÁNDEZ
JORGE BARRERA
JORGE BARRERA
ALICIA MEYER - SARA VALIENTE
ALICIA MEYER - SARA VALIENTE
EDUARDO BIASSINI
EDUARDO BIASSINI
EDUARDO BIASSINI
AMELIA VARIETTI
MARTHA MACHADO

PATRICIA GONZÁLEZ
MIGUEL BANCHERO - MARA ELGUE
REYNA TORRES
REYNA TORRES
NELLY DÍAZ
NELLY DÍAZ
M. ANGELES CESAR
M. ANGELES CESAR
M.ANGELES CESAR
M.ANGELES CESAR
STELLA OJEDA
ROSARIO GUILLÉN
ANA MARÍA FALERO
LUZ MARINA PEYRONELL

TOTAL DE EXPERIENCIAS: 29

### 6.3 – Forma en que se inician las prácticas de autoevaluación y algunas de sus características

Al indagar sobre qué es lo que da impulso al inicio de cada práctica (en los 29 casos) la información recabada indica que en algunas de estas experiencias incidieron factores que son ajenos al centro, externos, y otros que tienen que ver con factores internos al mismo, vinculadas a la formación o a experiencias previas que ha tenido ese director/a o equipo a lo largo de su trayectoria profesional principalmente. Llamamos entonces “factores desencadenantes” a aquellos factores que surgieron de las entrevistas a los directores que influyeron en el inicio de las estas prácticas y los agrupamos de la siguiente manera:

#### Desencadenantes externos al centro:

##### I – Que parten del sistema educativo público:

- 1- **Proyectos o Planes impulsados por el Consejo de Secundaria** que incluyeron el componente autoevaluación o promovieron el desarrollo de ésta en alguna dimensión: Políticas Focalizadas de Compensación Institucional, PREL (Proyectos Educativos Liceales), Proyectos Experimentales, TEMS (Transformación de la Enseñanza Media Superior). En este grupo los que resaltaron como de mayor incidencia fueron los **PREL** y la **TEMS**.
- 2- **Inspectores regionales o de institutos y liceos que asumieron de forma sistemática** la implementación y el acompañamiento en esta

práctica. Detectamos un solo caso en que se realiza en forma sistemática, como política internalizada en la gestión de este rol.

- 3- **El Sistema Nacional de Calidad** dependiente de la Presidencia de la República, a través del Premio Nacional de Calidad. Fue mencionado en un solo caso.

## II – Que parten del sistema educativo privado:

- 4 - **El Sistema PCI (Programa de Calidad Educativa)** que el Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay, aplica en centros educativos públicos y privados. Ha sido aplicado en 4 centros de enseñanza media pública, de los que accedimos a entrevistar a 3 de sus directores, que a su vez estaban en el listado confeccionado por haber experimentado con anterioridad otras prácticas de autoevaluación.

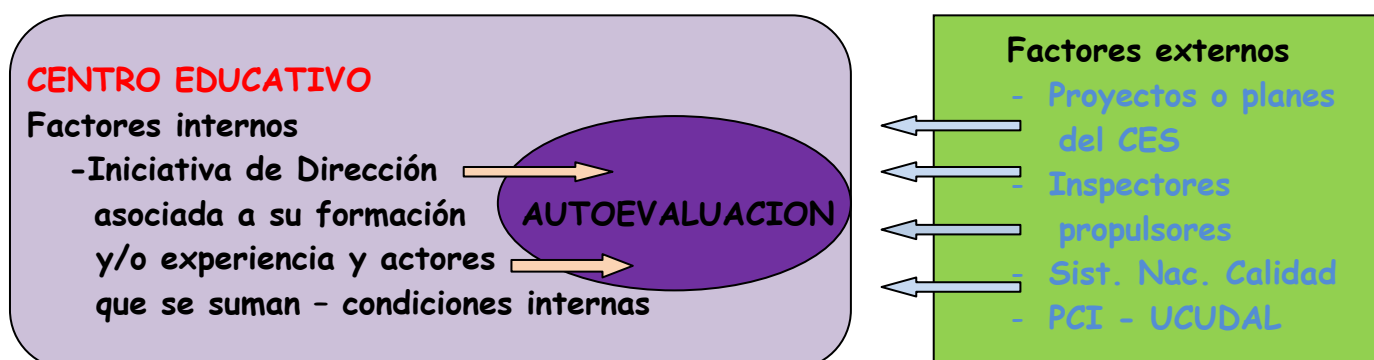
### Desencadenantes internos al centro:

- 1- **Iniciativa interna del centro:** Se encontró que estaba vinculada a una formación del directora/a o equipo de dirección más “potente” que la habitual y a experiencias previas con que contaba algún integrante del equipo de Dirección en prácticas de evaluación, manejo de variables e indicadores.

La formación más sólida en quienes ejercen el rol de gestores desde las direcciones liceales sugiere que actúa como facilitador de la introducción esta práctica como parte de su gestión. En estos casos los directores contaron con: Maestrías, Posgrados, Licenciaturas y/o Cursos de directores y/o inspectores, además de la Formación Docente y los Concursos por la efectividad.

Se representan esquemáticamente los factores que desencadenan estos procesos en los liceos, según esta muestra de 29 experiencias registradas en el cuadro 5.

Cuadro 5: Factores que desencadenan procesos de autoevaluación en los liceos.



Lo que se observa con importante frecuencia es que **suelen asociarse dos de estos factores** en el inicio de estas prácticas de autoevaluación, como es

posible ver en el cuadro 6. No se logra discernir si los directores en cuya gestión actuó un desencadenante externo (por ej. PREL o TEMS) existía previamente determinada característica que definió su participación en el programa o plan.

Un relevamiento más completo quizás permitiera conocer otros factores asociados que nos fue difícil relevar en todas las experiencias, dado el tiempo transcurrido desde la fecha en que se iniciaron (muchos datos dependían de la memoria del director/a entrevistado/a) y la escasa cultura de registro y de sistematización que tenemos a nivel educativo en general y a nivel centros en particular.

Los diferentes colores en los cuadros agrupan a las prácticas de autoevaluación según el factor (o los factores) que surge en la entrevista como de incidencia en su comienzo.

**Cuadro 6: Experiencias de autoevaluación asociadas al factor que impulsa su inicio.**

1	Formación de Direct.	14	PREL
2	Formación Direct.	15	PREL, Formación, acompañam. Insp.Regional
3	Formación Direct., experiencia	16	PREL y acompañamiento Inspect. Regional
4	Formación de Direct. y experiencia	17	PREL, acompañam. Inspect.Regional
5	Formación de Direct. experiencia	18	PREL, acompañamiento inspect. y Formación
6	Formación y experiencias previas Direct.	19	Proy. Inspectoría Inst. y Liceos y Formación
7	Formación de Direct. y PREL	20	Proyecto Investig. MECYFOD (Direct.-2 doc.)
8	Formación de Direct.	21	TEMS
9	Formación y experiencias previas Direct.	22	TEMS y Formación Direct.
10	Formación y experiencias previas Direct.	23	TEMS y Formación Direct.
11	Experiencia anterior de PREL	23	TEMS
12	Formación y experiencias previas Direct.	25	TEMS - Formación y experiencias previas Dir.
13	Experiencia anterior Direct.	26	Premio Nac. Calidad
		27	UCUDAL , Formación y experiencia de Direct.
		28	UCUDAL
		29	UCUDAL

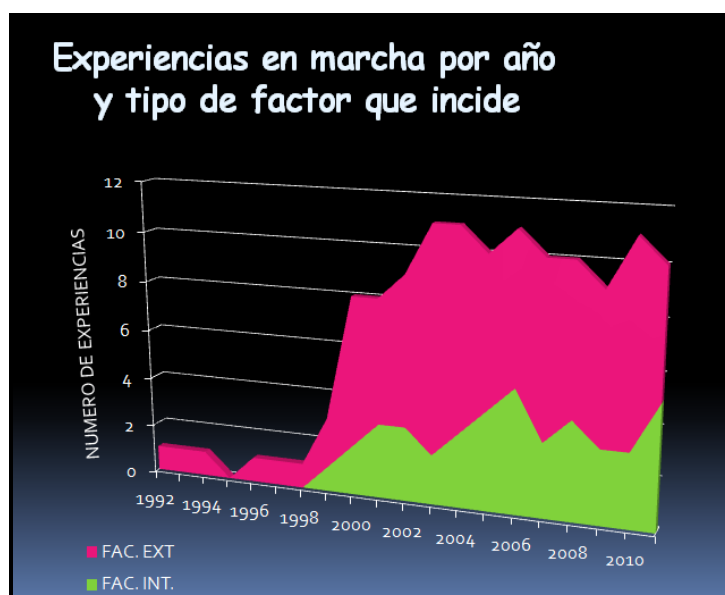
En **18** de las **29** experiencias relevadas (**62 %**), estuvo asociado un **factor externo** (cuadro 6) al inicio de la práctica de autoevaluación, más allá de que **se asociaran otros factores** que en dos casos se enfatizaron como de mayor peso (formación del director y/o sus experiencias previas). En **11** casos (38%) el inicio de la práctica estuvo dado por la formación y la experiencia de los directores sin que aparecieran factores externos en el centro, en 8 de ellos se trata de directores que ya transitaban por una experiencia de autoevaluación en otro centro, asociada en general a factores de tipo externo.



En definitiva los factores que llamamos externos al centro, como la **implementación de proyectos y planes han tenido suma relevancia en que se efectuara autoevaluación en los liceos y en que ésta dejara experiencia y aprendizaje en los directores**, por más que no es de menor importancia que ello estuviera acompañado de una formación complementaria para la gestión y/o evaluación de su parte. Se evidencia que una vez **“instalada” en la modalidad de gestión de un director** éste la continúa realizando cuando cuenta con las condiciones para hacerlo.

En el cuadro 7, se puede observar en qué **períodos de tiempo se concentran** las prácticas de autoevaluación y la importancia en cada momento de factores que incidieron en su comienzo.

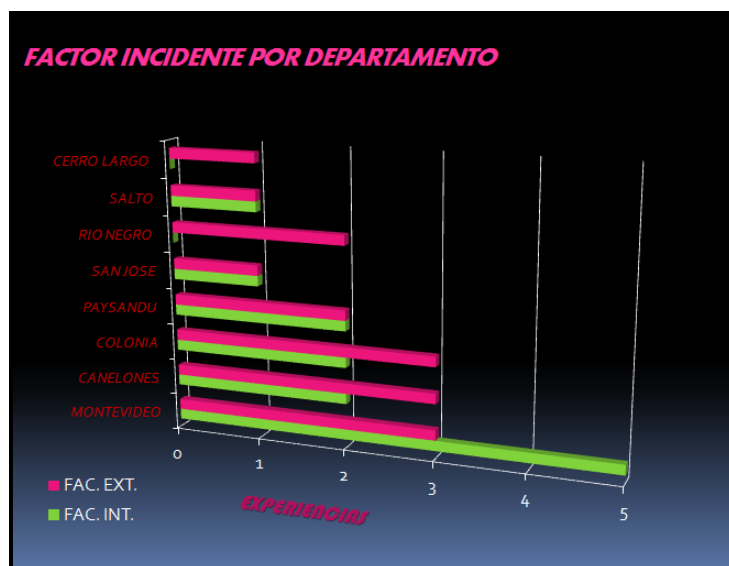
**Cuadro 7: Experiencias de autoevaluación por año según el tipo de factor que incide en que se inicie**



Se visualiza que los **factores internos son más tardíos** en aparecer que los factores que externamente al centro determinaron los inicios de las experiencias de autoevaluación. Los períodos en que se realizan PREL (y supuestamente Proyectos Experimentales) y las TEMS marcan el inicio de estas prácticas y los picos de iniciativas desde la formación y experiencia de los directivos aparece en forma posterior a ellos.

En el cuadro 8 se relaciona el tipo de factores que tuvo influencia en su inicio con el **departamento** en que ocurre la autoevaluación relevada.

**Cuadro 8: Incidencia de factores desencadenantes externos e internos por departamento en las 25 experiencias.**



Es notoria la mayor **incidencia de factores internos en Montevideo**, más del doble que en los centros del interior del país. Le siguen Canelones, Colonia y Paysandú en su frecuencia. En el interior parece ser de mayor importancia relativa la influencia de los factores externos como promotores de su comienzo. Pero es un punto a profundizar, pues directores que efectuaron sus primeras experiencias en liceos del interior desencadenados externamente al centro se trasladaron luego a Montevideo, como corroboramos en tres casos e iniciaron prácticas sin que actuaran factores externos, accediéndose a la vez a otras posibilidades para incrementar a su formación.

La oferta formativa en las áreas de gestión y de evaluación es escasa a nivel público, pero en Montevideo es donde es más factible acceder a su mayor parte, tanto en el ámbito público como privado. Tal vez esto tenga valor explicativo.

Sin certezas acerca de la representatividad de la muestra a la que accedimos, sobresale que **8 de las experiencias que se logran relevar se concretan en Montevideo y 21 en el interior**. Queda abierta la interrogante de si tiene **relación directa** con que los PRELS, los Proyectos Experimentales y las TEMS fueron **abordadas** fundamentalmente **en el interior del país**. Otras búsquedas podrán aportar a este análisis, que no es definitivo, y a la correlación con los factores que estimulan sus inicios. También llama la atención la concentración de experiencias en algunos departamentos, sobre todo del litoral, merece también un análisis más profundo, aunque pudiera sugerir que la acción de la inspección regional contribuyó a consolidar en mayor medida las prácticas.

Por otro lado buscamos asociar las experiencias relevadas con el momento en que ocurrieron. Los factores externos los visualizamos concentrados en determinados períodos de tiempo, como vimos en el cuadro 7, se presentan en el cuadro 9 en forma desagregada. Con la letra L se representan los liceos,

asociados a un número asignado al azar. Podemos observar el período de tiempo que abarcaron o abarcan estas prácticas de autoevaluación.






Importa recordar que el Plan 96 no incorporó prácticas de autoevaluación, pero sí promovió la elaboración de **Proyectos de Centro**, del que a veces parte, según lo manifestado, la necesidad de ser autoevaluarlo. Por supuesto que ello se da cuando existe un involucramiento real de los diferentes actores con el mismo, cosa que no siempre parece haber ocurrido.

A partir del cuadro 9 es observable también que la realización de **prácticas de autoevaluación se efectúa con los Planes 96, 2003 o 2006**, los que cuentan con las **horas de coordinación** que viabilizan, en mayor o menor medida, el trabajo colectivo.

**Cuadro N° 9: Experiencias de autoevaluación según el período de tiempo en el que se realiza y Plan vigente en ese momento**

	PERÍODO	PLAN	PERÍODO	PLAN
L18	1992 - 1994	1986		
L6	1999 - 2000	1996	2010	2006
L5	1996 - 2011	1996/2006		
L1	2000 a 2010	1996/2006		
L7	2000 - 2002	1996	2010	2006
L3	2000 - 2004	1996		
L8	2002 - 2004	1996		
L16	1999 -2005	1996		
L4	2001 -2005	1996	2007 - 2011	2006
L15	2000 - 2002	1996		
L19	2000 - 2002	1996		
L2	2004 al 2006	1996		
L17	2006	1996/2006		
L24	2003	TEMS		
L11	2003 - 2007	1996, TEMS		
L12	2003 -2011	TEMS/2006		
L13	2003 - 2011	TEMS/2006		
L21	2003 - 2010	TEMS/2006		
L9	2005 - 2009	2006		
L10	2006 -2011	2006	2010 - 2011	2006
L23	2006 - 2008	2006		
L14	2008 - 2011	2006		
L20	2011	2006		
L25	2011	2006		
L22	2011	2006		

	Sist. Nac. Calidad o Proy. ext.
	PREL
	Formac./Exp. Dir.
	TEMS
	UCUDAL

**Referencias**

En los casos efectuados con la Reformulación 2006 no logramos obtener información precisa ni completa acerca del porcentaje de docentes que contaban con **3 y 4 horas de coordinación** en cada centro en el período en que transcurre la experiencia, lo que impidió correlacionarlo. Sí encontramos una elevada variación entre un centro y otro, que osciló entre un **20% y un**

**80%** de profesores con esa carga horaria de coordinación, entre quienes aportaron esa información. La estabilidad del plantel docente resultó también ser sumamente diversa, oscilando entre el **10 y el 65%** el **porcentaje de los profesores que cambian año a año** en cada uno de estos liceos en esos períodos. Esto sugiere que, a pesar de ser señalados por los directores como obstáculos importantes (la elevada rotación docente y la falta de tiempos para el trabajo conjunto) son otras fortalezas y no estos aspectos los que viabilizan la implementación de estas prácticas.

Por lo recabado no logramos establecer una relación directa entre su aplicación y la mayor estabilidad docente o la mayor proporción de profesores con elevada carga horaria de coordinación. Sí los directores manifestaron, en todas las experiencias que perduraron, el elevado compromiso de un porcentaje importante de profesores que se mantiene en el centro.

En el cuadro 9 surge nuevamente la importancia de los PREL y de las TEMS como factores de incidencia o "desencadenantes" externos.

Se observa además **dos series de prácticas de autoevaluación** en las que inciden **desencadenantes internos**, una en liceos con **plan 96**, más atrás en el tiempo y otra con el **plan 2006**, más reciente.

Más allá de los factores desencadenantes a los que podamos aproximarnos, se visualiza que de las 29 experiencias relevadas, 1 surge con el plan 86, mientras que **12 surgen durante el Plan 96**, luego **5 con el Plan 2003 (TEMS)** y posteriormente **11 durante la Reformulación 2006**, pero **4 de ellas** constituyen "**segundas experiencias**" para dichos liceos, o sea que ocurren en centros en que se había efectuado ya una práctica anterior y en 3 de éstos con el mismo director/a.

El otro factor externo que aparece en **tres centros** es el promovido desde el ámbito privado, en el marco del PCI (Proyecto de Calidad Integrada), **por la UCUDAL** (Universidad Católica del Uruguay), el que comienza a implementarse en Uruguay en el año 2007. Aparece como llamativo que estos casos **corresponden a centros que ya habían transitado por una práctica de autoevaluación**, en uno de ellos por desencadenantes externos (PREL) y en los otros dos por desencadenantes internos al centro. Constituyendo entonces segundas experiencias para un centro, **se recurre a una apoyatura externa** (factor externo) del ámbito privado, lo que resulta significativo. ¿Indica una demanda al sistema público? Seguramente puede tener diferentes lecturas. Es probable que las **capacidades desarrolladas** por los liceos o por los equipos directivos resulten **insuficientes** para repetir la práctica, o que los **recursos humanos y el tiempo** no alcancen para abordarla aún surgiendo la necesidad de realizarla, o que la **aspiración de lograr una mirada más global del centro** y contar con una herramienta que asegure un mayor rigor científico sean aspectos a considerar. Quedan abiertas estas interrogantes.

En cuanto a su **extensión en el tiempo en cada liceo** vemos que estas experiencias son muy disímiles, podemos ver algunas sumamente acotadas que insumieron entre 1 y 2 años. Encontramos que en 8 de los 25 centros no se vuelven a repetir en el mismo centro, dejando de lado las que sólo se han realizado en el año 2011 pues es factible suponer que éstas continuarán.

En el cuadro 10 es posible observar la **duración de las prácticas** de autoevaluación, en este caso **por Director/a**, ya no por liceo.

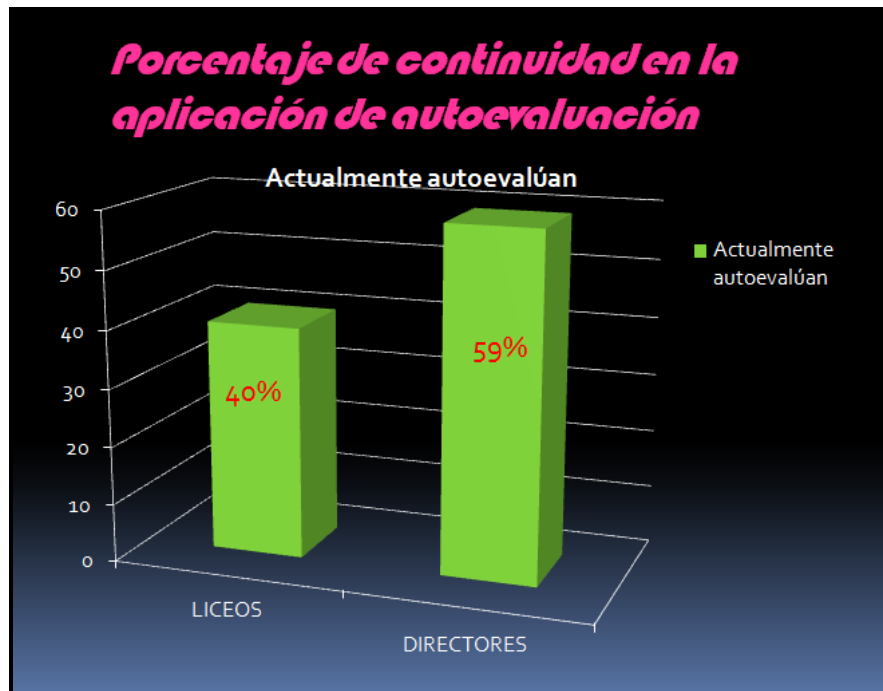
**Cuadro 10 – Períodos de tiempo en que sostienen la práctica los 17 directores entrevistados.**



De los **17** directores entrevistados en **9 (53%)** se destacan períodos prolongados de práctica de autoevaluación, que oscilan entre cerca de **8 años a 12 - 16 años**, mientras en el otro extremo 2 experiencias son menores a 2 años.

En el cuadro 11 se visualiza **en qué medida los Directores y los Liceos, sostienen los procesos de autoevaluación**. Del 100% de directores relevados que efectuó prácticas de autoevaluación casi el 60 % continúa haciéndolo, mientras que del 100 % de liceos que efectuaron dichas prácticas sólo en el 40 % se mantienen. Indica que lo que podríamos denominar "factor Director" es muy relevante.

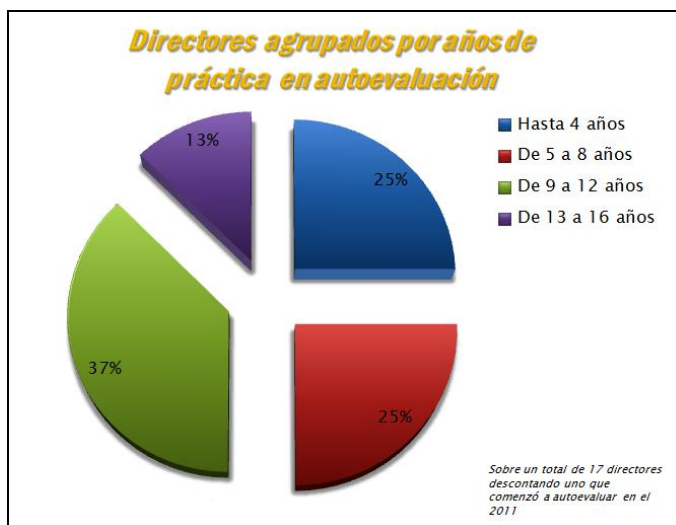
**Cuadro 11 –Directores y Liceos que luego de iniciar prácticas de autoevaluación continúan haciéndola sobre los totales relevados**



Parece no resultar sencillo que estas prácticas se sostengan en el tiempo. Los equipos directivos cambian de liceo y al hacerlo se encuentran con culturas institucionales diferentes que según se explicita en las entrevistas condicionan la utilización de las mismas herramientas desarrolladas en experiencias anteriores. Podríamos pensar que un “factor Liceo”, vinculado a ciertas características que tienen que ver con las culturas institucionales, viabilizan o no que las prácticas se realicen y se sostengan, así como determinar la modalidad que ellas adquieren. Si así fuera sería un factor dinámico, estrechamente vinculado a las variaciones que se pueden dar en la cultura institucional del centro, pero que seguramente no es ajeno con la forma en que se vive el cambio de dirección por parte de sus actores.

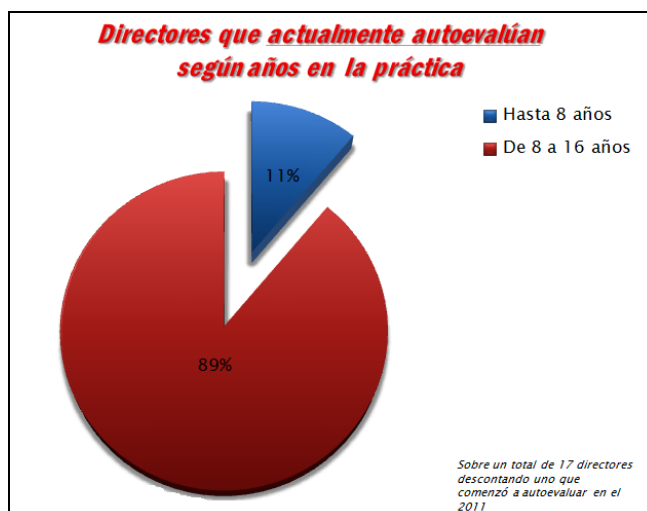
En el cuadro 12 vemos que un **50 % de los directores relevados han autoevaluado por más de 9 años**, mientras que un 25% lo ha hecho por 5 a 8 años y otro **25 % por un período menor a 4 años**.

**Cuadro 12: Porcentaje de directores por períodos en que realizan autoevaluación en rangos de 4 años.**



En el cuadro 13 resalta nuevamente que los directores, una vez que asumen como gestores la práctica de autoevaluación en el centro educativo, **capitalizan esa experiencia, sosteniéndola** en la medida en que resulta viable. Quienes efectuaron por 8 años o más la autoevaluación, en un 90% continúan haciéndola.

**Cuadro 13: Porcentaje de directores que continúan autoevaluando según años en su práctica.**



Si cambiamos el enfoque y la observación la realizamos desde los centros que han transitado por prácticas de autoevaluación vemos que la sostenibilidad de estas experiencias es escasa. El cuadro 14 lo refleja.

**Cuadro 14: Liceos y sus períodos con prácticas de autoevaluación.**



Esta discontinuidad está en relación directa a los cambios de direcciones, salvo en dos casos en que bajo la misma dirección se efectúan dos prácticas discontinuadas. Si consideramos que además de cambiar los directores, se carecen en los liceos de cultura de registro, tenemos una alta rotación de profesores, los alumnos van cambiando y con ellos los padres, es fácil comprender la escasa posibilidad de capitalizar experiencias en un centro.

#### **6. 4 Metodologías en las prácticas de autoevaluación relevadas**

Externamente a los centros pero desde el propio sistema educativo público, encontramos tres tipos de propuestas que promovieron y desencadenaron algún tipo de autoevaluación en los centros. En alguna medida generaron luego su apropiación por parte de los liceos o de los directores, lo que resulta complejo cuantificar.

Estas propuestas, que ya fueron consideradas como factores "desencadenantes externos" al centro son: los PREL - los Proyectos Experimentales, las TEMS y la acción sistemática desde Inspección de Institutos y Liceos (sólo constatada desde lo que fue una Inspección Regional, más como iniciativa personal que como estrategia coordinada por el cuerpo inspectivo).



No nos referimos en este apartado a la metodología propuesta por UCUDAL porque no ha sido introducida en forma sistemática dentro de la enseñanza media pública, es de más reciente aplicación (a partir del 2007), tiene dificultades para ser sostenida por la falta de recursos económicos desde los liceos y no fue detectada en aplicaciones consideradas como “primeras experiencias” de autoevaluación. De todas formas, no dejaremos de tenerla en cuenta en este trabajo, su metodología ya fue expuesta y al tratarse de una herramienta integrada a un sistema de calidad, es innecesario explicitarla nuevamente. Resalta como la única herramienta metodológica que ha sido ofrecida a los liceos en estos últimos años.

Actualmente a nivel del CES se plantea comenzar con una experiencia piloto, PROMEJORA en el año 2012, pero desconocemos sus componentes metodológicos.

Vemos en el cuadro 15 dos empujes ocurridos en las prácticas de autoevaluación, a nivel de los centros educativos de enseñanza media del sistema público, dados por los que nombramos como desencadenantes externos, PREL y TEMS, según lo relevado en esta muestra.

**Cuadro Nº 15 – Gráfica lineal de experiencias iniciadas por año**



A través de los informantes calificados y de algunos directores nos acercamos a los objetivos y a la metodología propuesta por los que visualizamos como los “factores externos” que mayor incidencia tuvieron para que se iniciaran prácticas de autoevaluación. Aquí consideramos a los PREL, la TEMS y el accionar de una Inspección Regional. Los Proyectos experimentales no fue posible relevarlos en esta muestra.

➤ Los **PREL** (Proyectos educativos liceales) no fueron diseñados como propuesta de autoevaluación, sino como proyectos que tenían como objetivo reducir el fracaso escolar. Los centros que aspiraban a ser incluidos elaboraban un proyecto que apuntara a superar algún aspecto vinculado con dicha problemática.

*"Los proyectos experimentales eran casi el proyecto de centro. (...) El PREL no, era sobre una línea, estaba más acotada, y **no había todavía desarrollada la cultura de proyectos**, esto fue **en el 99, 2000**, recién se empezaba acá en el Uruguay a hablar de proyectos. Salvo algo en aquellas instituciones que tenían **plan 96**, **había en ese proceso de cambio de la gestión, la idea de trabajo en proyectos** (...), **tampoco vimos que hubiera, en ese momento cuando trabajamos con los PREL, un proyecto de centro que de verdad moviera en la institución**. Todavía estaba esta cultura de que el proyecto lo hacía el director, que lo negociaba con la subdirección, o con muy pocos actores, y eso era lo que presentaba, pero en realidad no había mucho involucramiento de los docentes." (I.2)*

Estos proyectos recibían, además de fondos económicos, el acompañamiento de un tutor. Los tutores y la coordinación de los PREL exigían a los centros la utilización de indicadores que permitieran evaluar los progresos efectuados en el desarrollo de sus proyectos.

*"Básicamente lo que hicimos es **que el tutor viera por dónde iban los procesos de discusión de diagnóstico en las instituciones** y en virtud de por dónde se encontraban los problemas **que eligieran algún ámbito con el que tomar los indicadores** para poder aplicar la mecánica de los indicadores escoceses, **que es muy interesante pero es muy exigente y sobre todo es muy rigurosa en términos del tiempo que exige y desgaste que exige**. (...) Ellos hacían un proceso de discusión, tenían que elaborar lo que nosotros llamábamos la Memoria, donde tenían preguntas organizadoras que los llevaban remitirse a **¿dónde estamos?, ¿qué nos pasa? ¿a dónde queremos llegar?** Requería un proceso de discusión, primero bastante general. En la medida que ellos dijeran nuestro problema, nuestra dificultad está acá, bueno todos ahí centramos el ojo, focalizamos, y aplicamos autoevaluación y ahí sí, aplicamos técnicas. Fue un proceso de aprendizaje muy interesante." (I.2)*

De alguna manera, aunque resultó exigente para algunos liceos, obligó a efectuar un aprendizaje en la cuantificación de los logros, la justificación de los gastos, la sistematización de la experiencia. La evaluación se centraba en los avances de los proyectos presentados y financiados. En algunos centros (y algunos actores) quedaron instaladas capacidades, a partir de ese proceso, para evaluar un plan de trabajo. Al ser abordado en forma colectiva generó entusiasmo y motivación.

*"empezamos con las **autoevaluaciones escocesas**, (...) fue empezar a discutir qué de estos indicadores, la propuesta estaba interesante, pero **aplicada en su totalidad en un ámbito distinto era un disparate**, había que contextualizar los indicadores escoceses. Y esto básicamente hicimos, aplicar la mecánica pero seleccionar en virtud de cuál es el problema que tengo, dónde está la dificultad, trabajo sobre uno o dos indicadores escoceses y trabajo autoevaluación, suponía también trabajar la parte de instrumentos y técnicas, procesamiento de información. (...) Estaba **registrado no sólo la discusión, los instrumentos, las devoluciones, las etapas, los comprobantes de las actividades**." (I.2)*

Estos proyectos fueron impulsando una dinámica de evaluar, más allá de que no fuera pensada como autoevaluación, que resultaron en aprendizajes para aplicar instrumentos y elaborarlos, a efectos de poder monitorear sus proyectos.

*"La autoevaluación surge, entonces, como una necesidad interna, como una herramienta unida al PREL e interactuando con él y es utilizada con la finalidad de orientar la gestión directiva y el trabajo de los docentes, de modo que la reflexión sobre la realidad del centro y sobre la marcha de los procesos guíe la acción." (Prof. Ojeda y Gimer, tomado de Careaga-Picaorni,2004:11)*

Quisimos saber cuáles eran los actores del centro que participaban de estas propuestas, concretamente quiénes evaluaban, o, si se quiere, autoevaluaban.

*"Evaluaban docentes y la dirección. Primero tenían que estabilizarse ellos, **padres y estudiantes no**, quedó muy ahí, estábamos en pleno proceso cuando se cortó. (I.2)*

En síntesis, sin que fuera una propuesta que apuntara a desarrollar la capacidad de autoevaluación de los centros, introdujo en éstos la necesidad de evaluar sus propios proyectos. Aunque el énfasis estaba puesto en lo cuantitativo, brindó elementos que cada centro, cada director, perfilaron luego de forma diferente.

Las contradicciones que afloran en su implementación las transcribimos con las palabras de una directora:

*"Estaba disociado, no había integración entre PREL y la inspección de Institutos y Liceos. Me parece que esas experiencias quedaron inconclusas."(D.5)*

Es posible profundizar en cuanto a los PREL en un trabajo de evaluación titulado "La experiencia PREL, de la implementación al impacto, lecciones aprendidas". Los Proyectos Experimentales, iniciados en el año 2003, tomaron estos aprendizajes y sí "tuvieron como intencionalidad la evaluación institucional" (I.2), pero en el relevamiento efectuado no surgieron casos en los que pudiéramos constatar sus efectos o aprendizajes y si perduraron en centros o en directores.

➤ Las **TEMS** (Transformación de la enseñanza media superior) surge en el año 2003, se trata de un Plan que fue aplicado en forma piloto en 11 centros del país en ese año, y se incorporan luego otros 7 al año siguiente. Fue pensado como una propuesta de cambio global, "donde aparecía un nuevo diseño curricular, acompañado de programas nuevos", y ello implicaba un "nuevo enfoque pedagógico, que generaba una nueva relación didáctica" (...) con tiempos remunerados para la coordinación y un nuevo reglamento de evaluación, donde la auto y la co-evaluación eran fundamentales."(I.1) Esta propuesta incluía la conformación de un equipo de autoevaluación, interno al centro y un equipo externo que le hiciera el seguimiento.

*"La autoevaluación se llevaba adelante casi siempre impulsada por el director, en algunos casos había un grupo impulsor, en otros casos era el director con dos o tres docentes, era un componente del plan, algunos lo lograron, otros no lo lograron" (I.1).*

Al no existir una cultura de evaluación ni de autoevaluación en los centros, se partía de una complejidad, más allá de que constituyeran componentes de la propuesta, son los actores de los centros quienes hacen posible o no que se implemente lo que se piensa y planifica desde el nivel central para innovar a nivel educativo. Las TEMS incorporaban además un nuevo reglamento de evaluación, del cual debían apropiarse los profesores.

*"El plan 2003, que nosotros nos sentimos muy identificados porque fuimos uno de la experiencia piloto, pero ahora que lo miro a la distancia, creo que fue progresista en una cantidad de factores, que tenía*

*muchísimos a aspectos muy positivos y que recién ahora, tímidamente, algunos profesores están reconociendo, porque por ej. los proyectos que fueron tan resistidos por lo que implicó en esfuerzo extra para el profesor..., fue todo un aprendizaje muy fuerte" (D.6)*

Otro aspecto fue que el mismo Plan era autoevaluado por los directores que lo implementaban, los que se reunían en salas de directores periódicamente con los insumos de sus centros.

*"Teníamos salas de directores, muy ricas y muy productivas, donde fuimos delineando nosotros mismos, dándole cuerpo, a la propuesta 2003. Cuando se hicieron ajustes a la evaluación, el pasaje de grado, participábamos directamente y éramos voz y voto, representando a la comunidad que teníamos atrás. Eso fortaleció mucho a los directores cuando volvíamos a nuestro centro y fortaleció la modalidad de trabajo." (D.7)*

Más allá de la autoevaluación del Plan, a nivel liceo, el proyecto de centro se consideró el eje del proceso de autoevaluación.

Respecto a la metodología concreta que se aplicó:

*"ahí está el **problema fundamental**, en general aplicaron algunos **instrumentos**, por ej. casi todos hicieron **encuestas**, algunos hicieron **entrevistas** a personas clave de la implementación, pero la encuesta **a los estudiantes** para ver cómo lo veían, la encuesta a los **docentes**, la encuesta a los **padres**, aparece en casi todos los lugares como fuente de información, después **lo que varía mucho es el registro**, verdad?, y **cómo traducían eso en un informe o en una planilla**, es decir, hubo sí un intento por **sistematizar**, hubo una **cierta metodología**, más bien se hizo una **opción etnográfica**, no?, o **fenomenológica**" (I.1)*

Los instrumentos los elaboraban a nivel de centro, contando con el apoyo del equipo de seguimiento. Se evaluaban todos los componentes del Plan por parte de prácticamente todos los actores.

*"En este informe que es del equipo externo, en relación a la autoevaluación institucional dice que **"muy pocos centros han logrado constituir equipos de autoevaluación"**, (creo que de los 18 que tuvimos 11 o 12 nomás tenían su equipo de autoevaluación). "En general han encontrado **dificultades para integrarlos, para que funcionen y para que los docentes asuman responsabilidades al respecto**. Se encuentra una gran diversidad en cuanto a los significados del concepto autoevaluación, a las herramientas utilizadas, a las metodologías seguidas y a los resultados obtenidos. (...) todos los agentes resaltan su importancia, lo que se hace al respecto en los centros, cuando se hace, está muy lejos de constituirse en un verdadero proceso de autoevaluación, salvo en algún caso excepcional (...) **será necesario fortalecer los apoyos, capacitación, asesoramiento, seguimiento, para que los centros sean capaces de desarrollar procesos de autoevaluación que realmente aporten al desarrollo interno"**, **esto es lo que decía el equipo externo**. (pág. 156) Y nosotros en el seguimiento que se hacía desde la propia institución llegamos más o menos a los mismos resultados." I.1*

Sin embargo, la mirada desde un equipo de Dirección que trabajaba en este Plan es interesante, luego de varios años:

*"Mirá **la comisión nos dio más de lo que nosotros en aquel momento podíamos asumir**. Ellos inclusive me acuerdo que aquellas comisiones en que estaba Trías, eran tres, inclusive nos aportaron instrumentos de análisis de datos, de datos cualitativos y otras cosas más que a nosotros **nos desbordaban** porque realmente **iba más allá de lo que podíamos hacer, todos esos programas informáticos son interesantísimos pero llevan su tiempo de comprensión, del mismo software, y entonces terminábamos, medio intuitivamente, a partir de diagnósticos de lo que veíamos problemático**, que estábamos pasando como problema, **y bueno, elaborábamos instrumentos, empezaron siendo muy cuantitativos**. Si, muy cuantitativas, **ahora son más cualitativas**. Y sí, a lo largo de los años, nosotros no tenemos o sea el equipo no tiene, no es muy estructurado, creo que más o menos quedó claro, pero es muy útil para el liceo, estos datos son sumamente útiles. Y enseguida cuando aparece algún tema... y bueno, y sí consultamos... Ya está instalada la cultura de consultar..." (D.6)*

➤ Por último tomamos como un factor externo desencadenante (o que contribuyó a iniciar o a consolidar algunos procesos de autoevaluación) al **accionar desde una Inspección Regional** a partir del año 99 que, en forma sistemática según fue manifestado por tres directores de departamentos diferentes (Salto, Paysandú y Río Negro) y durante 12 años, promueve en los liceos de varios departamentos la aplicación de pautas de evaluación y de autoevaluación (a partir del 2006 pasan a ser inspectores de institutos y liceos).

En todos los centros trabajados esta práctica era vinculada a los proyectos de centro y no estaba acotado a una mera actividad administrativa.

*"Hacíamos salas, regionales, departamentales. Trabajamos sobre diagnóstico, concepto de evaluación, tipos, autoevaluación, esa parte de **sensibilización** se hizo muchísimo. Empecé a elaborar una **ficha de recogida de información y de análisis**. A discutir con los directores esos datos. Les mandé guías de apoyo para que entendieran un poco cómo se quería el trabajo (...) **estaba orientado a los Directores y equipos de Dirección** y ellos se comprometían a llevar a las coordinaciones de centro como insumo para que lo tuvieran en cuenta en sus planificaciones de aula." (I.3)*

Es difícil imaginar esta tarea en inspecciones que suelen estar recargadas de liceos para supervisar. Esta informante lo reconoce. *"No es fácil, requiere muchísimo trabajo. Hay directores que son bárbaros, a otros les cuesta más. Más fácil trabajar **con lo nuevo.**"*

*"Discutir con los directores esos datos, de los rendimientos, las coordinaciones, los proyectos de centro, el trabajo con la comunidad, con los estudiantes, si opinaban o no opinaban, costó, yo estaba pidiendo muchas cosas, ellos no estaban acostumbrados (...) les enviaba los formularios al principio de año, ellos me los tenían que mandar (...) Los resultados luego de procesados, eran trabajados con los equipos de Dirección, se discutían, se hacía propuestas y de ahí surgían las demandas a atender en cada centro. Además comparábamos año a año los resultados (...) **les hacía la devolución** general de lo que yo veía en la **región**. (...) después les devolvía de su **centro**. (...) Lo que mejoró el rendimiento de los estudiantes en esa época!*

*Y sirvió mucho a los directores para empezar a conocer a sus centros. Aparte se sentían de otra manera todos los actores institucionales porque tenían la **oportunidad de opinar**, yo les decía tienen que buscar que la opinión sirva, (...) se busca para mejorar el centro (...) Qué es lo positivo, qué se puede cambiar. (...) que lo hicieran con todos los actores en la coordinación, los directores se reunían y llevaban ideas, pero **que todos se sintieran útiles en la institución**. Se movilizó mucho la gente." (I.3)*

En el comienzo se utilizaron instrumentos elaborados por los directores, esto era resultaba dificultoso, por lo cual la Inspección los comenzó a confeccionar, lo que a su vez facilitaba la unificación de criterios. Gradualmente se fue armando un grupo de trabajo que hizo posible procesar toda la información que ella recolectaba de los diferentes centros y realizar devoluciones por centro y por región.

*"Me **ayudaban estas chicas de Formación Docente**, hicieron un programa y se procesaban solos. (...) también **me asesoraba con los técnicos en evaluación** que trabajaban en el CODICEN. **El procesamiento de los datos lo realizaba yo con el equipo de docentes que voluntariamente me apoyaban** y una de ellas sabía mucho de Informática. También el apoyo de los docentes del CERP (...) **una Fundación** también apoyaba económicamente, (...) les hacen descuentos de impuestos, entonces eligieron la Inspección. Entonces con el dinero hice concursos de proyectos innovadores, de propuestas de evaluación, y los premios los daba la Fundación." (I.3)*

En las Memorias anuales de la Regional se conservan los registros de lo trabajado en esa época, a los que la distancia no permitió acceder aún.

## 6.5 ¿Qué y cómo se autoevalúa? ¿quiénes participan en estas prácticas?

Los factores externos que de alguna manera han estimulado prácticas de autoevaluación, como hemos visto, han sido disímiles en cuanto a objetivos y a metodologías planteadas. Actualmente (año 2011), salvo las autoevaluaciones que se aplica enmarcada en el PCI la Universidad Católica, no están actuando factores externos que promuevan nuevas prácticas de autoevaluación. O sea que a nivel del sistema educativo público de la enseñanza media uruguaya no han existido planes o programas que las promuevan, aunque sí esté expresado en la circular N° 2973 (por la que se crea el espacio de coordinación docente semanal entre cuyos objetivos está que “entre todos se instrumenten las líneas de trabajo, participando en el diseño, desarrollo, ejecución y evaluación de los diferentes proyectos que tenga la institución toda”. Dicha circular parece incorporarla a nivel discursivo pero las culturas liceales obviamente, no se apropian de lo que suponen a nivel central del sistema que se “debe hacer”.

Existe sí, una propuesta que se ha ido elaborando a lo largo del 2011, desde el CODICEN, la que será implementada en forma piloto en algunos liceos a partir de 2012. En ella se incluyen prácticas de autoevaluación (PROMEJORA).

En este apartado extraemos de las entrevistas realizadas los aspectos que hacen a lo metodológico de las prácticas de autoevaluación relevadas.

Todas, aunque sumamente “sui generis” constituyen experiencias en las que de una u otra manera algunos actores del centro (en pocas ocasiones todos) han implementado modalidades para “mirarse a sí mismos” o al centro en su conjunto. Han permitido o permiten, actuando en forma colectiva y con distintos niveles de sistematización, diagnosticar situaciones, detectar problemas, visualizar avances de proyectos, desde la mirada de un grupo (docente casi siempre), varios (docentes y estudiantes, a veces padres) o de todos los actores de la institución (en pocas ocasiones se incluyeron funcionarios administrativos y de servicio).

Dadas estas culturas institucionales tan conservadoras de los liceos, toda propuesta que contribuya a acordar miradas sobre un aspecto del funcionamiento del centro o a elaborar un plan de trabajo conjunto, la consideramos con valor en sí mismo, de ahí que hayamos tomado esa diversidad de modalidades de efectuar la práctica.

Con bastante heterogeneidad en todos los aspectos considerados, han significado procesos que en general apuntaron a relacionar resultados de aprendizajes con variables sobre las que perciben posible actuar. Todos conducen a algún plan de trabajo para superar lo jerarquizado desde el colectivo, algunos muy acotados, otros más amplios que incluso han llevado a elaborar el proyecto de centro en forma colectiva.

Algunos procesos seguramente más ricos que otros o más sostenidos y afianzados, pero todos significaron un proceso importante según la palabra de los actores que jerarquizamos en este trabajo, la de los gestores.

Las experiencias transitadas por un mismo director, a lo largo de su carrera, también fueron disímiles. Los diferentes ámbitos de acción (culturas institucionales, contextos, momentos históricos del centro, etc.) definieron que fuera así, pero los aprendizajes de su propio recorrido fue permitiendo cambiar visiones e incorporar estrategias. Los propios procesos los han llevado a diferentes modalidades de concebir esta práctica, aún en el aislamiento, en la escasez de intercambio, en la ausencia de discusión pedagógica entre gestores y/o con supervisores. Existe una riqueza de experiencias y de miradas que estamos desaprovechando para avanzar en aprendizajes colectivos.

En ocasiones partiendo de propuestas con determinado diseño (un ej. frecuente ha sido el PREL, otro el de TEMS), centrados ya más en lo cuantitativo y en los resultados de los aprendizajes (fracaso escolar concretamente) ya en el nuevo diseño de un plan, se fueron luego desarrollando capacidades (a nivel de equipos, de directores, de diferentes actores), que luego fueron adecuándose a diferentes realidades liceales.

*"llegó a plantearse en Sala de Directores, que "el plan, desde lo explícito, exigía la evaluación de competencias (...) pero que nadie decía cómo", se convocaron a varios especialistas, nosotros hicimos ese análisis y vimos que sí, que la mayoría de las pruebas que proponíamos nosotros eran de rescate de información y que se quedaban en ese nivel (...) ahora que miro para atrás, eso de llamar a expertos y todo eso me parece como un poco primitivo, sí, porque no es que me van a solucionar todo, **los mejores resultados se fueron logrando de lo que se produjo acá, de lo que los profesores mismos fueron mostrando**, entonces todos los años aprovechamos ese departamento de didáctica, ese equipo de didáctica, que formamos año a año" (D6)*

En 6 de los centros relevados se conformaron, por lo menos en algún período, **equipos impulsores de la autoevaluación** (L16, L15, L1, L21, L4, L13) o **grupos de autoseguimiento**. En otro centro se creó una Comisión de análisis de práctica áulica (L2).

En escasos centros la autoevaluación ha constituido una práctica incorporada en forma sistemática y permanente por extensos períodos de tiempo. Entre ellos encontramos un caso (L13) en que, al conformarse el equipo de autoevaluación exigido por la TEMS, éste fue perpetuado y se renueva parcialmente cada año, desde que se inició, 9 años atrás. Obviamente la estabilidad del equipo de dirección hasta el momento (año 2011) y el hecho de que siempre se integre al equipo de autoevaluación un integrante de la dirección, tiene que ver con ello. La autoevaluación es parte de la cultura institucional de ese centro. El instrumento más utilizado allí son las encuestas, las que son elaboradas por el equipo, el que las procesa y las presenta donde corresponda: a los docentes en las coordinaciones (incluyendo a otros funcionarios en ocasiones), a los estudiantes, a los padres. Sin una metodología precisa se autoevalúa cada situación emergente (diversas problemáticas que el equipo va encontrando relevantes), proyectos, actividades, o aspectos vinculados al proyecto de centro, el que va retroalimentándose con los insumos obtenidos.

En la mitad de los casos (13) **un integrante del equipo de dirección** participó del **procesamiento de la información**, ya sea conformando un

grupo de autoevaluación o, en varios casos, con el apoyo de adscriptos, POP o algún docente. En los demás la información es procesada por la coordinación docente, por grupos de docentes, por facilitadores externos (casos de UCUDAL), por la inspección regional (acotado a algunos departamentos) o, en su momento, con apoyos de tutores (PREL) o del equipo de seguimiento (TEMS).

En general es la **encuesta** el **instrumento más utilizado** por los diferentes liceos, accedimos a muchas de ellas, provenientes de distintos centros, corroborando la diversidad de formatos, variables, indicadores y criterios.

Otros instrumentos utilizados fueron: **fichas de autoevaluación docente** (L3), **informes de autoevaluación docente** (L5), **formulario de observación de clases** (L14), **fichas para seguimiento individual de alumnos y fichas de seguimiento grupal** (L7), **fichas de factores de riesgo** (L4), **fichas de observación en los recreos** (L4).

En algunos liceos se autoevalúa en forma oral, casi siempre al finalizar el año, en plenarios de alumnos organizados por los docentes, con trabajo en pequeños grupos con coordinadores estudiantiles y luego puesta en común (L7), o en plenarios de docentes o en las coordinaciones (L11, L5). En estos casos casi siempre queda registrado en un **informe final** o en las **actas de coordinación**.

Las **áreas o dimensiones autoevaluadas** estuvieron relacionadas en muchos de los casos a proyectos concretos que fueron autoevaluados, en ocasiones al proyecto de centro, a las áreas consideradas problemáticas (resultados de aprendizajes principalmente) y en su momento a los diferentes componentes de la implementación del Plan (caso de TEMS), o a los proyectos elaborados en relación al fracaso escolar (caso de proyectos PREL y otros). En el caso de UCUDAL a todos los ámbitos que son considerados por la herramienta.

En varios centros se autoevaluó en más de una instancia la coordinación docente, el clima institucional, aspectos vinculares y de convivencia, el imaginario de los padres sobre el centro, la gestión de la dirección. En otros se apuntó a diagnósticos de situación amplios, con preguntas abiertas para definir los principales problemas del centro o los aspectos a mejorar.

Encontramos cuatro centros que han efectuado **evaluación de praxis** de los docentes, en dos casos con los mismos directores que en distinto centro la promovieron (L15, L2, L16, L5). El análisis de práctica áulica, con visitas entre pares, en los que está incluido el equipo de dirección, aparece como experiencia sumamente movilizadora y enriquecedora, más allá de que en los liceos en que se concretó no lograra ser una práctica a la que se incorporara todo el colectivo docente, ni sostenerse (aparentemente) luego del cambio de dirección. En un caso fue acompañada de un convenio con Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación (L2), filmándose las clases para luego ser analizadas en las



coordinaciones. En otro caso, aunque no se realiza la evaluación de la praxis por parte de los docentes sí se trabaja a nivel de los estudiantes representando (ECA teatro) diferentes propuestas pedagógicas, que son filmadas y proyectadas a los estudiantes para su reflexión (L14).

En un centro se llegan a realizar más de 100 visitas entre pares (L15), de las que participaba la dirección, acotadas a los profesores que deseaban participar de la experiencia.

En todos los casos participaron los **docentes** como actores participantes de la autoevaluación (en varios de ellos sólo de docencia directa), a los que se sumaron otros actores en algunos casos: los **estudiantes** (en 13 casos), en menor medida se incorpora a la **familia** (8 casos) y en igual proporción a **funcionarios** administrativos o a funcionarios (8 casos).

Son pocos liceos los que cuentan con los registros de los procesos realizados e incluso en que los directores actuales conocen la experiencia transitada por quien lo precedió y llega a ser excepcional que la continúe.

*" (...) mientras dura, mientras se ejecuta, es como toda una movida de cabeza, **después que uno se va no se logran afianzar, y no hay continuidad, las direcciones somos muy diferentes entre sí (...)** prima la emoción, no, lo hizo ella, yo no tengo nada que ver con ella, **no hay continuidad en el proyecto, (...)** pensarlos y que después no tengan continuidad en el tiempo... y que **las inspecciones no lo monitorean, no los apoyan, las inspecciones no hacen un seguimiento de esa praxis, entonces las cosas empiezan a caer como en un vacío, les sirve a los gurises en ese momento y a esos profesores"** (D5)*

*"**tenemos instituciones con amnesia, yo creo que funcional eh?, es funcional, porque alimenta perversamente lo que no queremos, (...)** estuve insistiendo todos estos años que el pasaje de un docente por aquí, ya no hablo de la dirección, que también sucede, **no quede perdido en el tiempo, que su trabajo, la institución lo capitalice"** (D10)*

## 6.6 Los obstáculos para que se efectúen prácticas de autoevaluación

A través de las entrevistas indagamos sobre cuáles eran percibidos como los principales obstáculos para que se realizaran prácticas de autoevaluación en los liceos, tanto por parte de los directores que las efectuaron (y pudieron sostenerlas o no), como de los informantes calificados, quienes han propulsado y/o propulsan estas prácticas.

Este trabajo carece de la mirada de otros actores de los centros, docentes y estudiantes, familia. Imposible de abordar en este relevamiento pero seguramente importante para completar estas percepciones.

### LA VISIÓN DE LOS DIRECTORES

Queda claro que toda forma de agrupar estos obstáculos resulta un tanto arbitraria, pero de todas formas, intentando simplificar su visualización optamos por hacerlo. Vale tener presente sin embargo que, (nada está separado de nada) las limitaciones de los docentes constituyen también un componente de las culturas institucionales, o que la falta de tiempos y de recursos son problemas a nivel macro, que el sistema no logra resolver, pero que inciden de esta construcción cultural.

En el cuadro 14 se presenta la incidencia de cada grupo de obstáculos, los que luego se desagregan en la tabla siguiente (cuadro 15).

Aunque en general los obstáculos fueron definidos por los directores enfatizando casi siempre algún aspecto, hubo quienes plantearon una multicausalidad.

*"Falta de actualización, excusa en el bajo sueldo para no leer, miedo a compartir la ignorancia y la incapacidad que reside en cada uno de nosotros, creencia en que el egreso en la asignatura ya da todo lo que debe darse en clase, malas formaciones en teoría de la educación y falta de coordinación de ésta con la asignatura de formación, visión cerrada del conocimiento, falta de visión integral, complexus, como dice Morin, ausencia de real colegiado, la gente se une para obstaculizar pero no para analizar y humildemente asumir el fracaso de los estudiantes como propio" (D5)*

O como parte de nuestra formación en general y de la idiosincrasia uruguaya:

*"por supuesto que esto ha generado resistencias, porque el docente en realidad, y me incluyo, no estamos formados para pensar la evaluación como un proceso continuo, de principio a fin, generalmente lo ubicamos en el fondo, al final de todo, es una etapa que viene después y sin embargo no tenemos la cabeza habituada a eso, y ni qué hablar cuando hablamos en términos colectivos, porque de repente hay gente por ahí formada porque va por este lado, pero después cuando hay que trabajar con espíritu de grupo, y de equipo también, las cosas se empiezan a complicar, porque salen cosas que tienen que ver con la vieja idiosincrasia nuestra, la desconfianza, porque el otro me está evaluando, o porque para quién es esto, y qué concepto de calidad vamos a manejar, porque esto tiene que ver con el empresismo, yo creo que está en la "sabia" de todos, y bueno, bienvenido sea si eso aporta elementos de discusión, de debate para poder construir algo porque si eso está puesto como una excusa para no trabajar, pobre de nosotros" (D10)*

Visualizando el cuadro 16 vemos que para los directores las mayores dificultades están centradas **en los docentes** (71% de las opiniones), **en los tiempos y recursos humanos** (47%), los que en definitiva son establecidos a nivel macro, por el sistema educativo, y en lugar no menor (41%) lo ocupa la propia **cultura del centro**. La supervisión educativa (35%) también obstaculiza desde esta visión y el sistema educativo a nivel macro (29%) carga con su peso también.

*"el obstáculo es el docente, el problema es concebir que el acto educativo no es más como uno aprendió, es una instancia diferente, tenemos que manejar la inmediatez del joven, tenemos que construir juntos y no es aquello de que si yo sé el tema me paro adelante y empiezo a hablar y dí la clase, entonces mientras no se conciba la educación como un fenómeno totalmente diferente no vamos a concebir tampoco la autoevaluación, porque como yo soy el centro del acto educativo, yo lo imparto, mejor que yo no se puede hacer, entonces yo doy clase excelente, ¿cómo me voy a autoevaluar?" (D7)*

Los aspectos relacionados a la formación de los docentes se ve insistentemente por los directores como una de las mayores limitantes e incluso se señala que quedan instaurados tempranamente en la práctica profesional.

*"en el IPA y en los CERP los matrizan" (D5)*

*"trabajamos con docentes, gente formada y no sé si será por su formación o por experiencia pero le cuesta muchísimo trabajar con otros y no es solamente una actitud, realmente lo vive como un problema, es una cuestión de individualismo, tiene que ver con la cultura de formación, una impronta, egoísta diría yo, que no acompaña a los tiempos de hoy en cuanto a cuáles son las exigencias en términos pedagógicos (...) no se practica una participación real" (D10)*

*"generalmente más el nuevo, el que recién ingresa, es imposible lograr que se autocritique, porque él salió de sus estudios, sabe todo, ya no precisa nada, y conoce la realidad" (D11)*

**Cuadro N° 16 – Obstáculos para realizar autoevaluaciones en los liceos: opiniones de los Directores.**



Algunas opiniones son más abarcativas y, aunque se incluya reiteradamente la figura del docente, tampoco quedan afuera otros agentes del centro educativo.

*"me parece que es el miedo, en todos, de los directores, de los docentes, mirarte al espejo puede no ser tan espantoso, pero que otro te mire mirarte al espejo y eso no saber para qué va a ser usado..."(D2)*

*"hay que formar... porque tenemos muchos funcionarios que no tienen formación y no entienden lo que les queremos decir, los administrativos... los tenemos que formar....., un mini curso de adscripto, por decirte algo" (D5)*

▪ *"hay directores que no están dispuestos, tenemos una fuerte cultura de puertas adentro, que no están dispuestos a hacer visible lo que ocurre en sus instituciones (...) que no sienten la necesidad de dar cuenta (...), hay paradigmas muy fuertemente consolidados, que se teme a mostrar lo que no sale bien, y eso es un error" (D9)*

▪ *"creo que en general tenemos mucho temor a la crítica negativa y no sabemos tomarla como insumo" (D1)*

*"yo digo que somos los adultos de la institución educativa, porque hay gente en los equipos de dirección que se tiene que seguir formando, eso es fundamental, hay que formarse en investigación" (...) "estamos formando a los ciudadanos del mañana, y entonces tenés que*

*estar formado, sino no sabés qué es lo que tenés que hacer, ni habilitás, concentrás el poder, y acá se tiene que horizontalizar el poder” (D9)*

Otro aspecto que para los docentes y en ocasiones también para los directores, constituye una dificultad es la de **dar cabida a otros actores**, entender que la participación y el escuchar a quienes también son parte del proceso de formación de los adolescentes, es parte de lo educativo, del ejercicio de la ciudadanía y del compromiso colectivo.

*“lo que ofreció muchas resistencias fueron las opiniones de los padres (...) entonces los profesores decían, pero qué elementos tiene un padre, para decir que el curso de Física fue mal desarrollado porque perdió el 80% en el examen de diciembre, ¿qué elementos tiene un padre?, a ver, ¿hasta dónde esas consultas son válidas? (D 6)*

La **rotación docente, la carencia de tiempos suficientes para el trabajo fuera del aula, la itinerancia** entre varios liceos, son parte de la problemática que limita las posibilidades de dedicar tiempos en procesos de autoevaluación. La **carga horaria variable destinada a coordinación** que tienen los profesores en un centro (entre 1 y 4 horas), condiciona estos posibles espacios de encuentro para el trabajo pedagógico conjunto.

*“ningún centro educativo puede funcionar cuando se cambia el 50, 60 o 70 % del equipo docente por año”, “siempre tenés que comenzar de cero, es complejo, caótico, comenzar de cero todos los años” (D4)*

Para varios directores estas problemáticas no son ajenas a las **“micropolíticas”**, las relaciones de poder que subyacen a toda organización humana son especialmente importantes en las organizaciones educativas, donde se asocia al tipo de cultura institucional desarrollada a lo largo del tiempo en cada centro.

- *“el docente es el tema, ni los padres, ni los gurises, ni los equipos de gestión, ni los funcionarios, el docente, que es el que tiene el poder” (D4)*
- *“entender la autonomía como el trabajo en soledad omnipotente” (D5)*

*“obviamente que debajo de todo esto hay un tema que son los flujos de poder, y eso es un tema que no es menor, porque en las aulas tradicionales, como dice Hargreaves, en el modelo “huevera escolar”, el profesor cerraba la puerta y era dueño de sus clases, entonces todo lo que viene a cuestionar ese poder absoluto sobre el aula y sobre sus alumnos, ese no cuestionamiento a nada de lo que el profesor hace, obviamente, en una primera instancia, entra a molestar” (D6)*

Pero estas micropolíticas no se restringen al modo tradicional en que trabaja el profesor, ni al poder dentro del aula como poseedor del conocimiento, sino que atraviesan a todos los ámbitos del funcionamiento institucional.

*“liceos adultocéntricos, donde falta la circulación de ejercicio de poder, considerar al otro (léase estudiante) en el paradigma de menor y no en el paradigma del sujeto igual a mí” (D5)*

*“creo que pasa en todas las instituciones, las dificultades más grandes tienen que ver con las relaciones interpersonales por los espacios de poder. (...) para mí son todo un desafío, un capítulo aparte, porque realmente es de lo que me ha resultado más duro, es el núcleo duro de*

*la instituciones (...) merece un estudio más profundo, está sobre la base de todas las organizaciones humanas. Si, y que tienen una incidencia, muy, muy muy importante en la vida de las instituciones" (D.6)*

*"hay que romper la verticalidad" (D15)*

También los **niveles meso y macro** del sistema son vistos como obstaculizadores de estos procesos:

*"el alto nivel de improvisación que caracteriza la gestión en general y en particular de la educación uruguaya, resultado de la falta de práctica de autoevaluación en todos los niveles del sistema educativo. Esta práctica debería ser acompañada de una formación de los docentes y de los directivos para los procesos de autoevaluación" (D14)*

*"para mí la gran traba a las innovaciones y a todas las mejoras es el mal funcionamiento de las inspecciones, aún las que aparecen de vez en cuando, son más normativas y administrativas que "promotoras de cambio e innovaciones", "quien tiene la mirada entrenada para ver lo que no hay, difícilmente pueda apreciar lo que hay o la oportunidad de que haya", más o menos en estos términos lo dice Bernardo Blejmar en "Gestionar es hacer que las cosas sucedan" (D8)*

Ante todas estas dificultades la inquietud reiterada es de **cómo salir del inmovilismo** y de **"ese malestar docente, ese "llanto permanente" (D7), ese culpar "al afuera" de todo lo que ocurre en el centro**, explicitan varios directores.

*"es básico desarrollar la confianza entre las personas que trabajan juntas, para poder empezar cualquier proceso de autoevaluación, sin confianza ninguna autoevaluación va a ser exitosa, es la clave, construir confianza es un trabajo de todos pero a la vez tiene mucho que ver desde dónde se gestiona, la forma de trabajo, la horizontalidad con la que se trabaja que no quiere decir no tener autoridad, es la forma de trabajo en equipo, eso promueve los procesos de autoevaluación, cuando vos tenés una gestión autoritaria o una estructura muy piramidal, vertical, no se puede generar procesos de autoevaluación, genuinos no?, por ahí podés jugar a..., que no es lo mismo" (D15)*

**Cuadro Nº 17 – Síntesis de los Obstáculos para realizar autoevaluaciones en los liceos: opiniones de los Directores.**

<p><b>PROBLEMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO A NIVEL MACRO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de formación de los inspectores, directivos y docentes para los procesos de autoevaluación.</li> <li>• Falta de práctica de autoevaluación en todos los niveles del sistema.</li> <li>• Alto nivel de improvisación que caracteriza la gestión.</li> <li>• La verticalidad del sistema y concentración del poder.</li> <li>• El sistema "te condiciona, se siente más el peso de departamento docente o recursos humanos que de la inspección."</li> <li>• Que no haya director administrativo y otro pedagógico.</li> <li>• No contar con equipo de profesionales para enfrentar juntos el abordaje del clima institucional, que debe ser multiabordado.</li> </ul>
<p><b>LOS TIEMPOS Y LOS RECURSOS HUMANOS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escasos tiempos para coordinar, no suficientes para autoevaluar (docentes con 1, 2, 3 o 4 hs semanales de coordinación).</li> <li>• Sobre carga horaria.</li> <li>• Alta rotación docente anual.</li> <li>• Itinerancia, el tener muchos liceos a la vez, docente "taxi".</li> <li>• Falta de acompañamiento por equipo de técnicos.</li> <li>• Que los docentes no dispongan de más tiempo sin clases en el centro.</li> </ul>

<p><b>LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inadecuado funcionamiento inspecciones, más normativas y administrativas que promotoras de cambio.</li> <li>• Sobrecarga de cuerpo inspectivo por exceso de liceos que supervisan.</li> <li>• Falta de formación y de criterios acordados de inspectores de institutos y liceos.</li> <li>• Centralización del cuerpo inspectivo.</li> <li>• Falta de compromiso, fomento e involucramiento del cuerpo inspectivo con la autoevaluación.</li> <li>• Inspección no tiene un protocolo de trabajo que guíe con indicadores y con metodología.</li> <li>• No percibir la autoevaluación profesionalmente.</li> </ul>
<p><b>LIMITACIONES CULTURALES DEL CENTRO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No percibir la autoevaluación profesionalmente. No sabemos tomarla como insumo para la mejora.</li> <li>• Cultura de "puertas adentro" y de no dar cuentas a la sociedad.</li> <li>• Adulto-centrismo y paradigma de menor y no el paradigma del sujeto igual a mí.</li> <li>• Dificultad para conformar equipos docentes.</li> <li>• Temor a "desnudar nuestras prácticas" y al no saber para qué va a ser usado.</li> <li>• No hay una cultura, en el IPA no se insiste.</li> <li>• El individualismo, el no querer mostrar, la inseguridad, la desconfianza.</li> <li>• Relaciones interpersonales y pujas de poder es el núcleo duro de las instituciones.</li> <li>• Falta de circulación del ejercicio del poder</li> <li>• La verticalidad</li> </ul>
<p><b>LIMITACIONES DIRECTORES</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay directores no formados, hay que formarse en investigación.</li> <li>• No percibir la autoevaluación profesionalmente.</li> <li>• Dificultad para horizontalizar el poder y para habilitar.</li> <li>• Cultura de "puertas adentro" y de no dar cuentas a la sociedad.</li> <li>• No disposición a mostrar lo que ocurre en sus instituciones, no sienten necesidad de dar cuenta de lo que se hace, excepto que un inspector lo pida.</li> </ul>
<p><b>LIMITACIONES DOCENTES</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visión cerrada del conocimiento, falta de visión integral, "mala formación en teoría de la educación y falta de coordinación de ésta con la asignatura de formación".</li> <li>• Falta de agiornamiento, creencia en que "el egreso en la asignatura ya da todo lo que debe darse en clase".</li> <li>• Docentes como centro del acto educativo y dueños del conocimiento, "dueño del poder en su clase, aislamiento áulico y asignaturista (modelo "huevera escolar).</li> <li>• Actitud y problema (aún en gente formada) de individualismo, falta cultura de trabajo en equipo.</li> <li>• Entender la autonomía como el trabajo en soledad omnipotente.</li> <li>• Desconfianza temor e inseguridad de ser criticados, "miedo a compartir la ignorancia y la incapacidad que reside en cada uno de nosotros".</li> <li>• No se practica una participación real.</li> <li>• La gente se une para obstaculizar pero no para analizar y humildemente asumir el fracaso de los estudiantes como propio.</li> <li>• Docente no tiene esa cultura de autoevaluación y es cerrado, más aún "los nuevos".</li> <li>• Animadversión a lo que es la tecnología.</li> <li>• No percibir la autoevaluación profesionalmente.</li> <li>• Falta de compromiso.</li> </ul>

## LA VISIÓN DE LOS INFORMANTES CALIFICADOS

Si comparamos el cuadro 16 con el 18, en los que se sintetizan los obstáculos vistos por Directores e Informantes Calificados respectivamente, notaremos que su percepción difiere en cuanto al grado de incidencia de cada grupo de factores. Aunque se visualiza que la dificultad mayor reside en los **docentes** por parte del **100%** de los Informantes calificados, se carga mucho más el peso en los aspectos que tienen que ver con el nivel macro y meso del sistema.

Los **tiempos y recursos** con que cuentan los centros y el **propio sistema educativo** llevan una cuota elevada en la obstaculización a estas prácticas (**75%** de los Informantes concuerdan en ello en ambos casos) y la **supervisión educativa** es percibida por el **50%** de ellos en este mismo sentido.

*"no existe en en la agenda la autoevaluación como estrategia más macro, en el Consejo de Secundaria (...) tema profundo y complejo que requiere liderazgos claros de técnicos que conozcan del sistema. (...), falta de discusión técnica, en la ATD, en la inspección, en el consejo, creo que no está en ninguno de los ámbitos técnicos, no está en la agenda (...), no está reconocido el Instituto de Evaluación que está en la ley" (I.2)*

*"la falta de conocimientos en investigación en todos los niveles (...) el desconocimiento de criterios de evaluación. (...), el Inspector de Institutos sigue mucho la línea de lo administrativo (...) existe dificultad para integrarse entre los inspectores de institutos y mucho más con los de asignatura" (I.3)*

Pero el problema está más allá del sistema, según interpreta un Informante Calificado, es de **la sociedad toda**, lo concibe como problema a nivel país:

*"la ausencia de una cultura de resultados, en todo el mundo (...) hay falta de cultura de resultados en los centros, hay falta de cultura de resultados en las autoridades y yo creo que lo más grave hay falta de cultura de resultados en relación a la educación en la sociedad y en los padres o al revés, en los padres y en la sociedad, los padres de la sociedad uruguaya están financiando, con mucha plata una educación de mala calidad, y no les importa (...), los chilenos salen a las calles a reclamar calidad, los uruguayos calidad cada vez peor y no pasa nada" (I.4)*

*"un dato que me parece interesante como dato general es que nosotros percibimos, hemos difundido bastante esto, entregamos miles de folletos explicando la propuesta, le hemos dado cierta difusión, salió en la prensa, hay 20 centros trabajando, en todos los actores, públicos y privados encontramos bajo interés en autoevaluarse, nosotros no encontramos centros ni estatales ni privados que digan nosotros queremos autoevaluarnos" (I.4)*

La coincidencia es elevada en relación a la **formación docente**, pero mientras el 71 % de los directores lo consideraban como obstaculizador relevante, es el **100%** de los informantes calificados los que lo ven así.

*"algún componente de la mentalidad docente que se centra exclusivamente en la asignatura y no tiene presente que el proceso educativo va mucho más allá de la asignatura, ese componente de la mentalidad de que "yo soy sólo profesor de Historia, o sólo profesor de Biología", no, él también es un formador, con una cantidad de transversalidades, es un obstáculo bien fuerte, acá (TEMS) las asignaturas existían pero había muchos espacios de conexión, de articulación, entonces eso facilitaba" (I.1)*

*"el desconocimiento de cómo se lleva a cabo la autoevaluación, todavía los docentes tienen una cultura muy balcanizada, no se sienten parte integrante de la institución, es el núcleo de ellos, eso es un gran problema para llevar un proceso de autoevaluación, no hay cultura de lo bueno que podría aportar, la idea que prima es "me van a evaluar a mí personalmente y entonces me baja la nota" (I.2)*

*"no tienen idea de lo que son criterios de evaluación, bueno vamos a ver por lo menos el 6 que es la base, ¿qué tiene que tener un alumno para tener un 6?, unificar criterios de evaluación" (I.3)*

Cuadro N° 18 – Obstáculos para realizar autoevaluaciones en los liceos: opiniones de los Informantes Calificados.



Tres de los cuatro informantes calificados coinciden en que la **rotación docente** es también otro de los obstáculos importantes para realizar estos procesos.

*"el principal obstáculo es la movilidad docente, indudablemente, donde no hay un equipo estable es imposible. esos liceos periféricos, donde cambia todo el equipo, todos los años, es imposible pensar que pueda haber algún proceso de autoevaluación, habrá algún atisbo en algún momento, pero al cambiar todo el staf vuelven a cero" (I.1)*

*"el obstáculo mayor es que nadie quiere hacer nada, todos corren de un liceo para otro, entonces nadie se siente identificado con nada, hay docentes que trabajan en 3 o 4 departamentos, yo no sé cómo hacen, ¿qué ganas tiene un docente de escuchar hablar de evaluación o autoevaluación o indicadores o lo que sea?" (I.3)*

*"la rotación docente es especial en la pública, las muy poquitas horas que hay para docencia fuera del aula (I.4)*

Pero las **Direcciones de centro y las culturas institucionales** constituyen también limitantes para la realización de estos procesos.

*"tenemos un perimido y serio problema de gestión (...) y esa cultura institucional que no es sencilla de cambiar" (I.2)*

*"una cultura muy discutida, se debate el neoliberalismo, el imperialismo, el mercantilismo, pero el profesor cargo no, estamos en una discusión de hace cuarenta años" (I.2)*



Otro aspecto que resalta uno de los informantes entrevistado es la **dificultad para encontrar las herramientas adecuadas**, o sea una metodología que no exceda en complejidad a las posibilidades reales de los centros y de los equipos de trabajo.

*"Los instrumentos a los que nosotros hemos consultado (...), presentan además un problema adicional y es su dificultad de aplicación, quiero decir son demasiado pesados, están pensados, me parece que hay que tender a meter cabeza en diseños que no dejen de ser rigurosos pero en tiempos que resulten razonables a directores que tienen que funcionar con estas realidades institucionales" (I.2)*

Y también se considera obstáculos vinculados a la posibilidad de financiación desde los centros:

*"la dificultad de los centros para financiar recursos de apoyo externo, de asesoramiento externo al liceo" (I.4)*

**Cuadro N° 19 – Síntesis de los Obstáculos para realizar autoevaluaciones en los liceos: opiniones de los Directores.**

<p><b>PROBLEMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO A NIVEL MACRO</b></p>	<p>Se requieren liderazgos claros de técnicos que conozcan del sistema.  Muy poquitas horas que hay para docencia fuera del aula.  Rotación docente, al cambiar todo el staf vuelven a cero (nomadismo).  Desconocimiento criterios de evaluación La falta de conocimientos en investigación.  Creación y reconocimiento del Instituto de Evaluación que está en la ley.  Falta de discusión técnica, en la ATD, en la inspección, en el consejo, no está en ninguno de los ámbitos técnicos, ni en la agenda.  Dificultad de los centros para financiar recursos de apoyo externo, de asesoramiento externo al liceo.  No existe en la agenda la autoevaluación como estrategia más macro, en Consejo de Secundaria.  Ausencia de una cultura de resultados en el área social, resultados medibles cuantificables.  Sociedad y padres que no exigen calidad en la educación que financian.</p>
<p><b>LOS TIEMPOS Y LOS RECURSOS HUMANOS</b></p>	<p>La movilidad docente. Donde no hay un equipo estable es imposible.  Todos corren de un liceo para otro, entonces nadie se siente identificado con nada. Hay docentes que trabajan en 3 o 4 departamentos.  La rotación docente es especial en la pública</p>
<p><b>LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA</b></p>	<p>Falta discusión técnica en la inspección.  Desconocimiento y unificación de criterios de evaluación.</p>
<p><b>LIMITACIONES CULTURALES DEL CENTRO</b></p>	<p>Un perimido y serio problema de gestión.  Esa cultura institucional que no es sencilla de cambiar...  Cultura muy balcanizada.  Falta de cultura de resultados en los centros.  Cultura de centro muy discutida, se debate el neoliberalismo, el imperialismo, el mercantilismo, el profesor cargo <u>no</u>, es una discusión de hace cuarenta años .</p>
<p><b>LIMITACIONES DIRECTORES</b></p>	<p>Perimido y serio el problema de gestión.  La falta de conocimientos en investigación.  Falta de formación sobre evaluación y sobre desempeño docente.  Desconocimiento y unificación de criterios de evaluación.  Algunos equipos de dirección obstaculizan.</p>

<b>LIMITACIONES DOCENTES</b>	<p>El gremio tampoco querría una elección de horas por dos años.</p> <p>Falta de identidad y sentido de pertenencia con el centro, hay docentes que trabajan en 3 o 4 departamentos.</p> <p>Falta unificación de criterios de evaluación.</p> <p>Docentes más viejos obstaculizan. Recién recibidos se recluyen, forman sus ghettos, se reciben tan jovencitos, que no quieren cargar con responsabilidad.</p> <p>Docente centrado en la asignatura y olvida que el proceso educativo va más allá de la asignatura y que es un formador, en una cantidad de transversalidades.</p> <p>La idea de que la evaluación es sólo para acreditar, falta de formación sobre evaluación.</p> <p>Docentes no reclaman en ninguna de las plataformas que quieren mejor formación.</p> <p>La culpa siempre es de afuera.</p>
------------------------------	--

## 6.7 Los efectos de la autoevaluación sobre las culturas institucionales

Las experiencias relevadas muestran una gran heterogeneidad, como ya se observó, tanto en cuanto a actores involucrados, a los aspectos autoevaluados, a la duración de las prácticas, a los indicadores y criterios. De todas maneras partimos de la certeza de que son estos bagajes de conocimientos adquiridos en la praxis de gestión liceal los que pueden dar luz a los caminos a recorrer.

*"Arthur Bolster (1983) sostiene (...) que los investigadores utilizan una perspectiva teórica incompatible con la empleada por los profesores ya que ambos parten de supuestos diferentes. Según este autor el conocimiento del profesor es "de origen ideográfico, y en consecuencia de carácter particularista; es decir, este conocimiento se deriva de la necesidad de comprender la complejidad de un contexto concreto con suficiente exactitud para poder actuar de manera eficaz sobre él". En cambio, el conocimiento de los investigadores es "nomotético, en cuanto a su objetivo, y de carácter universalista; o sea los científicos sociales tratan de establecer principios generales sobre clases de objetos humanos. Su objetivo no consiste en explicar una situación concreta del modo más profundo posible, sino en definir y demostrar el funcionamiento sistemático de ciertos principios en distintas situaciones". La cuestión parecería radicar pues, en cómo conciliar ambas perspectivas para causar un verdadero impacto a nivel alúico." (Careaga, 2011)*

Este "rastrear" los efectos que provoca la autoevaluación sobre las culturas institucionales la abordamos en base a dos preguntas a los directores, (la primera de ellas abierta, la segunda cerrada) y una pregunta abierta a los informantes calificados.

Veremos que prima la **certeza de que es una herramienta que provoca cambios, de diversa magnitud, en la cultura**. Pero así como son heterogéneas las experiencias veremos los matices en las percepciones acerca de sus efectos. Pero hay algo que es claro:

*"nunca los deja indiferentes, nunca es una actividad trivial" (I.4)*

Hay quienes, aún dando un valor positivo a la práctica de autoevaluación, manifiestan **cierto escepticismo en cuanto a su alcance**, no creen suficiente que ocurran cambios a nivel de centros, aunque sean fundamentales, para provocar las transformaciones que la sociedad reclama a la educación.

*"puede aportar, pero el problema de la enseñanza secundaria es más profundo que eso, si bien puede ser un insumo, creo que el problema de secundaria es mucho más complejo y más profundo, creo que el ciclo básico fundamentalmente tenemos que repensarlo porque creo que el sistema actual está agotado. En cuanto a lo curricular hacemos lo mejor que podemos, pero estructuralmente está bastante inadecuado, para los albores de la modernidad y con otros estudiantes "herederos" en la nomenclatura de Bordieu, hoy ese sistema no sirve, creo que la autoevaluación puede aportar a eso" (D12)*

*"no estamos en la línea de trabajar para el cambio, porque creo que de por sí los sistemas educativos son conservadores, tiene que ver con cuestiones sociales y políticas, entonces de entrada tiene una impronta de conservadurismo, verdad?, que marca, pero si pensamos desde otro lugar, también la educación es un agente de transformación, debería, y eso cuesta asumirlo" (D10)*

Varios entrevistados perciben que la autoevaluación no debe realizarse únicamente a nivel de centros de enseñanza, sino de todo el sistema.

*"pienso también que habría que hacer una autoevaluación general, en todos los órdenes, generalmente la autoevaluación viene desde la parte media hacia abajo, o sea que se autoevalúa a los directores, a los profesores, yo pienso que habría que hacer una autoevaluación desde nuestras autoridades hacia abajo, como para poder enfocar una nueva educación (...) y también las autoridades que están viendo Montevideo, están viendo una realidad, pero no ven la realidad país, entonces me parece que si empezamos autoevaluándonos todos y vemos todos la realidad con certeza y cuáles son los aspectos que están manejándose bien en la educación y cuáles son aquellos aspectos en los cuales estamos fallando, vamos a encontrar entre todos un buen camino para transitar luego, que no quiere decir que sea el mejor pero es un cambio de todos, porque piden que cambiemos nosotros pero y...?" (D11)*

**La mayor parte de los directores coincide en que sus efectos van, poco a poco, cambiando la forma en que se convive en el centro.** Esto requiere de tiempo para que pueda ser constatado, es un **proceso lento y gradual**, contra el cual muchas veces atentan los cambios de directores además de la inestabilidad del cuerpo docente.

Pero además requiere de tiempos diferentes según el centro del que se trate.

*" (...) aunque sea lento, vuelvo a Castoriadis con los tiempos, los tiempos de las instituciones son tiempos propios, claro hay que tomarle el pulso y decodificar, no?, y eso cuesta porque estamos hablando de gente que va y que viene, y de culturas instaladas" (D10)*

*"no es inmediata, no es "de la noche a la mañana", se va cambiando paulatinamente, no? (...) notamos que en la medida que estas prácticas se fueron sucediendo a lo largo del tiempo, esa resistencia también fue bajando. Y entonces por tanto, el aislamiento y el poder adentro del aula...se va disipando (D.6)*

*"la cultura para impactarse y cambiar, virar, necesita impacto de al menos tres años, pero no cambia si no es multiabordada" (D5)*

Con **un valor en sí mismo** estas prácticas son percibidas con **diferente grado de potencialidad** para provocar efectos sobre las culturas institucionales.

Dejar de culpar al “afuera” y comenzar un proceso de poder vernos como parte, de acordar los problemas a jerarquizar para ser trabajados colectivamente, diseñando propuestas a la medida del centro, no son aspectos menores.

*“uno autoevalúa y empieza a desglosar la complejidad de los fenómenos y a ver que hay cosas que uno puede mejorar” (D12)*

*“les da autonomía, se acercan a la realidad, permite la cogestión y el involucramiento de todos los actores institucionales. (...) Se modificaron los estilos de Dirección, los equipos directivos se orientaron más hacia los aspectos pedagógicos, se creó una cultura colaborativa y participativa” (I.3)*

Hay quienes lo visualizan como un **proceso global** a nivel del centro:

*“tiene incidencia en la medida que genera un proceso recursivo y retroalimentante potente que cuestiona la concepción tradicional del poder y que genera una dinámica del trabajo” (D14)*

*“una cosa, creo que es la fundamental, de entrar en un círculo o en un proceso más que círculo, de mejora continua, cuando se ejercen prácticas de autoevaluación necesitadas, sentidas y realmente llevadas a cabo, se entra en un proceso de mejora continua indudablemente que hace que todos sientan satisfacción, todos sienten que aprenden y todos sienten que ganan y eso no es menor, porque es un gran estímulo para el que trabaja” (D15)*

*“la autoevaluación sirve para fortalecer, al criticar, en base a eso uno puede progresar, sino se estanca, y es por eso que hemos recorrido caminos buenos, estamos reconocidos a nivel nacional en el trabajo con alumnos y el trabajo con la comunidad, nosotros tenemos una red muy fuerte en trabajo con las escuelas y UTU, que trabajamos proyectos con esos centros desde hace años y compartimos todos los materiales, los recursos humanos, los talleres, eso es en base a la autoevaluación que hemos tenido, una de las cosas que dio es que hay que abrir el centro hacia la comunidad y lo hicimos” (D11)*

Algunos directores hacen énfasis en **la motivación y entusiasmo** que genera, el **participar**, el **sentirse protagonistas**, dándose gradualmente un desplazamiento hacia la centralidad en el alumno y en sus aprendizajes.

*“empieza a funcionar otra energía, comenzamos a hablar de los aprendizajes, del clima institucional, comenzamos a hablar no del comportamiento del alumno sino de qué hacer para mejorar sus aprendizajes” (D4)*

*“el liceo era un semillero, era una cosa impresionante, a veces no estábamos de acuerdo, pero lo lindo era que nos podíamos decir en la cara y seguir trabajando juntos, había algo en que siempre estábamos de acuerdo, que era mejorar todo para los chiquilines” (D4)*

*“mejora muchísimo el centro, porque si vos participás de la evaluación te hacés parte, y si te hacés parte estás dispuesto a mejorar lo visible, lo que se vivencie, y hay un interés a su vez de conocer la realidad, es mirarse en el espejo” (D7)*

*"cuando los profesores se entusiasman porque están convencidos de que hacen algo que vale la pena, se comprometen y trabajan más allá del aula, es lo que pasó con el Plan 2003. Se sintieron protagonistas de cambios importantes y asumieron en todos los aspectos ese protagonismo. Tuvieron mucha participación y la aprovecharon. Trabajaron permanentemente en equipo, aprendieron entre ellos y con los estudiantes y valoraron esas oportunidades" (D8)*

Otros aspectos que se van mencionando hacen a **la vida cotidiana del centro** y concretamente son nombrados por los directores por impactar sobre la cultura del centro:

*"la gente valora cómo se trabaja en el liceo, le da seguridad, le da certezas, se sienten que están apoyados permanentemente, tengo cada vez gente más estable, (...) que no ve sólo lo malo del director, que viene a decirte lo bueno, (...) la gente se habituó a que hay que decir lo que está bien y hay que decir lo que no está tan bien..." (D9)*

*"ha habido cambios en cuanto a que ahora hacemos registros, buscamos ayudas externas, nos comparamos (...), eso nos ha permitido la autoevaluación, a realmente hacernos una crítica, en qué cosas estamos fallando y qué cosas habría que mejorar, si, tiene, ha tenido y tiene (efectos), la autoevaluación, porque hemos ido transitando caminos y en base a ensayo y error se ha podido hacer muchos cambios, ya vemos cambios en los proyectos, cambios en el trabajo diario, en el tratamiento con alumnos, en el acercamiento con la familia" (D11)*

*"la horizontalidad, (...) es la forma de trabajo en equipo, eso promueve los procesos de autoevaluación" (D5)*

*"yo considero que por lo pronto el hecho de hacer autoevaluación permite tener otro nivel de apreciación sobre la cultura institucional y sobre lo que estamos realizando, y eso posibilita a veces por ej. corregir errores y también posibilita la capacidad de poder escuchar a otro" (D12)*

Algunas opiniones vinculan estrechamente a estos procesos **con la modalidad de gestión**, que posibilita o no que ellos se den.

*"donde haya una gestión facilitadora de la evaluación, en el sentido de que la trabaje, la impulse, la motive, que el profesor la sienta que es una herramienta válida en todo momento y en todo lugar, sirve" (D 9)*

*"sí se puede cambiar la cultura institucional, lógicamente exige primero que el director sea un líder pedagógico centrado en los aprendizajes de los gurises, donde se hable, se respire ese tema, estos datos, ¿qué podemos hacer para mejorarlos, cómo los vamos a mejorar?, hay que empezar a hablar de las cosas que están pasando, más allá de las resistencias, creo que hay muchas, pero hay gente que igual se suma, que quiere hacer por los gurises" (D4)*

*"sí, de modo limitado al tiempo de acción del ejercicio de liderazgo del director y al equipo de trabajo, si hubiera un director administrativo y otro pedagógico habría tiempo real de seguimiento y la práctica se impactaría de modo sostenido" (D5)*

Aún tratándose de efectos positivos queda claro que **pueden ser variables** según la etapa (¿estadio organizacional?) en la que se encuentra el centro.

*"lo que hemos observado es que hay distintos grados de efectos, en centros que venían, yendo de los más a los menos, sin ninguna práctica de autoevaluación, incluso con poca práctica de trabajo conjunto esto contribuyó a crear un orden y una experiencia de trabajo colectiva y en otros centros que ya tenían una acumulación de procesos, que ya tenían una experiencia de autoevaluación (...) nosotros identificamos muy pocos, pero identificamos centros hoy en Uruguay, privados, que están en proceso de mejora continua, o sea que los centros*

*autoevalúan, mejoran, autoevalúan, mejoran, y si no tuvieran un proceso de ese tipo hubiera sido imposible la certificación” (I.4)*

*“si uno focaliza un poquito en los públicos, nosotros lo que llegamos a observar es (...) esto de generar ambiente de trabajo, ver dónde estamos y a dónde vamos, cómo nos organizamos para llevar a cabo estas mejoras que nos planteamos, llevó en algunos centros más tiempos, en otros menos, el ordenarse y focalizarse en esa idea, con equipos de mejora, esto era nuevo, eso es el nivel al que llegamos y en algún centro llegar a observar esta cosa, esta preocupación de empezar a tener más clara evaluación y mejora” (I.4)*

Algunas opiniones ponen de manifiesto otras complejidades que hacen que los efectos se perciban como más relativos o variables.

*“es una producción colectiva de una institución, nos da un dato, nos pone un foco, un rumbo, en esto tenemos que trabajar, sin que, eso no quita que lo otro, el otro nivel, el nivel de los flujos de poder, sigue funcionando, pero si, sin duda son puntos de acuerdo inicial que no son menores” (D6)*

Ante la pregunta concreta de **si la autoevaluación incide sobre la motivación, la participación, la comunicación, el trabajo colectivo, la actitud proactiva respecto al centro**, muchas respuestas son coincidentes. En el cuadro 19 se puede observar en forma global las percepciones discriminadas.

*“la participación si, ni qué hablar, comunicación un poquito menos que la participación, pero si, el trabajo colectivo si, la actitud proactiva está en proceso, ayuda bastante pero no tanto como uno querría, para mí hay que continuar haciéndola porque siempre fortalece los vínculos porque sino el docente tiende a aislarse” (D13)*

*“hay un área que es la comunicación que está evaluada (consta en los registros), la participación es fundamental, hoy el que cree que va a poder con todo sólo está frito, vos le das participación, lo hacés parte de, le das el compromiso, es algo natural después que se instala, (...), saben que como son parte de tantas cosas hay una valoración distinta al docente, yo hay cosas que siempre les digo, miren, el docente comprometido compromete al director, (...) ellos ven que yo los considero, los valoro (...), pienso que la evaluación tiene que ver con todo eso, después que vos conseguís eso tenés el camino abierto, para aspirar a otras cosas no?” (D9)*

*“en todas, ya creo que las fui nombrando de una u otra manera, en todas, el tema de la motivación sin lugar a dudas, te sentís gratificado, porque ves que lo que hacés tiene una resultado, se ve, llamale luce pero no es que luzca, es que en realidad te sentís satisfecho, cada uno en lo particular y en lo colectivo (...), la motivación es fundamental, y en la actitud proactiva también, porque en la medida en que te ves motivado tenés ganas de ir adelante. Y en la comunicación porque aprendés a trabajar entre pares, codo a codo” (D15)*

*“entonces ese chico que ve que vale la pena hablar, que vale la pena participar, entonces aprende a participar. Si lo que dije no importa nada y cae en un saco sin fondo, entonces bueno, se va desestimular la participación (...) en la medida de que uno ve que las iniciativas que toma prosperan, que tienen eco, que son de recibo para la dirección, para los adscriptos, para los demás actores institucionales, entonces la participación se ve estimulada (...) porque lo que se ha evaluado ha tenido repercusiones en acciones concretas” (D.6)*

**Cuadro 20 – Incidencia de la autoevaluación concretamente sobre aspectos que hacen a las culturas institucionales.**



Quando se indaga sobre el **valor asignado a esta práctica** para la enseñanza media, los **directores** opinan:

*"es primordial para mejorar los centros educativos, los aprendizajes, los climas institucionales, para mejorarnos inclusive como personas, es fundamental, con ella continuamente nos ponemos en los zapatos del otro (...), dar cuenta de nuestro trabajo, a veces parece una mala palabra. A veces un profesor envía un 50 % de su clase a examen, y pierde el 47 % y bueno señor dé cuentas qué paso, no es esto no es mi culpa, no es mi problema, es el sistema, no, soy yo, por qué no doy cuenta si me están pagando por este trabajo, yo creo que la gente está mal acostumbrada, hay que dar cuentas" (D4)*

*"creo que mucha, es muchísimo el valor que tiene, deberíamos trabajar muchísimo más la evaluación, en todas las dimensiones de lo que es la institución educativa y más allá de ella, como hablábamos hoy la supervisión, los cuadros inspectivos, el sistema en general tiene que autoevaluarse, de arriba abajo, al costado, adelante" (D10)*

*"para mi es el primer lugar, es la razón de ser, es la única forma en que podemos ir avanzando, aspirar a una mejora permanente, a poner metas ambiciosas, no sólo como directora, ojo, no sólo desde la gestión sino a nivel docente, porque vos estás de alguna manera jerarquizando la tarea docente, la estás poniendo de punta en la comunidad, mirá que la comunidad de afuera te mira y te está evaluando" (D9)*

*"creo que sin lugar a dudas es lo único que puede sacar de la mediocridad a la educación media y a cualquier colegio y a cualquier centro educativo, porque sin evaluación vas a ciegas y vas haciendo lo que te parece y lo que leíste o lo que estudiaste y más nada, y lo que estudiaste puede ser muy bueno para un lugar pero no ser bueno para tu lugar, es lo que puede dar luz a cambios reales." (D15)*

*"la única manera que tiene una institución de crecer, que el docente puede sentir una cierta devolución, puede no te digo gratificarse, porque no necesariamente, pero puede sentir una satisfacción de que está caminando hacia una mejor práctica educativa, en el acierto y en el error, te permite visualizar el error y tratar por lo menos de corregirlo en la medida que se pueda, y si no se puede aceptarlo que no se puede, porque no vas a sacar el hambre en el mundo, pero por lo menos reconocer que si estás mal alimentado vas a aprender mal, buscar donde se pueda incidir, eso es un poco" (D7)*

**Cuadro 20 – Incidencia de la autoevaluación sobre los**

aspectos que se mencionan.



Y sobre este mismo punto tenemos la opinión de los informantes calificados:

*"un valor fundamental porque creo que si queremos transformar la enseñanza media, el quid del asunto está en que se transformen las prácticas y las prácticas se transforman realmente cuando la gente reflexiona sobre lo que está haciendo y puede modificarlo, las transformaciones desde afuera no funcionan, entonces la autoevaluación me parece que le da la posibilidad al centro de empezar a cambiar" (I.1)*

*"un valor sustantivo (...) no se hace en enseñanza media (...) en forma sistemática, no se hace en forma sistémica, ambas cosas son muy graves, como todo el tema de lo que tiene que ver con evaluación institucional de educación secundaria (...), es muy exigua, la documentación, las investigaciones, la información que genera el sistema es mínima, casi inexistente por lo cual la mejora es muy difícil de emprender (...) hay que empezar a contextualizar los cambios (...) siempre han ido mucho más por los planes y por los programas y mucho menos por saber qué pasa contextualmente en las instituciones, los planes y programas siempre han sido cambiados en forma homogénea en todo el territorio nacional, desconociendo las particularidades de los chiquilines, de los contextos (...) la fijación de políticas nacionales homogéneas ha dado por resultado ignorar la diversidad (...) conocer la diversidad se da a través de la autoevaluación (...) me parece clave en un dispositivo de innovación" (I.2)*

*"el valor que tiene el conocer para tomar decisiones ajustadas y compartidas por los actores educativos (...) se modificaron los estilos de Dirección, los equipos directivos se orientaron más hacia los aspectos pedagógicos, se creó una cultura colaborativa y participativa, creo se debería desarrollar una cultura de la autoevaluación en todos los centros educativos, esto les da autonomía, se acercan a la realidad, permiten la cogestión y el involucramiento de todos los actores institucionales (I.3)*

*"Careaga Picaroni recogen algunas experiencias, y bueno ahí ellos reconocen que hicieron un aprendizaje los centros (...) se crean relaciones de confianza personales, personal y técnica lo cual es bárbaro, pero no en todas" (I.2)*

*"enorme, para todos los niveles educativos, especialmente para los básicos y medios en donde hay una escasísima experiencia de autoevaluación (...) como cualquier herramienta tiene que estar bien hecha y además es una herramienta que nosotros no entendemos que funcione aislada (...) tiene sentido en tanto enseguida del proceso de autoevaluación haya un*



*proceso de mejora (...) observamos en la experiencia aplicada el empoderamiento en el sentido del estado de situación del centro, ya sea en lo que hay que mejorar, ya sea en identificar en lo que andábamos bien y no teníamos idea, como que de alguna manera coloca a los actores del centro en un lugar nuevo, cuando se ponen estos resultados en común, se consensuan, estamos de acuerdo, todos están con esa mirada común y no con un pedacito, fragmentado, desde mi área, desde mi espacio, sino es la mirada de todo el centro y eso unifica, alinea"*

*"una buena práctica política de gestión de centros debería exigir obligatoriamente procesos de autoevaluación y mejora para todos los centros"*

*"conviene que haya estándares e indicadores de referencia para autoevaluación, que capaz que no tienen que ser uno solo para todo el país o para todos los públicos. Pero que haya y haya buenos, probados, serios" (I.4)*

## **UN DETALLE NO MENOR**

Más allá de lo que resulta visible a quienes están gestionando estas prácticas, en este recorrido accedimos a una gran diversidad y originalidad de proyectos con que se trabaja en muchos liceos, elaborados. Correlacionarlos con sus contextos y con lo que generan en ellos sería otro recorrido a efectuar.

No significa minimizar los que realizan otros liceos ni sugerir que carezcan de ellos, tampoco que la autoevaluación sea "el camino" para llegar a ellos. Para extraer conclusiones válidas en todo caso la propuesta de indagación debería ser otra.

Lo que sí decimos que enriqueció nuestro andar toda esta gama a la que no habíamos accedido y menos de esta forma tan vivencial.

Desde Tutorías efectuadas por alumnos y Grupos de mediación, Grupo de revisión de prácticas (filmadas por TV educativa y asociada a un proyecto de investigación con Fac. Hum. y Cs. de la Educación) o Equipos de auto-seguimiento que incorporan visitas de clases entre pares (en cuatro centros), Cátedras de formación docente, Clases conjuntas (pauta acordada en coordinación de nivel), pasando por Proyectos en que se instituye una salida-torneo anual al medio de todo el liceo con puestos y recorridos temáticos diferentes, en grupos conformados por alumnos y docentes (TAI), por Ateneos regionales, por un Comité de Gestión conformado por padres, docentes, alumnos, por Ferias institucionales como clases abiertas, Hora verde de ECA, o ECA plástica-ecología, ECA urbanismo, o proyectos muy ambiciosos como El Puente Negro o Aulas del Tiempo, o el Cuidado de cursos de agua asociado a una ONG ambientalista, hasta otros como La Cumbia Tanga (actividad sobre música donde los estudiantes, desde su protagonismo, aprenden a escuchar diversidad de corrientes musicales), el de Aprovechamiento de horas libres y mejora de aprendizajes, el de Pintura para la comparsa de jóvenes que participa en desfile anual conjunto de padres, estudiantes y docentes, los Proyectos de bachillerato interdisciplinarios que se exponen en un espacio abierto a la comunidad anualmente, ante tribunales que evalúan la defensa del trabajo los estudiantes, un Servicio de orientación y acompañamiento del alumno, las Aulas por asignaturas, la Confección de horarios por parte del colectivo docente con la dirección, los Campeonatos nocturnos de padres o el Cine foro de los sábados, la edición de libros que apuntan a la recuperación del patrimonio intangible liceal y comunitario junto a las propuestas pedagógicas por las que transita el centro.

Esto, al margen de nuestra búsqueda, nos invita a preguntarnos: ¿por qué la riqueza de tantas experiencias que nacen desde los propios liceos permanecen ignoradas en lugar de nutrir el aprendizaje colectivo?, ¿por qué no contamos con intercambios y discusiones a nivel pedagógico en que gestores, supervisores, docentes analicemos prácticas, enmarcadas en sus contextos, con sus errores y aciertos?

## 6.8 Incursionando en la investigación – acción

### PARTE C: Práctica de autoevaluación efectuada en dos liceos

El momento del año en que comenzamos a realizar la propuesta a los liceos para llevar adelante una experiencia práctica de autoevaluación, como parte de una investigación-acción, entre los meses de julio y agosto de 2011, no resultó favorable para que la receptividad fuera mayor. En efecto, a esa altura del año cada liceo se encuentra en pleno desarrollo de proyectos o planes de trabajo, con el consabido desgaste que van sumando los emergentes cotidianos que complejizan el hacer de los centros educativos. No fue la única causa por la que resultó dificultoso encontrar quienes aceptaran sumarse a la propuesta. En varios casos, a pesar de la receptividad del director/a, el cuerpo docente, al presentársele la propuesta en instancias de coordinación, se inclinó por la negativa. La desconfianza fue básicamente la causa, incluso planteada como postura gremial en un caso, ya que todo lo proveniente de “afuera” se consideraba impuesto por modelos exógenos a nuestro país, por intereses político-económicos. En Montevideo no se logra concretar en ninguno de los liceos a los que se propone, por diferentes razones, entre las que estaban un quehacer colectivo ya muy bien instalado en un centro.

Finalmente se realizó la experiencia en dos liceos, una que comenzó en el mes de julio, cuyo cronograma, con leves modificaciones posteriores, se cumplió satisfactoriamente y otro que comenzó más tardíamente, fines de agosto, cuyo cronograma sufrió varios cambios y que no llegó a finalizar el proceso planificado. En ambos casos la propuesta metodológica que se propuso fue similar, como se describió anteriormente, pero las diferencias entre culturas institucionales y tipo de gestión hicieron que cada una asumiera su perfil propio.

#### PROCESO EN LICEO A

Este liceo es pequeño, cuenta con una matrícula de 293 alumnos, 7 grupos de ciclo básico y 4 de bachillerato, que funciona en dos turnos, uno para cada ciclo, un promedio de alumnos de 24 por grupo, una dirección efectiva con 2 años de gestión y 17 años de antigüedad en el centro. Sin subdirección, cuenta con 3 adscriptos en total, con un solo funcionario administrativo, carece de secretario/a, tiene 41 profesores, de los cuales casi un 30 % tiene entre 3 y 4 horas de coordinación (lo que da idea del multi-centrismo de los docentes) y una renovación anual de alrededor del 27% de los profesores, lo que indica cierta estabilidad del plantel, a pesar de ser un liceo ubicado en una localidad del interior. Es un liceo fundado en el año 1954 y que se encuentra en ese local (casa antigua reformada) desde el año 1971. Se realizan las coordinaciones por separado, ciclo básico y bachillerato, en un mismo día, una a continuación de otra.

En la misma coordinación de docentes en que se presentó la propuesta los profesores, junto a la dirección, conformaron el **equipo impulsor** (se integraron voluntariamente, entre las dos coordinaciones, una de bachillerato y otra de ciclo básico). Resolvieron también entre ambas **evaluar los aspectos** (según áreas propuestas por Careaga-Picaroni): **clima institucional, interrelacionamiento con la comunidad, resultados de aprendizajes y procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el marco del proyecto de**

**centro.** Se definió también que participarían los siguientes **actores: estudiantes** (todos), **padres** (todos), **docentes** (todos) y **funcionarios** (todos).

Al principio hubo una pequeña reticencia a que los padres participaran de la autoevaluación, con lo que los docentes de ciclo básico se sintieron más comprometidos, acordándose fácilmente incluirlos.

Se llevó material impreso para compartir: las presentaciones, el libro de Careaga-Picaroni (2004), las Guías IACE de Unicef-Ceadel Argentina (la destinada a Ed. Primaria, pues no estaba editada aún la específica para Secundaria, con la que contamos recién a partir del mes de noviembre), y los libros del PCI y Guía de Autoevaluación con la que trabaja UCUDAL, dejándose en formato digital los que fueron requeridos.

Se acepta efectuar esta **primera experiencia** de forma **sencilla**, planteada a partir de la Guía IACE de Primaria, que por su simplicidad y flexibilidad, posibilita trabajar con un mínimo nivel de estructuración, de forma que la propuesta no resulte abierta y no muy distante a las culturas liceales.

Al grupo impulsor se le envió los materiales dejados en el liceo por correo electrónico, pero la **dirección**, que **se involucró desde el inicio totalmente** con la propuesta, además de leer los materiales y compenetrarse conceptualmente con ellos, imprimió los materiales para que estuvieran disponibles en la Sala de profesores.

Se elabora el **cronograma** acordando con la dirección para que resultaran viables las etapas previstas sin que perjudicaran la actividad anual planificada por el centro.

La dirección dio rápidamente los primeros pasos, colectando la **información cuantitativa de los últimos tres años**, la que estuvo disponible en forma previa al segundo Plenario.

Se realiza el **primer Plenario** para el cual se planifica una **dinámica grupal** en la que se discutió la **misión del centro**, los **valores** y la **calidad educativa**, teniendo presente (escrito en un papelógrafo) los que figuraban en el Proyecto de Centro existente. En la puesta en común cada grupo presentó en papelógrafo la propuesta a la que arribaron, se discuten y comparan con la del Proyecto de Centro, se trabaja nuevamente en grupos elaborando una nueva propuesta que tuviera en cuenta lo enfatizado en la puesta en común. Se toman los insumos para su redacción final, la que se pone a consideración posteriormente.

En dos jornadas de encuentro con el equipo propulsor (en horario de coordinación) **se elaboran los instrumentos** a utilizar: **encuestas para cada grupo de actores**. En base a los materiales disponibles y a lo que se jerarquizaba para cada área, aún desde la inexperiencia las confeccionamos conjuntamente con dirección y equipo impulsor. Con la ayuda de la adscripción y los docentes las aplicaron a todos los grupos, familias, docentes, estudiantes, funcionarios no docentes, docencia indirecta, procesando luego toda la

información con la que elaboran un power point, **por grupo de actores**, para presentar los resultados.

En esta etapa mi colaboración se limitó a intercambios telefónicos o vía correo electrónico con dirección principalmente. Contribuimos solamente con la elaboración de otra presentación power point con las opiniones de todos los actores desagregadas **por aspecto evaluado**. Percibimos que el peso del procesamiento de la información había sido sentido en esta etapa.

Se realiza un **pre-plenario de sensibilización**, en el que la dirección presenta la **información cuantitativa**, que ya se había ocupado de distribuir en forma impresa para que se fueran familiarizando con ella, y se hizo una **primera presentación** del power point con los **resultados de las encuestas**.

En la semana siguiente se concreta el **segundo plenario**, del que participo, donde **se proyectan dichos resultados**, luego se trabaja en grupos, con juegos de presentaciones impresas, donde se seleccionan los **tres problemas que considera más importantes** cada uno, con propuestas respectivas para superarlos. En la puesta en común, se registra en papelógrafos las **conclusiones**, quedando como **insumos para bosquejar el plan de acción** o de mejora en el siguiente plenario.

Este plan de acción se elabora finalmente en un **último plenario** con el formato (instrumento) por la Guía IACE. Se conforman grupos de trabajo para abordar las áreas de definen prioritarias en ese plan de mejora.

Importa aclarar que los plenarios requirieron una convocatoria especial del plantel docente, unificando en una coordinación la que habitualmente se efectúa en dos turnos, integrándose los docentes de primer y segundo ciclo en dichas instancias, que sumaron 4, a los que concurrieron entre 30 y 37 docentes.

Por último se propone a los docentes que **evaluaran el proceso efectuado**, ya casi finalizando el año. Se entregó una pauta escrita, muy sencilla (ver anexos), a cada profesor, la que era introducida en un "buzón" una vez respondidos. Previamente la dirección elaboró un informe que envió por mail a los profesores, por su propia iniciativa, sistematizando todo el proceso, lo que realza que la riqueza del mismo estuvo en esa apropiación manifestada incluso en esta engorrosa tarea. Fueron procesados también por la dirección con el equipo. Para trabajar luego con estos insumos propuse realizar un grupo de discusión con el equipo impulsor y la Dirección para evaluar (meta-evaluación) el proceso, incorporando sus propias apreciaciones y registros. Prefirieron no grabar, lo que, al no poder asistir a esa instancia (por enfermedad), se elabora con un informe conjunto con las conclusiones del encuentro (ver anexos).

Un error a corregir: a docencia indirecta se aplicó la encuesta destinada a funcionarios no docentes, que era más acotada.

Una posibilidad a tener en cuenta para enriquecer la propuesta e ir construyendo participación de los demás actores: realizar la devolución a estudiantes, familiares, funcionarios no docentes, quienes también podrían contribuir con propuestas y acciones al plan de mejora elaborado.

## Síntesis de la meta-evaluación transcripto del informe que realiza el centro

“Se percibió dentro de **lo positivo** del proceso:

- ✓ el ser un liceo chico con un equipo muy comprometido (aún con carencias de funcionarios, como secretario/a y otros)
- ✓ que el proceso posibilitó detectar las dificultades reales, no quedarse con la percepción que podríamos tener, sino confirmar desde lo real de las consultas a los distintos actores, los problemas
- ✓ reflexionar y buscar soluciones para esos problemas
- ✓ “nos encaminó” a armar realmente el Proyecto de Centro, habiendo participado más docentes (tal vez no tan voluntariamente como lo esperado sino por haber sido “impuesto” desde este trabajo), en la discusión y elaboración de la misión y los objetivos de nuestro centro educativo se apreció un trabajo del colectivo docente
- ✓ en el balance general se considera positivo, productivo, a pesar de haber “perdido” estas horas de coordinación

Dentro de lo **negativo** o los **obstáculos** percibidos:

- ✓ el tiempo resultó escaso
- ✓ el empezar a mitad de año, cuando ya están coordinadas y planificadas otras actividades y se viene trabajando de una manera determinada
- ✓ la participación activa de pocas personas, sintiendo que se sobrecargó a las mismas
- ✓ no haber quedado claro el objetivo de la profesora que presentó la propuesta, con un planteamiento que para algunos no fue claro, lo que influyó en la participación de algunos actores, sentir que se trabajaba para otro, por qué tener que hacer algunas cosas, como por ejemplo procesar y graficar los datos, muy demandantes de tiempo no disponible por las tareas concretas de los docentes, esta idea mal interpretada llevó a la no apropiación del proyecto por parte del equipo docente
- ✓ se perdió la coordinación de centro, teniendo poco tiempo para trabajar como lo veníamos haciendo los años anteriores, teniendo tiempo para plantear otras actividades o coordinar situaciones concretas de alumnos o grupos, el tener el tiempo más pautado (fechas marcadas para determinadas actividades) hizo sentir que sacrificamos este espacio de coordinación, aunque el tiempo dedicado a este proyecto dé sus frutos para el próximo año”

## PROCESO EN LICEO B

Se trata aquí de un liceo también del interior pero de mayor tamaño, un equipo de dirección constituido por tres directores (dos subdirecciones) donde el director tiene 10 años de antigüedad en el centro, con una matrícula de 750 alumnos entre los tres turnos. En los dos turnos diurnos, que corresponden solamente a ciclo básico son alrededor de 500 los alumnos, divididos en 16 grupos, lo que da un promedio de 30 estudiantes por grupo aproximadamente.

Se hará énfasis en los matices diferentes que se fueron dando, pues básicamente partimos de una misma propuesta.

Una vez que el equipo de dirección manifiesta su receptividad a la propuesta **se presenta ésta a la coordinación docente** con los mismos materiales (se retocaron algunos detalles en el intento de evitar todo concepto que pudiera resultar conflictivo, ya que se estaba presentando por cuarta vez ante colectivos docentes). En esa instancia surge inquietud desde algunos profesores de autoevaluar el funcionamiento de algunos proyectos que se llevaban adelante en el centro. Se intercambian ideas, la dirección plantea el interés de que si se efectúa una autoevaluación ésta involucre a todo el colectivo docente del ciclo básico y no quede acotada a los grupos que trabajan con dichos proyectos, lo que se considera sumamente pertinente.

Queda el planteo efectuado para ser discutido y acordado en una próxima coordinación en la que se decidiría internamente si se sumaban a la propuesta de efectuar una práctica de autoevaluación y en caso de ser así qué aspectos se autoevaluarían y qué actores participarían.

La decisión fue afirmativa, lo que me es comunicado por el equipo de dirección al día siguiente de la próxima coordinación semanal. Acordamos una reunión con dicho equipo quien propone invitar para ese mismo día a los docentes posibles para integrar el equipo impulsor. Con la dirección se elabora un **cronograma** (dado lo avanzado del año, estábamos en el mes de agosto), y se ajustan los momentos y características de los plenarios, que deberían acotarse a tres. En un principio se acuerda integrar dos grupos impulsores, uno para el diurno y otro para el nocturno, en este último se autoevaluaría la aplicación del Plan 94. Nunca se concreta lo referido al turno nocturno.

Se efectúa una primera reunión con los profesores invitados por la dirección para integrar el **equipo impulsor**, a la que asiste un integrante del equipo directivo. Una profesora se manifiesta no interesada en participar, por lo que finalmente 9 personas (entre las que se incluye la asistente social y una adscripta) quedan integrando este equipo.

La dirección junto al colectivo docente habían definido **evaluar los aspectos** (según áreas propuestas por Careaga-Picaroni): **procesos de enseñanza y de aprendizaje y resultados de aprendizajes**, abarcando en ellos **dos proyectos** con los que se trabajaba en el centro: **uno de extraedad**, con grupos conformados en base a ello, y **otro** destinado a los **terceros años** (cuatro grupos), con dos **salidas anuales** (de dos a tres días) propuestas desde Geografía pero en las que se trabaja **interdisciplinariamente** a lo largo del año. Se alojan y relacionan con escuelas del interior y realizan actividades

vinculadas con diversas áreas del conocimiento. Se determinó también que participarían los siguientes **actores: estudiantes** (todos), **padres** (todos), **docentes** (todos) y **funcionarios** (todos).

Se dejó las presentaciones impresas y se envió por correo electrónico otros materiales al equipo impulsor con copia siempre a la dirección liceal: el libro de Careaga-Picaroni (2004), la Guía IACE de Unicef-Ceadel Argentina para Ed. Primaria.

Se acuerda efectuar esa **primer experiencia** de forma **similar** a la planteada en el Liceo A.

Se intercambian propuestas por correo electrónico para elaborar una propuesta disparadora que permitiera trabajar en el **primer Plenario** con los conceptos a elaborar colectivamente: **misión del centro**, los **valores** y la **calidad educativa**, para la cual se planifica una **dinámica grupal** desde iniciativas de una integrante del equipo impulsor (ver anexos). En la puesta en común cada grupo presentó en papelógrafo los conceptos a que arribaron, se discuten y subrayan los puntos en que hay consensos. Se toman los insumos para su redacción final, lo que se propone efectúen los propios docentes.

**La elaboración de los instrumentos** a utilizar: **encuestas para cada grupo de actores**, insumió varios encuentros en el liceo, en los horarios de coordinación, con las participantes más activas del equipo impulsor (5 o 6). Se utilizó como referencia la Guía IACE de Secundaria, ya editada en esa fecha, además de otros materiales puestos a disposición del grupo, también los instrumentos elaborados con el Liceo A. Los integrantes del equipo de dirección no participaron de los procesos efectuados. Parte de las encuestas contenían una parte anexa para evaluar los Proyectos: de los 3ros. años (con preguntas específicas para estudiantes, docentes, familia), las de la propuesta extra-edad (con preguntas específicas para estudiantes de los dos grupos, uno de 1ro. y otro de segundo, sus familiares y sus docentes).

Con la colaboración de la adscripción y los docentes las **aplicaron a todos los grupos, familias** (sólo a una muestra de 8 padres por grupo que fueron sorteados y en los dos grupos de extraedad se incluyó a todos), **docentes, estudiantes, docencia indirecta**. El procesamiento de la información resultó mucho más trabajosa que en la experiencia del Liceo A, pues no hubo profesores de informática en el equipo, no fueron involucrados otros actores para acompañar la tarea (que tuvieran carga horaria sin docencia directa), por lo que recae en 3 o 4 integrantes del equipo impulsor y en mí. Por tratarse de un liceo de mucho mayor tamaño las complejidades del centro son otras y la dirección se ve comprometida en multiplicidad de emergentes.

No se logra cumplir con el cronograma, deben modificarse las fechas del segundo y tercer plenarios, por causas propias del centro y por el retraso en el trabajo del equipo impulsor y mío en la tabulación y organización de la información para ser presentada en el segundo plenario.

Se concreta el **segundo plenario** dejando fuera la información cuantitativa ya que desbordaba las posibilidades reales de ser trabajadas. Se imprimieron

las presentaciones y pusieron en una carpeta en Sala de profesores para que se pudiera familiarizar con la información quien deseara hacerlo. Se efectuó la **presentación** en power point con los **resultados de las encuestas**, sin que estuvieran presentes los integrantes del equipo de dirección (ocupados en situaciones emergentes). Surgen **intercambios** interesantes con los profesores que más se interesan y motivan ante todo lo expresado por los diferentes actores. Se realiza una dinámica grupal con impresiones de la presentación, para que seleccionaran los problemas que consideraban más importantes para el centro y propuestas. No se logra que todos los grupos finalmente escriban lo reflexionado, lo que queda para ser efectuado a través de un buzón. Integrantes del equipo impulsor luego procesan esta información.

Finalmente no se concreta el tercer plenario, en el que se elaboraría un plan de acción, quedando abierta la posibilidad de realizar esta instancia al comenzar el año, en la primera sala general docente. El cambio de dirección más los efectos de la rotación docente hacen variar el contexto de trabajo, por lo cual, aun manteniendo una reunión con la nueva dirección en una visita al centro donde se manifiesta interés en los insumos, no se logra concretar esta instancia.

Conviene tener presente que los plenarios en este liceo contaban con la presencia de alrededor de 50 profesores, lo que hace diferente la interacción posible y la forma en que se logra trabajar en los tiempos establecidos para coordinar.

Posteriormente se realiza una pequeña **reunión de reflexión para evaluar el proceso, que aunque inconcluso**, quisimos que expresaran los integrantes del equipo impulsor, cómo lo habían valorado.

Ante la pregunta de qué aspectos potenciales le veían a la autoevaluación como herramienta, más allá de que en ese centro no lográramos completar el proceso:

*"Yo lo que creo es que algo que jugó en contra y no nos permite poder destacar elementos es la altura del año en que lo planteamos, entonces eso nos impide ver tantas cosas positivas como las podría haber tenido si esto lo hubiésemos arrancado antes. Como aspecto positivo, que tampoco podríamos constatar si es así porque en realidad no terminó el proceso, es decir no tenemos el producto, entonces de alguna manera con el producto terminado, uno también puede ver procesos, pero en este caso quedamos con el proceso por el medio, me parece dos o tres cosas y que también me parece que en esta institución no se pudieron dar. Una es que **podría haber generado como mayor cohesión institucional la idea de pensar nuestra institución por nosotros mismos que somos los actores, que no se dio porque los actores no nos sentimos directamente involucrados porque sentimos que llegaba en una época del año, no cubriendo una necesidad que era nuestra sino una necesidad como externa. Entonces llegó una necesidad externa a destiempo**, que creo que son como dos variables que jugaron un poquito en contra, es decir por no ser algo sentido por nosotros no nos apropiamos como correspondía de ella."*

*"(...) la desmotivación y la falta de compromiso y todo lo que podemos ver de un grupo que cuando nos reunimos originalmente en la sala de informática éramos bastante más, que cada*



uno cuando tuvo oportunidad de hablar lo primero que dijo es: estoy acá y no sé por qué, entonces vos llegás a un equipo impulsor sin saber porque estás”

“(…) bueno nosotros no nos apropiamos porque tal vez en esta institución el estilo de gestión de la dirección hace que los docentes no se apropien de los proyectos que llegan. Porque también sobre qué trabajamos lo resuelve la dirección y no nosotros, sobre qué dimensiones, lo decide la dirección. Entonces nosotros como equipo impulsor... más que equipo impulsor éramos un equipo que cumplíamos lo que otros habían resuelto y acompañábamos la resolución ya tomada, entonces es como “equipo impulsor” entre comillas gigantes, porque vos decís “acompañen el proceso” pero ¿qué poder de decisión tengo o por lo menos de propuesta como equipo impulsor? pequeñito, muy reducido.”

**Cuando les recuerdo que “cuando yo hice las propuestas enseguida afloraron los dos proyectos como necesidad”:**

“Claro pero en realidad nosotros teníamos necesidad de.... porque justamente los que fuimos seleccionados de alguna manera estábamos vinculados a eso, era como que bastante obvio que nuestras inquietudes iban a ir por ahí.”

“Y pero porque el planteo fue así, o sea tu viniste e hiciste la propuesta, nosotros rápidamente **cuando a vos te hacen una propuesta tenés conexión con las cosas que tenés a flor de piel, que trabajaste recientemente pero no quiere decir que sea la preocupación de uno, quiere decir que es lo que tenés mas reciente.** Si vos me preguntas: ¿cuál es tu preocupación más reciente? yo tal vez digo lo que salió, pero si tú me decís ¿tu querías investigar sobre eso o sobre otra cosa? yo te digo no, que si es para investigar eso es reciente pero no es lo que más me importa, lo que a mí más me importa es otra cosa que influye indirectamente o directamente sobre esos proyectos también, porque hacen a esos proyectos, porque se hace a la toma de decisiones de cómo esos proyectos se llevan adelante, de si siguen o si no, en qué condiciones se convoca al colectivo docente y cómo se le plantea que tiene que trabajar sobre todo en sobre edad. Entonces me parece que por eso, más allá de que emergió no quiere decir que porque haya emergido en ese momento era lo que se sentía...”

“Pero justamente **lo que pasa es que no hay una devolución** porque cuando vos haces muchas cosas... la gente no quiere venir a trabajar extra acá, no quiere porque no hay una devolución después de eso, yo te digo porque hace años que estoy en el tema de las olimpiadas y vengo y estoy horas extras acá y después faltó un día a una coordinación y me la descuentan, cuando estoy horas de mi tiempo de mi casa acá, entonces creo que eso también influye, yo lo hago porque me encanta, me gusta y lo hago y lo voy a seguir haciendo, pero me parece que cuando vos querés enganchar gente para hacer determinadas cosas no hay una devolución”

“Hubiera estado bueno evaluar el tema de la identidad, la identidad del liceo, por algún motivo pasan los años, pasan 8 o 10 años, los docentes siguen rotando”

“Lo que habría que hacer es **ir bien atrás** que es lo que proponen los libros, Alicia Fernández, que es **lo que proponen quienes trabajan con dinámicas institucionales** y evaluación institucional y dicen que a lo que hay que **ir es al mito de gestación**, (...) es decir cómo se dio la creación y qué procesos a nivel histórico ocurrieron, **no lo podés mirar hoy, lo tenés que mirar con perspectiva y sobre todo de los primeros comienzos, de cómo se gestó un liceo** que era en una escuela, que funcionaba a contra-turno, que tenía una serie de inconvenientes, que llega acá y se instala en un local nuevo, pero trayendo también esa historia”

“(…) acá hay como **acuerdos y como normas y pautas** que no se dicen pero **que sobrevuelan**”

"una de las cosas que **yo evaluaría es el tema de la comunicación entre los docentes, acá la falta de comunicación**, (...) después hay mucha información como dice ella, que sobrevuela y que en realidad debería ser como compartida por todos"

"que la comunicación no circule es un modo de violencia, es un modo de abuso de poder, es un modo, **cuando vos tenés información y esa información no la hacés circular**, si la información como persona que gestionás la institución no hacés que circule, bueno si obturás los canales es con una intención clarísima, y ahí **monopolizás y ahí te ubicás en un lugar como de privilegio...**"

## TEJIENDO APRENDIZAJES

La metodología de trabajar por proyectos en la enseñanza media, promovida tanto para guiar la acción del centro (Proyecto educativo de centro, PEC), para organizar y planificar la tarea docente, o, caso de las TEMS, como metodología de aprendizaje de los propios alumnos, no logró instalarse en las culturas liceales. Poco ha quedado de una herramienta que se suponía generaría cambios en la gestión y en las prácticas educativas.

Se obvió una vez más un aspecto fundamental: a los **actores de los centros educativos y sus culturas**. No es posible construir un proyecto colectivo donde no existe cultura de trabajo conjunto. ¿Tienen y han tenido sentido (e impacto) los proyectos de centro elaborados por las direcciones, en el mejor de los casos con la colaboración de algún otro actor? ¿Se apropian de ellos los demás integrantes del centro?

Al no ser elaborados desde un sentir colectivo, al no acordarse los problemas a jerarquizar, el cómo trabajar para superarlos muchos de estos PEC se han limitado a ser una formalidad con la que cumplir, algo escrito que pocas veces forma parte del sentir, del actuar y del imaginario común, lo que impide avances en el trabajo conjunto.

*"La Innovación educativa significa una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia. Reclama..., la apertura de una rendija utópica en el seno de un sistema que, como el educativo, disfruta de un exceso de tradición, perpetuación y conservación de pasado". (Escudero Muñoz 1989:248, tomado de Puente, Celsa, 2010:1)*

Según los **estadios organizacionales** que define Vázquez (pág. 14 - 15), entendemos que nuestros liceos se encuentran en los estadios inferiores de la pirámide, principalmente en el de **organización como marco/estructura**, en el cual los agentes del centro son vistos simplemente como "aplicadores" de innovaciones que se proponen externamente. En ocasiones funcionan en el de **organización como contexto**, con cierta capacidad de apropiarse de algunos planes efectuadas a nivel central y de adecuarlas a su contexto. No serían éstos los estadios más favorables para que se den cambios profundos en la educación media.

**"Reculturizar"** los centros, implica alcanzar los estadios de **organización que aprende** (*"si los equipos aprenden se transforman en un microcosmos para aprender a través de la organización" Senge*), o mejor aún, en **organización que genera conocimiento** (*"estas son organizaciones preparadas para dar respuesta a las demandas del cambio que plantea el entorno"*, Vázquez).

El marco teórico nos reafirma lo que como habitantes de los centros sabemos: no todos los centros educativos *"presentan las mismas características ni potencialidades para el cambio"* y *"cada persona construye su propia visión del cambio a partir de la interpretación que hace de él"*.

Para que estos cambios de estadio organizacional se den encontramos algunos **puntos de tensión**:

- **es en cada liceo donde se debe "construir el sentido del cambio"**, con sus actores y conjugando sus miradas
- **son necesarios niveles de autonomía** para que exista aprendizaje organizacional y generación de conocimiento en los centros, la autoevaluación genera capacidades que permiten asumir gradualmente esta autonomía

## DESDE "EL NOSOTROS", EL MUNDO DE LO POSIBLE

*"La razón de nuestra inquietud está en la profunda creencia de que seremos los actores educativos quienes cambiemos el mundo de la escuela, y para ello resulta imperioso autoevaluarse, como paso previo a la comprensión profunda." Reyna Torres (tomado de Careaga -Picaroni, 2004:)*

Diversas causas, como enumera Rué, como el **elevado centralismo han "dificultado el desarrollo de actitudes de responsabilización** (...) con respecto a la toma de decisiones y a asumir los problemas educativos desde la perspectiva de los propios contextos y agentes", **perdiéndose así dos posibilidades conjuntamente, la de que los actores se sientan parte de la toma de decisiones (lo que motiva y compromete) y de que estas decisiones sean contextualizadas a las realidades de los diferentes centros.** (Rué, 2001)

Continúan instaladas en nuestra enseñanza media las relaciones jerárquicas, la verticalidad, el "trabajar puertas adentro" a nivel centro (no integrando ni integrándonos con familia-comunidad) y dentro de éstos a nivel de aulas y de asignaturas. El rechazo a la evaluación externa, asociada al control, la desconfianza y la resistencia ante todo lo que amenaza la pérdida de ese lugar de seguridad en el que se está instalado son parte de la cultura de los liceos.

Desplazar una visión compartimentada hacia otra que comprenda a la educación en su integralidad, la de los adolescentes como personas, la de lo que enseñamos y pretendemos desarrollar, pero también a la integralidad del propio centro del que somos una parte interactuante de un todo, no ocurre de un día para otro. Tampoco porque se decida a nivel de la administración del sistema, ni siquiera por la voluntad de un director. Son lentos procesos que deben partir de los propios liceos.

Desde el discurso y desde lo normativo se promueve la participación, mientras todo el sistema sigue anclado en una evaluación vertical, donde el centro de la misma continúan siendo los estudiantes, evaluados por sus profesores, quienes a su vez son evaluados por sus directores y éstos por sus supervisores o inspectores. Esta evaluación lineal y jerárquica ¿es compatible con la participación?

Suscribimos además con lo que plantea Ravela: no es compatible acompañar procesos de aprendizaje y a la vez acreditar aprendizajes, el lugar que se ocupa para un rol inhabilita para el otro. Lo mismo ocurre a un director en relación con los profesores de un centro, quien debería acompañar procesos de desarrollo profesional de los docentes pero es quien los califica. En forma similar ocurre con la supervisión, que debe o debería asumir el doble rol de promotor de los procesos de fortalecimiento y desarrollo profesional.

Cambiar la cultura de las instituciones educativas implica ante todo la **construcción de una "democracia escolar"**, más precisamente liceal, tal cual propone San Fabián, como **una innovación en sí misma** ("lo que en primer término es necesario renovar es la forma en que convive toda la comunidad educativa de un centro").

Se trata de todo lo que en el discurso está incorporado, pero no así en la praxis: horizontalizar las relaciones interpersonales, habilitar la participación de los diferentes actores, tratar al otro como a un igual, escucharlo, aceptar la diversidad de ideas y de formas de hacer y acordar y construir un lugar de acción colectiva. Se trata de que el poder circule y las capacidades diversas se expresen. Esto es lo primero que tenemos que aprender a poner en la práctica los integrantes del mundo adulto de los centros educativos si queremos educar para el ejercicio de la ciudadanía.

Y... son aspectos culturales nada fáciles de "reculturizar".

*"Dado el entramado simbólico que constituye el sustrato cultural de un centro, entendemos poco probable que se logren cambios por decreto o por requerimientos externos (sean de las autoridades, los padres o el Estado). **La puerta de acceso al cambio parece posible solo a través de las modificaciones que la propia acción innovadora logre generar en las personas y sus convicciones.**" (Vázquez, 2009:92)*

¿Es la autoevaluación una herramienta que permite algo tan complejo como los cambios culturales en una organización educativa? ¿a partir de ella es posible que comience a construirse una democracia escolar?

Es en este marco que contextualizamos la **hipótesis** de la que partimos: **la autoevaluación ha funcionado como estrategia movilizadora que**

**habilita a renovar culturas institucionales, lo que viabiliza la incorporación de innovaciones que permiten avanzar hacia una educación de calidad para todos.**

Aunque algunos de los entrevistados consideran que el sistema educativo necesita de cambios más profundos, que además la autoevaluación debería ser realizada en todos los niveles del sistema (lo que significaría romper con la evaluación lineal y vertical “de arriba hacia abajo” y habilitar la participación en todos los niveles del sistema), el centro de nuestro interés ha sido conocer si se producían cambios que implicaran movilizar las culturas institucionales al efectuar esta práctica. Los entrevistados, directores que han aplicado la autoevaluación e informantes calificados que las han impulsado desde diferentes lugares, **confirman que sí impactan sobre las culturas institucionales, gradualmente, en tiempos diferentes, con características propias en cada centro**, llegando a expresar que “nunca es una actividad trivial, nunca los deja indiferentes” (I.4)

Aún con la polisemia del término y diversidad de formas para implementarla, hay coincidencia en que mejora muchos aspectos del funcionamiento del centro, como quedó expuesto en las pág. 82 y 83. Fundamentalmente es una herramienta **facilitadora de la participación** de los diversos actores y que incrementa la actitud proactiva. Contribuye a “**sentirse parte**”, a expresar opiniones, a escucharse, al hacer en conjunto, mejora la comunicación y la motivación. Ayuda a fortalecer al centro. **No significa esto que sea la única forma de lograrlo**, pero sí que **es un camino posible desde esas culturas en que estamos detenidos, quietos**, para comenzar a abrir el diálogo, a decirnos lo que anda mal, a buscar en forma conjunta formas posibles de superar nuestro hacer.

*“La participación debiera ser utilizada como una estrategia de gestión dirigida a integrar a los profesores a la organización y a canalizar el conflicto social de forma positiva: dirimir diferencias, anticipar y negociar cambios, informar sobre los procesos de construcción. Pero no debemos olvidar que la participación es también una situación de aprendizaje que como tal implica errores, desafíos y tensiones, se trata en definitiva de “un imperativo ético de la toma de decisiones” (San Fabián Maroto, 1996, tomado de Puente, Celsa, 2010:5)*

No es la panacea y éstas seguramente no existan, menos aún como “receta” a ser aplicada a espacios tan complejos y dinámicos como lo son los educativos. Sí puede constituir un camino para avanzar “hacia”, en estrecha relación con el desempeño del director en “un **liderazgo distribuido**”, esencial para llevar adelante ese lento proceso que conduzca a “**alterar la cultura dominante**”.

*“ser partícipes de la gestión, la gestión no estaba centralizada en la dirección, que la dirección podía promocionar y estimular y conducir por supuesto, pero que en realidad todos gestionábamos y éramos responsables y que había que tener un grado de implicación, siendo profesionales y no meramente empleados públicos” (D3)*

**Falta formación**, en directores y en profesores para realizarla, así como en la supervisión, la que no tiene tampoco internalizada su importancia ni acompaña muchas veces estos procesos. Los mismos entrevistados confirman

que los aspectos mencionados como obstáculos son los que a su vez van luego cambiando gradualmente en el proceso. De todas formas la falta de tiempos, de recursos humanos, la falta de acompañamientos externos dificultan su implementación.

*"De este proceso de autoevaluación que realizamos, movidos por el deseo de mejorar los aprendizajes de nuestros alumnos, **hemos aprendido la importancia de integrar a distintos actores comunitarios en el proceso de aprendizaje, a revisar continuamente nuestras prácticas, a cuestionar nuestro quehacer educativo, a trabajar en equipo** llegando a acuerdos de cómo, qué y cuándo evaluar así como qué y cómo enseñar."* (Verocai, Ana, tomado de Careaga Picaroni, 2004:138)

El **valor otorgado a esta práctica es relevante**, por parte de todos quienes entrevistamos.

En síntesis, la autoevaluación **contribuye a la democracia escolar al facilitar el acceso a nuevas formas de diálogo y de ejercer el derecho a participar**. Lleva en alguna medida a alterar la **distribución del poder**, a incidir para **que fluya gradualmente** y más equitativamente entre todos los actores involucrados con el centro, poniendo a su vez **un "foco" o un "norte" a la tarea conjunta, viabilizando la elaboración de proyectos compartidos**, incrementando el compromiso de cada uno en su rol, posibilitando un camino hacia el aprendizaje organizacional y hacia la construcción de comunidades de aprendizaje, aunque quizás suena a utopía.

Creemos que confirma la hipótesis, con su objetivo general, aunque los objetivos específicos entendemos que resultaron ambiciosos al finalizar este recorrido. Son corroborados en diferentes centros pero en diverso grado y **tampoco es fácil discernir si son producto de la autoevaluación en sí o del estilo de liderazgo que la internaliza como parte de una gestión donde "el mirarse a sí mismos" es un elemento más del hacer cotidiano**.

En general contribuye a la **mejora del funcionamiento del centro habilitando la reflexión**, pero esta mejora está supeditada a una multiplicidad de factores que obstaculizan no sólo a la autoevaluación sino luego a concretar la mejora. La elevada rotación docente es uno de los aspectos más nombrados como obstaculizador en este sentido, se hacen planes de mejora y luego los docentes que al año siguiente son nuevos en el centro no se involucran con estos planes.

El **compromiso y la actitud proactiva** son dos aspectos que en general van asociados al proceso de autoevaluación, sino en todos los actores en parte importante de ellos. Se sostiene que genera entusiasmo y motivación cuando se elaboran propuestas colectivas en base a problemas detectados en forma conjunta.

La **expresión de capacidades y habilidades** y su desarrollo aparece como un aspecto muy ligado al tipo de liderazgo y a la formación del equipo de dirección, pero también hay culturas institucionales en que esto ocurre con mayor fluidez y otras en que las resistencias son mayores.

La **participación** en general es fomentada a partir de la autoevaluación y puede ser un camino para desarrollarla, sobre todo en centros chicos o en centros en que sus integrantes se unen fuertemente ante realidades muy adversas, en determinados contextos y con directores formados e inclusores de la comunidad.

El **aprendizaje organizacional** requiere de lentos y largos procesos, se constata en algunos centros, donde la práctica ha sido sostenida y con elevada participación e involucramiento, lo que ha sido acompañado de importante estabilidad docente. Es complejo alcanzarlo donde la rotación de docentes se suma a cambios de dirección, cuando como vimos no suele capitalizarse las experiencias transitadas por un centro, por la falta de cultura de registro y sistematización, por ese recambio permanente y porque no existe acompañamiento de supervisiones que articulen los cambios de direcciones y acompañen realmente a los procesos que va logrando cada liceo.

## LIMITANTES PARA "EL HACER" EN AUTOEVALUACIÓN

Vimos que en la Tesis de Vázquez se ordenan los resultados de su investigación en tres dominios representados en un iceberg (pág. 28). Lo que "se asoma" correspondería, en este estudio, al **dominio instrumental**: "*unidades operativas que no promueven el registro y el manejo de información*" y "*la ausencia de articulación entre procesos de autoevaluación y procesos de cambio*". Por ser "**lo visible**" sería a donde las **políticas y estrategias** podrían dirigirse.

No se asoma pero subyacen a aquellos los aspectos que corresponderían al **dominio metodológico** (modelos organizacionales jerárquicos y compartimentados, limitaciones de los espacios/tiempos reales para el trabajo colectivo, prácticas de autoevaluación y cambio poco articuladas), los que resultan en una "**reducida alineación entre los componentes**".

Vincula al **dominio contextual** los aspectos más difíciles de percibir en los centros, los que están en la base del iceberg, como la cultura de la oralidad, la resistencia al cambio, la asociación evaluación-control, la diversa motivación de los actores, todos los aspectos que fueron confirmados por los directores y por los informantes calificados como importantes obstáculos para la autoevaluación. *A ellos se debería "el bajo impacto" que puede tener ésta.*

Desde el "terreno" de la gestión nos interesa nos interesa hacer énfasis en los aspectos que impiden cualquier alineación entre los componentes de las prácticas de autoevaluación y de la implementación de innovaciones que surjan desde los propios liceos:

- *el aparato burocrático de la administración, sumamente centralizado, compartimentado y escindido en áreas que parecen no interactuar, demanda permanentemente a los centros sobrecargando la gestión de los mismos*

- *la carencia de autonomía en los liceos para decidir desde lo más mínimo interfiere con la construcción de proyectos liceales propios y frustra la posibilidad de sentirse protagonistas*
- *una supervisión sumamente centralizada a la que corresponde un elevado número de centros por persona, es incompatible con el acompañamiento real a los procesos de los centros (más allá de su enfoque normativo y administrativo señalado por los entrevistados)*
- *la inexistencia de estrategias por parte del sistema para dar continuidad a los procesos de los centros ante los cambios de dirección lleva a que se pierdan aprendizajes*
- *la falta de formación de supervisores, directores, docentes en evaluación y autoevaluación*

Directores e informantes calificados consideran que para sostener las prácticas de autoevaluación es necesario (o podría contribuir) que la administración del sistema promoviera:

- *la integración y formación del cuerpo inspectivo en las áreas de indicadores*
- *el seguimiento multi-participativo de todos los actores a los procesos efectuados en los liceos*
- *que la inspección de institutos y liceos contara un protocolo de trabajo que guiara con indicadores y también con metodología para desarrollar evaluaciones y autoevaluación*
- *que los docentes tuvieran tiempo sin clase en el centro diariamente*
- *que existiera un psicólogo institucional para analizar las emociones que obstaculizan los vínculos o un equipo de profesionales para "impactar y cambiar la cultura institucional", lo que requiere ser "multiabordado"*
- *que se apoyara la continuidad de las experiencias que transita un centro ante un cambio de dirección*
- *que hubiera un director administrativo y otro pedagógico*
- *que en la evaluación de los directores (protocolo) las prácticas de autoevaluación fueran tenidas en cuenta*

En base a cómo se ha llegado a las experiencias de autoevaluación (en esta muestra) podemos concluir que la promoción externa al centro han tenido fuerte incidencia, más que en la aplicación exacta de lo que se pretendía, en que se capitalizaran aprendizajes y se diera una apropiación de ciertas herramientas que fueron **incorporadas al accionar de los directores más que de los centros**. Las propuestas que consideramos como factores externos que incidieron en que comenzaran prácticas de autoevaluación fueron adaptadas, modificadas de acuerdo a las necesidades, creencias, posibilidades de cada cultura institucional y del estilo de gestión.

*"la dinámica del proyecto fue llevando a que las propias instituciones tuvieran que ser asesoradas en relación a cómo iban a evaluar lo que estaban haciendo y entonces en forma muy interesante se empezaron a producir procesos de evaluación institucional producto del proyecto." (I.2)*

Esto también sintoniza con lo que afirma Bolívar, la importancia de **"inducir y apoyar la creación por el centro de su propio ámbito de mejora (más que imponer determinadas prioridades, formas o modelos de mejora)"**



## ¿QUÉ TIPO DE AUTOEVALUACIÓN? Y... ¿CÓMO IMPLEMENTARLA?

El concepto autoevaluación admite innumerables formas de llevarla a cabo.

Bolívar insiste en que la propuesta de autoevaluación, “**no debe ser generada fuera** (universidad, expertos)” pues cree necesario “**romper con la tradicional hegemonía del conocimiento externo académico**”, piensa en una comunidad de aprendizaje (para alumnos, profesores y para el propio centro) donde el profesor sea un profesional reflexivo, que comparte conocimientos en sus contextos de trabajo y a la vez que se forma promueve la innovación, “el propio proceso de desarrollo curricular debe ser concebido como “una **investigación del profesorado**”. Igualmente cree que es **imprescindible el apoyo de facilitadores o agentes externos** para acompañar estos procesos. (Citado por Bolívar, 1994)

Vázquez agrega:

*“En tal sentido y pensando en la realidad de nuestro país, quienes diseñan y proponen sistemas de autoevaluación, en general son personas que actúan desde cargos jerárquicos o desde las oficinas centrales del sistema, con una visión que tiende a ser general y uniformadora. En tal sentido, es más probable que los aspectos jerarquizados provengan de su percepción como agentes externos y no desde una visión más cercana a los actores del contexto organizativo” (Vázquez, 2009:90)*

En la Guía de Unicef (Duro y Niremberg) por otro lado se afirma que la autoevaluación, como actividad programada y sistemática, debe ser realizada sobre la base de “**información confiable**”. ¿Cuándo se trataría de información confiable?

Pero además la visión de uno de los informantes calificados es que:

*“en el mundo que hay dos tipos de autoevaluaciones, claramente en América latina hay dos tipos de autoevaluaciones, autoevaluaciones basadas en referencias o estándares externos y autoevaluaciones en las que el centro define sus propios indicadores, en mi opinión es mucho mejor para los centros la primera alternativa, que recurra a estándares e indicadores externos que el centro los valide, los adapte los ajuste, pero mi opinión es que es demasiado exigente pedirle a un centro que elabore un proceso, definiendo él las variables, los indicadores, el método, que el método sea abierto, incluso la experiencia nuestra es que el mejor camino es que apliquen una herramienta externa y después la modifiquen, un docente no tiene por qué ser un experto en evaluación de centros, entonces uno no tiene por qué esperar que lo sepa hacer y si le pide que lo haga y no le da las herramientas corre el riesgo de que el trabajo no sea bueno” (I.4)*

He aquí **otro punto de tensión**. Estamos entre alternativas que en alguna medida se contraponen, entre romper con la hegemonía del conocimiento externo académico y con una visión general y uniformadora de las autoevaluaciones que surgen de los niveles centrales del sistema, alejadas del contexto organizativo en que viven los actores a la utilización de herramientas elaboradas externamente al centro, con estándares educativos en algunas de ellas, que brindan la posibilidad de obtener una certificación de calidad educativa.

Habíamos concluido en que los estadios organizacionales que favorecen a la transformación de la educación son los de **“organización que aprende”** y de **“organización que genera conocimiento”**, siendo éste último el que permitiría brindar respuestas “a las demandas del cambio que plantea el entorno”.

¿Cuál es el camino para avanzar hacia organizaciones que aprenden o capaces de generar conocimiento? ¿Qué herramientas de autoevaluación son las que nos conducen hasta ellas?

Esta reflexión sólo intenta problematizar, desde la realidad de nuestros liceos, de qué forma se logra ese “pulcro diseño estratégico” para promover cambios culturales. **La diversidad de los liceos y de sus culturas seguramente admite también diversidad de propuestas metodológicas.** Lo importante es que los actores, con sus peculiaridades, se afilien a formas de transitar de los que logren apropiarse.

*“Los centros educativos son instituciones cuya mejora, mediante los análisis y las propuestas de intervención, está **circunscrita dentro del mayor o menor margen de maniobra que la propia institución educativa admite o tolera**” pues las **“reglas y mecanismos de funcionamiento institucional son variables en el tiempo y en los contextos, a causa de la variabilidad de las necesidades sociales y del funcionamiento que introducen los propios agentes”.** (Rué, 2001)*

Pensar el cambio organizacional tiene que partir de pensar en **fortalecer “procesos a medida”**, como sugiere Vázquez, que permitan aumentar las “capacidades institucionales” que existen en cada centro, con diferente grado de desarrollo.

Se trata sí de ser realistas y pensar en la forma de encontrar estos “procesos a medida” en los centros públicos con la complejidad actual.

*“es bien difícil que una institución asuma por sí una agenda de autoevaluación con la conformación tan de nomadismo que tiene esa institución, por qué un director habría de asumir una práctica de autoevaluación en una institución donde no puede controlar nada, no puede controlar ni al que limpia, ni si el profesor viene o si faltan los chiquilines, ni nada, primera cosa para poder autoevaluar es que tenés que pensar que tenés alguna fortaleza, bueno, la fortaleza, dónde está?, esa es una cuestión, la otra cosa no hay apoyo institucional, de repente hay alguno que se le ocurre que esto es un equipo de trabajo, un trabajo que es más que dar clase, pero lo que se siente es que la institución no es parte de mi trabajo, yo voy y doy mi clase, la institución no es parte de mi clase, mi trabajo es mi clase, mientras esa cultura institucional que no es sencilla de cambiar...” (I.2)*

Entonces pensar la autoevaluación como un recorrido propio, de cada liceo, de cada cultura institucional, partiendo de lo que sea posible acordar y haciendo énfasis en lo cualitativo, en la percepción de los diferentes actores interactuando para llegar a acuerdos, a visiones y metas compartidas y a construir un espacio democrático de aprendizajes es pensarla como herramienta de cambio para las múltiples diversidades y no sujeta a un modelo único.

*“yo lo veo como proceso, la autoevaluación, más allá de tener un grupo, de tener unas pautas, de lograr unos indicadores, considero que aquellos indicadores son variables, según en la situación en que tu estés, según en los tiempos en que estés, la etapa de la historia de ese centro, el grupo que conformes, no pueden ser rígidos, por lo tanto me parece que tiene que ser un proceso, en permanente construcción, yo considero que no puede estar estanco, sí aquellas grandes líneas que tú ves que son realmente, las líneas que te dan el norte, (...) el autoseguimiento tiene que contener un espacio de flexibilidad que esté atento a otras cosas que van pasando en el centro, por lo tanto me he ido separando en el tiempo de aquellas*

*primeras cosas que leí del autoseguimiento, definir indicadores, alinear el proyecto hacia esos indicadores, ser muy prolijo y muy sistemático, me he permitido con el tiempo encontrar como los espacios más bien de lo experiencial, darle un espacio para aquellos objetivos experienciales, que hay gente que los trabaja, de la comprehensividad de la institución, de los tiempos de las personas...” (D3)*

*“quedó una construcción que hay que seguirla, (...) le habíamos puesto NIEP (necesidades, intereses, expectativas y posibilidades), primero las necesidades habíamos puesto, después los intereses, es decir no ir sin la gente, y después las expectativas, bueno de esos intereses, qué expectativas tenemos, cómo nos alineamos en eso, para definir los indicadores, para saber si no nos fuimos y si aparecieron otras cosas, (...) y después las oportunidades, tenerlo abierto, las posibilidades, dentro de esto, ¿qué es lo posible? (...) la autoevaluación desde esos lugares te permiten respetar un poco los tiempos de la gente, no vamos marcando lo que salió y lo que no, con los pies en la tierra pero ser proactivos, que cada encuentro y cada grupo posibilita otras cosas, partir de lo positivo de las personas, lo que puede dar” (D3)*

## QUÉ NOS DICE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN...

Teniendo en cuenta las sugerencias de Vázquez de “contar con **instrumentos de registro sencillos** que puedan ser aplicados por los propios docentes, definir pautas, establecer **criterios que permitan organizar los datos** recabados en función de categorías que habiliten su análisis y establecer **espacios para la reflexión y el trabajo colectivo** de la información relevada para la toma de decisiones” (Vázquez, 2009:83) realizamos la propuesta ya descrita a dos centros educativos. Siguiendo a Bolívar actuamos como “agente o profesional externo, en relación igualitaria con los profesores” contando con el “apoyo interno” dado por la **dirección** y por la conformación de un **equipo impulsor**, no solamente para llevar adelante la propuesta sino teniendo en cuenta que es válida la experiencia en la medida que exista **apropiación** de ella, como herramienta a incorporar y a utilizar desde los propios actores del centro. La **metodología** simplificada que se plantea apunta a hacerlo posible.

Las dos experiencias, bien diferentes, aunque la propuesta metodológica fuera básicamente la misma, nos dejaron aprendizajes.

Corroboramos la importancia del **agente externo** en la iniciación de la práctica de autoevaluación y el acompañamiento del proceso al realizar una primera experiencia.

El **éxito** de la propuesta está íntimamente **ligado al involucramiento del director o equipo de dirección y su capacidad de liderazgo** en el centro. Los flujos de poder están actuando siempre, e implícitos en las formas de relacionamiento entre quienes conviven allí. Ello repercute indefectiblemente en toda práctica de autoevaluación, por lo que es importante promover procesos a los ritmos que necesita cada centro, “a su medida”.

La **conformación del equipo impulsor** permite organizar el proceso, elaborar los instrumentos a utilizar, procesarlos, presentarlos, moderar los plenarios y evaluar el proceso. El **mecanismo a través del que se conforma**

**tiene relación directa con la participación de los integrantes y con el sostenimiento** de las actividades programadas. Que sea la dirección la que designa a sus integrantes no favorece el proceso y que ésta no participe de las reuniones del equipo impulsor tampoco. A su vez **es vital que un integrante del equipo de dirección sea parte de este grupo impulsor y** de las actividades que se programan. Es quien viabiliza o no la participación y el involucramiento de los diferentes actores y la utilización posterior de los insumos en la elaboración de un plan de mejora. Su mayor o menor iniciativa tanto como su compromiso con la propuesta, están en directa relación con la calidad del proceso.

La **propuesta metodológica** que se planteó fue sencilla de comprender y no hizo tan pesado el procesamiento de las encuestas, la parte más engorrosa del proceso, aunque siempre en alguna medida lo es. La elaboración de los instrumentos (encuesta fundamentalmente) para cada grupo de actores desorienta al principio y genera un poco de inseguridad. El **acompañamiento** en esta etapa es de suma importancia. Incluir en el equipo impulsor a profesores de informática o a quienes tengan fortalezas para tabular información facilita mucho esta tarea. Pero igualmente ese un punto en que se **requiere** contar con mayores recursos: en cuanto a **tiempos, a personas que se motiven y dediquen y quizás a un acompañamiento técnico.**

El primer plenario en el que se trabaja definiendo la función del centro y el concepto de calidad educativa para el mismo resulta una instancia de **encuentro pedagógico** que desafía y estimula, permitiendo escapar un poco de los emergentes cotidianos y sentir que se construye una visión compartida. Es una buena posibilidad para acordar lo que el colectivo siente como "el deber ser" del centro.

La **triangulación de las variables con la visión de tres actores diferentes**, por lo menos, aporta una riqueza importante, que hace que la información "sea confiable", en la medida que expresa el punto de vista de cada rol, induce a la participación y a una mejor comunicación y comprensión del lugar "del otro".

En el **imaginario colectivo** de los liceos está instalada en general **la desconfianza**. El agente externo genera desconfianza en ambos liceos, tanto siendo una persona conocida en el Liceo A y desconocida en el Liceo B. El "¿qué interés tendrá?", "¿por qué eligió nuestro liceo?", o la sensación de que "estamos trabajando para otro" parecen ser inevitables en un comienzo. Existe un temor a ser manipulado, a la imposición, a intereses mezquinos subyacentes, que tal vez formen parte de la propia cultura uruguaya. Necesariamente tenemos que trabajar a partir de ese lugar, buscando que gradualmente, con transparencia, relaciones horizontales y el compartir el hacer, generen la tan necesaria confianza.

Quizás si las inspecciones u actores comunitarios transitaran más fluidamente por los centros, naturalizando el trabajo en interacción,

el intercambio de saberes, esta desconfianza iría disminuyendo en el colectivo. Romper esa "endogamia" que hay quienes señalan con la que vivimos en los liceos tal vez conforme parte de esta tarea de "reculturar".

## **LA FORMACIÓN DOCENTE ¿PREPARA PARA LA AUTOEVALUACIÓN? ¿OTRO ESLABÓN DEL CAMBIO?**

Escuchamos a directores y a informantes calificados reiterar

*"Parece haber entonces un hiato entre los procesos de formación inicial de docentes y las demandas sociales y necesidades del mundo contemporáneo que se le formulan a la enseñanza: diversidad versus homogeneidad, inmediatez versus reflexión, incertidumbre versus certezas, imagen versus texto escrito, experiencia versus razón. A la escuela se le impone entonces re-fundarse y re-significarse a partir de este nuevo escenario cultural." (De Careaga, 2001)*

Muchas veces el camino visualizado para acceder al cambio educativo es la renovación de los centros de formación docente, asociada para algunos también a captar elevadas capacidades de los ingresantes.

Y... nos surgen nuevas preguntas, aún logrando, imaginemos, una excelente formación docente, ¿qué ocurre con este docente que ingresa a centros inmersos en las culturas institucionales que tenemos hoy?, ¿la cambian? ¿qué porcentaje de egresados ingresa cada año a un centro?, ¿qué lugar ocupan dentro de estas culturas, imaginarios, compartidos, espacios y flujos de poder que hemos visto existen en toda cultura institucional? Y volvemos a un fragmento tomado inicialmente:

*"Las instituciones a través de sus formas de organización, de sus rituales, de sus rutinas e inercias se convierten en mundos en sí mismos, que reflejan y a su vez median y condicionan los valores, las expectativas, los modos de relación y los conocimientos y conductas considerados legítimos en la propia comunidad social" (Gómez, 1999)(Citado por Careaga, 2001)*

Pero aún otra interrogante: ¿cómo puede ocurrir un cambio en la formación docente si estos formadores también están inmersos en culturas institucionales arraigadas en esos centros de formación docente, a la vez que en gran medida han tienen internalizadas las culturas propias de los liceos? ¿Dónde aprende un formador de formadores a participar, a trabajar en equipos, a construir y pensar la educación desde la integralidad cuando no se pone en práctica ni en liceos ni en centros de formación docente nada de eso? Hay quienes visualizan como relaciones endogámicas a las que se dan entre los liceos y los centros de formación de profesores, pues no circulan otros enfoques ni en las diferentes disciplinas ni en la mirada pedagógica, son espacios que permanecen bastante cerrados a la interacción con el mundo de la vida.

Pensar en esa vía para renovar las culturas institucionales de los liceos simplemente es desplazar el problema a otro lugar, en una simplificación de las complejas construcciones humanas.

Seguramente hay un trasfondo cultural que atraviesa a la sociedad uruguaya toda, la que carece de espacios en que la participación sea real, donde se trabaje colectivamente. Quizás es el legado del gran paternalismo estatal que ha tenido este país, donde aprendimos que todo lo solucionaba "otro" y a nosotros sólo nos compete reclamar, exigir, culpar.

¿Acaso podrían los centros educativos actuar como "**semilleros**" de **cambio de estos componentes culturales**?

## **SUGIRIENDO DESDE NUESTRA MIRADA DE GESTORES**

A modo de conclusiones finales quedan aprendizajes que consideramos importantes para ser tenidos en cuenta.

- Incorporar prácticas autoevaluación constituye una **buena estrategia para la enseñanza media** por su potencialidad movilizadora de las culturas institucionales, lo que permite avanzar no sólo hacia la democracia escolar aumentando la participación, la motivación y la actitud proactiva, sino hacia la construcción de proyectos de mejora sentidos por sus actores.
- Dada la complejidad social y la realidad en que viven nuestros liceos públicos estas prácticas **requieren de metodologías sencillas**, como la experimentada, aplicables y adaptables a la diversidad de contextos y culturas institucionales, de las que puedan apropiarse los centros (salvo que se contara con apoyaturas externas muy fuertes, técnicas y económicas, caso en el que habría que profundizar si la cantidad de información generada es luego canalizada en proyectos de mejora o supera a las posibilidades reales de los liceos hoy).
- La acción de **agentes externos**, que bien podrían ser las supervisiones o inspecciones de institutos y liceos, para impulsar, acompañar y asegurar que se sostengan ante los cambios de direcciones estos procesos resulta **esencial para que se desencadenen**. La descentralización de su accionar y la conformación de equipos regionales seguramente sean de gran importancia para hacerlo viable.
- Estas prácticas requieren **formación y aprendizajes en los equipos directivos**, los que una vez internalizados pasan a integrar su cultura de gestión. La formación de directores y de **los cuadros de supervisión** en esta práctica resulta vital para promoverla. La formación de los nuevos docentes en su propia praxis potenciaría enormemente esta movilización de las culturas institucionales.
- La **estabilidad de docentes y directores** en los centros constituyen la única posibilidad de capitalizar los aprendizajes efectuados por los propios liceos.

- Asegurar **mayores tiempos en todos los actores de los centros para el trabajo colectivo** es lo que puede asegurar el desarrollo profesional a través del aprendizaje colectivo elaborando y ejecutando proyectos de mejoras construidos desde sus propias miradas.
- Otorgar **márgenes de autonomía a los centros** haría viables a los planes de mejora nacidos en los centros y posibilitaría aprendizajes ligados a un mayor compromiso e involucramiento con los cambios, no sólo sentidos desde sus actores sino “a su medida”.
- La **evaluación de praxis** ha constituido una experiencia riquísima en algunos liceos y debería estar dentro de las prácticas a fomentar por las supervisiones en los liceos y a incorporar en los centros de formación docente.
- **Difundir e intercambiar** experiencias de equipos directivos y docentes en la diversidad de proyectos que se implementan y han implementado, con elevada creatividad en liceos de deferentes regiones de nuestro territorio, merecen debates pedagógicos que contribuyan a capitalizar conocimientos, al desarrollo profesional y al reconocimiento de la labor de quienes, aún en este estancamiento general del sistema, con amor y pasión hacia lo educativo, continúan apostando y volcando sus energías para que nuestros adolescentes cuenten con los espacios de crecimiento personal y colectivo que necesitan y merecen tener.

Agradezco “el granito de arena” que fueron sumando muchas personas para realizar este trabajo. En el “echarlo a andar” a: Pedro Ravela, Beatriz Picarone, Tabaré Fernández, M. Inés Vázquez, Javier Lasida, Ester Mancebo, Beatriz Mendilazo. En su proceso de construcción a la generosidad de todos los directores y de los informantes que estuvieron abiertos a aportar compartiendo sus experiencias, muy enriquecedoras para mí. Las correcciones y sugerencias de compañeras de camino, Reyna Torres y Celsa Puente fueron muy valiosas.

Este trabajo constituyó un espacio de formación y de encuentro con el trabajo silencioso de gente que, a pesar de los “vientos en contra” construye con creatividad alternativas que reparan confianza generando ámbitos donde es posible vivir “algo nuevo”.

Un lugar muy especial ocuparon quienes aceptaron transitar conmigo por experiencias prácticas de autoevaluación, la Prof. Mariela González con su profesional involucramiento, al que se sumó su equipo del Liceo de Solís de Mataojo e hizo posible un recorrido que era nueva para todos. Al Prof. Javier Machado por abrir las puertas del Liceo de Shangrilá posibilitando que, con los profesores que no escatimaron esfuerzos en enfrentar el desafío, efectuáramos otros aprendizajes. Mayo de 2012.

## INDICE

Síntesis	3
----------	---

### COMENZANDO A ANDAR...

<b>1. LO QUE NOS INTERPELA DESDE LA GESTIÓN DE CENTROS</b>	<b>3</b>
<b>2. EL CONTEXTO EN EL QUE ESTAMOS INMERSOS</b>	
2.1 - Una realidad social	4
2.2 - Una realidad educativa en un mundo que se mueve	5
2.3 - Pero... unos centros que están quietos	7
2.4 - Marcos que apuntarían al cambio	8
<b>3. EL OBJETO DE ESTUDIO</b>	<b>9</b>
3.1 - investigar en este campo, el por qué	
3.2 - OBJETIVOS (HIPÓTESIS)	

### LAS CONSTRUCCIONES HUMANAS QUE PUEBLAN LOS CENTROS

<b>4. CONJUGANDO IDEAS PARA NUTRIR NUESTRO CAMINO</b>	<b>10</b>
4.1 El eterno deseo de reformar	10
4.2 Las organizaciones y las culturas instituc.	11
4.3 El cambio organizacional	15
4.4 Reculturar... la autoevaluación: ¿una herramienta facilitadora?	17
4.5 ¿Por qué "no ha resultado sencillo incorporar prácticas de autoevaluación a las dinámicas de los centros educativos"?	23
4.6 Metodologías en la autoevaluación	27

### BUSCANDO APRENDIZAJES EN ESTE TRANSITAR

<b>5. EL CAMINO RECORRIDO: etapas del trabajo</b>	<b>43</b>
<b>6. HALLAZGOS EN EL OBSERVAR, ESCUCHAR, EXPERIMENTAR</b>	<b>47</b>
6.1 En nuestras praxis, ¿qué es autoevaluar?	48
6.2 Relevamiento de centros educativos que han realizado prácticas de autoevaluación	50
6.3 Forma en que se inician las prácticas de autoevaluación y sus características	54



<b>6.4 Metodologías en las prácticas relevadas</b>	<b>64</b>
<b>6.5 ¿Qué y cómo se autoevalúa? ¿quiénes...?</b>	<b>70</b>
<b>6.6 Los obstáculos para que los centros se autoevalúen</b>	<b>73</b>
<b>6.7 Los efectos de la autoevaluación sobre las culturas institucionales</b>	<b>82</b>
<b>6.8 Incursiones en la investigación-acción: la experiencia en dos liceos</b>	<b>90</b>

## **TEJIENDO LO APRENDIDO**

<b>Desde “el nosotros” el mundo de lo posible</b>	<b>99</b>
<b>Limitantes para “el hacer” en autoevaluación</b>	<b>103</b>
<b>¿Qué tipo de autoevaluación? Y... ¿cómo implementarla?</b>	<b>105</b>
<b>¿Qué nos dice la investigación-acción?</b>	<b>107</b>
<b>La formación docente, ¿prepara para la autoevaluación? ¿otro eslabón del cambio?</b>	<b>109</b>
<b>Sugiriendo desde nuestra mirada de gestores</b>	<b>110</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>114</b>

## **ANEXOS**

- I – Ficha de Caracterización de liceos relevados
- II – Pauta entrevista a Directores que han efectuado prácticas de autoev.
- III – Pauta entrevista a Informante Calificados
- IV – Planilla relevamiento ¿?
- V - Presentación de propuesta para realizar práctica autoev.
- VI – Presentación de metodología para realizar práctica autoev.

## BIBLIOGRAFÍA

- . AMEJEIRAS, MARIELA, BARACCHINI, LIDIA - La Experiencia PREL: de la implementación al impacto. Lecciones aprendidas Series: Cuadernos de trabajo: Serie Estudios de evaluación de proyectos e innovaciones. ANEP – 2003.
- . ANEP- Balance de 2 años de gestión – 2007.
- . AGUERRONDO, INÉS – La Escuela como organización inteligente.
- . BARDISA, TERESA – La micropolítica de las organizaciones educativas – Módulo IIIB – CADE - Experto Universitario en Administración de la Educación.
- . BARDISA, TERESA. Teoría y práctica de la micropolítica en las Organizaciones escolares. Revista Iberoamericana de Educación Nº 15. Setiembre diciembre - 1997.
- . BENTANCOR, NANCY, DE IZAGUIRRE, MARÍA JULIA, FERNÁNDEZ, ROSARIO - La incidencia de la *herramienta proyectos* y su impacto en la gestión de los centros educativos y en el desarrollo de prácticas de evaluación institucional - 2006.
- . BLASE, JOSEPH - Las micropolíticas del cambio educativo.
- . BOLÍVAR, ANTONIO - Los Centros educativos como organizaciones que aprenden – Promesa y realidades. España – 2000.
- . BOLÍVAR, ANTONIO - Autoevaluación institucional para la mejora interna. En M.A. Zabalza, Reforma educativa y organización escolar (pp. 915-944). (1994). Santiago de Compostela: Tórculo.
- . BOLÍVAR, ANTONIO - Usos políticos de la autonomía de los centros y Obstáculos para su ejercicio – UCM – UNED 1998.
- . BOLÍVAR: La autoevaluación como proceso de innovación y formación.
- . BRASLAVSKY, CECILIA Y ACOSTA FELICITAS (orgs.) El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina UNESCO 2001 UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- . CAREAGA ADRIANA - La práctica docente: ¿reestructurar o enculturizar? 2001.
- . CAREAGA ADRIANA – PICARONI BEATRIZ – Aportes para la autoevaluación de centros educativos - Una estrategia para su mejora Adriana Careaga – Beatriz Picaroni - 2004.
- . DUSCHATSKY Y COREA - Chicos en banda – 2001
- . DUSCHATZKU SILVIA – La diversidad bajo sospecha.
- . FRIGERIO GRACIELA – DIKER GABRIELA - Algunas Nociones Claves de la Educación Escolar de Adolescentes y Jóvenes” – 2004.
- . FERNÁNDEZ AGUERRE, TABARÉ – Contribución al análisis organizacional en Educación – UDELAR – Fac. Cs. Sociales – Dpto. Sociología – 2001
- . FERNÁNDEZ AGUERRE, TABARÉ - Contribución al análisis organizacional

- en educación – Fac. de Cs. Sociales – Departamento de Sociología - 2001
- . GARCÍA RODRIGO - Innovación, cultura y poder en las instituciones Educativas. Algunas evidencias encontradas en el «mundo de la vida» de las Organizaciones escolares.
- . GONZÁLEZ GONZÁLEZ, TERESA - Mód IIIB - Enfoques de la organización y dirección de centros educativos – CADE 2010 - Experto Universitario en Administración de la Educación.
- . GUILLÉN M. del Rosario, HERNÁNDEZ, Marina, NOTARI, Lucía - Puertas que se abren. Estrategias para el Espacio de Coordinación Docente. ANEP - CES
- . IIFE – El camino de la evaluación educativa – Informes periodísticos para su publicación N° 16 - Bs. As. – 2003.
- . LASIDA, PODESTÁ, SANDOYA – La calidad educativa, sistemas y potencialidades – Publicado en la Revista Páginas de Educación – Revista arbitrada de la Facultad de Cs. Humanas de La Universidad Católica del Uruguay - Año 1, N°1. 2008 - Montevideo.
- . LICEO DANIEL ARMAND UGON - Historia y futuro y Aulas del Tiempo - 2009 - 2011 - Coordinación: Reyna Torres - Silvia Pérez
- . LORENTE LORENTE, ANGEL – Mód. IIIB – Estructura y Cultura organizativa de los centros - Curso CADE 2010 - Experto Universitario en Administración de la Educación.
- . PRELAC – PANORAMA SOCIOEDUCATIVO: Cinco visiones sugerentes sobre América Latina y el Caribe – 2004.
- . PUENTE, CELSA –¿ Existe articulación entre las estrategias de inclusión y Aprendizaje? ¿Qué pasa en los centros educativos secundarios? Una aproximación a la práctica en tres liceos ubicados en zonas diferentes de Montevideo - Año Sabático – CES – 2010.
- . RUÉ, Joan - Autoevaluación institucional: propósitos, agentes y metodología – 2001.
- . SAN FABIÁN, José Luis - Mód. IIIB – La gestión de la educación en los Centros educativos - CADE 2010 - Experto Universitario en Administración de la Educación.
- . SAN FABIÁN MAROTO, JOSÉ LUIS - Fases de Autoevaluación de un centro 2004 -2008 N° 1 • Enero-Fe Dossier de Herramientas - Juli Ana Granda Cabrales.
- . SANTOS, MIGUEL ÁNGEL - Hacer visible lo cotidiano – Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centro escolares – 1990.
- . SARASOLA, ASSANDRI, PODESTÁ, TRONCOSO – La cultura organizacional en Centros Educativos de Uruguay – Programa de Calidad Educativa – Dpto. de Gestión y Políticas Educativas – Fac. Cs. Humanas – UCUDAL – 2010.
- . SITEAL – Informe 2010 – Metas educativas 2021: Desafíos y oportunidades Informes sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2010.
- . TIANA FERRER, ALEJANDRO – Tratamiento y usos de la información en evaluación – U.N.E.D. – 1997.
- . UCUDAL - FUNDACIÓN HORREUM FUNDAZIOA - Proyecto de Calidad Integrado – Presentación del Proyecto del Calidad Integrado PCI (Libro 1), Guía de Autoevaluación (Libro 2), Los equipos y Proyectos de Mejora en el

- sistema PCI (Libro 3) - (En base al documento original sobre el Sistema PCI, Marcos Sarasola, Javier Lasida y Mora Podestá con el apoyo de Jimena Sandoya revisaron y ajustaron el contenido contemplando la experiencia aplicada en Uruguay) – 2010.
- . UCUDAL – FUNDACIÓN Horrëum Fundazioa - “Un Sistema de Calidad pedagógica para los centros educativos - Documento de Trabajo con la colaboración del Programa de Calidad Educativa del Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay y con apoyo del Gobierno del País Vasco Montevideo 2010 - Marcos Sarasola, Javier Lasida y Mora Podestá con el apoyo de Jimena Sandoya revisaron y ajustaron el contenido contemplando la experiencia aplicada en Uruguay.
  - . UNICEF – CEADEL – Elena Duro – Olga Niremberg - IACE – SECUNDARIA – Autoevaluación de la calidad educativa en escuelas secundarias – Un Camino para mejorar la calidad educativa en escuelas secundarias – Argentina – 2011.
  - . UNICEF – CEADEL- Elena Duro – Olga Niremberg - IACE 3ra. edición – Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa para las Escuelas Primarias – Un camino para mejorar la calidad educativa en escuelas primarias – 2009.
  - . VIEDMA, ANTONIO - Módulo IV: Diseño de Proyectos - Métodos de elaboración y gestión de proyectos: investigación social y planificación por objetivos – CADE 2010 - 2010 - Experto Universitario en Administración de la Educación.
  - . VÁZQUEZ - PICARONI - Proyecto “Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar” – 2005.
  - . VAZQUEZ, MARÍA INÉS – La promoción del cambio organizacional a partir de la autoevaluación – Tesis Doctoral – 2009.
  - . VAZQUEZ, MARÍA INÉS - Ejes de tensión de la Matriz Cultural. - 2001.
  - . VAZQUEZ, MARÍA INÉS - La autoevaluación institucional como práctica De autoformación -
  - . VAZQUEZ, MARÍA INÉS – PICARONI, BEATRIZ - Proyecto “Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar” - DOCUMENTO FINAL URUGUAY Octubre, 2005.

## ANEXO I

### CARACTERIZACIÓN DE LICEOS CON PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN

#### UBICACIÓN Liceo.....

Actual: Tel. Desde año:  
Localidad o ciudad: Depart: Año fundado:  
**Estructura:** (plantas, núm. salones, laboratorios, otros...)

#### ALUMNADO

Matrícula total: No. grupos: Alumnos por grupo:  
Alumnos por turno:

#### CICLOS Y PLANES

Actuales: Básico: Bachillerato:  
Otros:.....

#### EQUIPO DE TRABAJO

Director/a: antigüedad en el centro:  
Subdirector/a: antigüedad en el centro:  
Subdirector/a: antigüedad en el centro:  
Secretario/a: antigüedad en el centro:  
Núm. Funcionarios administrativos:  
Núm. Funcionarios de servicio:

#### DOCENTES

Núm. Adscriptos:  
Cargos docencia indirecta (especificar: laboratorios, POP, POB, etc):

Núm. Profesores docencia directa:  
% con 3 a 4 hs. de coordinación aprox.:  
% de renovación anual aprox.:

**COORDINACIÓN:** días y horarios:

**Características:**

**CONSEJO DE PARTICIPACIÓN** si no

Creado en:  
Características de su funcionamiento:

#### PROYECTO DE CENTRO

Elaborado en el año:  
Participaron de su elaboración:  
Ejes y prioridades:

Existencia de otros proyectos.....  
Actores que los elaboraron.....

## **ANEXO II**

### **ENTREVISTA A DIRECTORES DE LICEOS EN QUE SE HA EFECTUADO AUTOEVALUACIÓN**

- 1 - En este centro educativo (Liceo No. ...) se han realizado prácticas de autoevaluación, ¿en qué períodos de tiempo?
  - 2 - ¿En cuántas ha participado?
  - 3 - ¿Cómo fueron iniciadas estas experiencias?
  - 4 - ¿Conoce la metodología que se ha utilizado? Nos interesa en particular los pasos que se han seguido, si se conformó un equipo propulsor, los actores que participaron, los instrumentos aplicados, cómo se elaboraron y quiénes lo hicieron, las áreas que abarcaron, si han tenido relación con los proyectos de centro y los tiempos que ha demandado.
  - 5 - ¿Existen registros de estos procesos en la institución? ¿Cuáles son? ¿Es posible que accedamos a ellos como fuente de información para esta investigación?
  - 6 - ¿Los procesos de autoevaluación condujeron a alguna propuesta de mejora en el centro? En caso afirmativo, ¿hay registros de ellas? ¿Dichas propuestas fueron autoevaluadas?
  - 7 - ¿Cómo fue el nivel de compromiso de los diferentes actores durante el proceso? ¿Se manifestaron resistencias o conflictos?
  - 8- ¿Cuáles considera sean los principales obstáculos para que se desarrollen prácticas de autoevaluación en los liceos?
  - 9 - ¿Ha constatado algún tipo de efectos de las prácticas de autoevaluación sobre las culturas institucionales de los liceos? En caso afirmativo ¿cuáles son?
  - 10 - Concretamente, cree que tiene incidencia sobre algunos de estos aspectos: la motivación, la participación, la comunicación, el trabajo colectivo, la actitud proactiva respecto el centro?
  - 11 - ¿Qué valor le asigna a esta práctica para la enseñanza media?
- ¿Desea agregar algo más?

## **ANEXO III**

### **ENTREVISTA INFORMANTES CALIFICADOS**

- 1 - ¿Qué entiende por autoevaluación de centros educativos?
- 2 - ¿Qué valor le asigna a esta práctica para la enseñanza media?
- 3 - ¿Conoce experiencias de autoevaluación que se hayan desarrollado en los liceos de nuestro país? De ser así, en cuáles.
- 4 - ¿Son experiencias que se han logrado sostener a lo largo del tiempo o sólo se han desarrollado por determinados lapsos de tiempo?
- 5 - ¿Considera que los centros de enseñanza media que han aplicado procesos de autoevaluación tienen algunas características en común? En caso afirmativo: ¿cuáles son?
- 6 - ¿Y en los casos en que estos procesos se han logrado sostener a lo largo del tiempo, estos centros presentan algunas características en común? En caso afirmativo: ¿cuáles son?
- 7 - ¿Cómo se desencadenaron los procesos de autoevaluación que conoce? ¿Hubo equipos o personas que hayan impulsado estas experiencias?
- 8 - ¿Tiene información acerca de si los procesos de autoevaluación aplicados mantienen relación con proyectos de centro? ¿Y acerca de la metodología aplicada?
- 9 - ¿Ha constatado algún tipo de efectos de los procesos autoevaluación sobre las culturas institucionales de los liceos? En caso afirmativo ¿cuáles son?
- 10 - ¿Cuáles considera como los principales obstáculos para que se desarrollen procesos de autoevaluación en los liceos? ¿Desea agregar algo más?

## **ANEXO IV**

### **PRESENTACIÓN AUTOEVALUACIÓN POWER POINT**



## **ANEXO IV**

### **PRESENTACIÓN METODOLOGÍA AUTOEVALUACIÓN POWER POINT**

## ANEXO VI

### LICEO B

#### PRÁCTICA DE AUTOEVALUACIÓN DE CENTRO – set. 2011

##### Definiciones efectuadas

- Con el fin de impulsar las actividades del proceso de autoevaluación se conformarán dos grupos propulsores, uno para el diurno y otro para el nocturno.
- El instrumento a través del que se relevará la información serán las encuestas a confeccionar para cada grupo de actores (evaluación cualitativa), las que se complementarán con los datos cuantitativos disponibles en los registros del liceo.
- En esta primera experiencia la autoevaluación se acotará a sólo dos aspectos, tratando de concretar una práctica sencilla, realizable en poco tiempo y que sea productiva.

##### Aspectos a autoevaluar en diurno:

###### - PROCESOS DE APRENDIZAJE

(A. Careaga y B. Picaroni plantean partir de las siguientes interrogantes: *¿Cómo lo estamos haciendo? ¿Qué está sucediendo?*)

###### - RESULTADOS OBTENIDOS

(Las mismas autoras proponen preguntarnos: *¿Qué estamos logrando?*)

Dentro de estos aspectos se incluirán también el **Proyecto de los 3ros. años**, interdisciplinar, con eje en salidas de campo y el **Proyecto sobreedad** que incluye a 1ro. 1 y 2do. 1.

##### Actores que autoevaluarán en esta instancia

**Estudiantes:** todos los alumnos del liceo, divididos en tres grupos

\* 3ros. años (encuesta básica más preguntas específicas Proy.)

\* 1ro. 1 y 2do. 1 (encuesta básica y preguntas específicas)

\* todos los demás grupos (encuesta básica)

**Docentes:** todos los del centro, del diurno en estos aspectos

##### Directivos

**Padres:** una muestra, 8 padres por grupo que se seleccionarán al azar por sorteo y se convocarán para completar la encuesta en una reunión efectuada a tal fin

**Funcionarios administrativos** (¿todos?)

##### Aspectos a autoevaluar en nocturno:

- Plan 94

## CRONOGRAMA

El trabajo colectivo insumirá tres instancias plenarios a efectuarse en los horarios de coordinación:

□

**PRIMER PLENARIO – 26 DE SETIEMBRE:** Definición colectiva del “deber ser”, o sea de lo que esperamos debe ocurrir, en general en los dos aspectos elegidos (Procesos de aprendizaje y Resultados obtenidos) y en particular para cada uno de los dos proyectos (3ros. años y Sobre-edad).

□

**SEGUNDO PLENARIO – 31 DE OCTUBRE:** análisis de la información relevada (resultados de las encuestas, con la evaluación cualitativa efectuada por todos los actores, datos cuantitativos disponibles en el liceo) – Informe de autoevaluación.

□

**TERCER PLENARIO – 14 DE NOVIEMBRE:** Elaboración de un Plan de mejora en base al Informe de autoevaluación.

## TAREAS DEL EQUIPO PROPULSOR - DIURNO

- 1 – Propuestas de sensibilización para el primer plenario.
- 2 – Elaboración de las encuestas – **5 al 30 de setiembre**
- 3 – Aplicación de las encuestas (en conjunto con equipo de dirección, adscriptos, etc.) - **3 al 14 de octubre**
- 4 – Tabulación de las encuestas – **17 al 26 de octubre** (con colaboración de prof. informática, etc.)
- 5 – Organización de los resultados para ser presentados en el 2do. plenario – **24 al 28 de octubre**
- 6 – Elaboración de un informe de autoevaluación con los insumos del 2do. plenario en conjunto con el equipo de Dirección y publicación del mismo – **31 de octubre al 11 de noviembre**

**No se realiza el tercer plenario, por lo cual se entrega la siguiente propuesta para ser depositada en un buzón luego del segundo plenario.**

## APORTES AL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN

### Compañeros docentes:

1 – Según los resultados de las encuestas efectuadas a alumnos, familiares y a docentes ¿cuáles seleccionarías como los **dos problemas más importantes a abordar** en cuanto a los procesos de aprendizaje en este Liceo?

- ¿y para el **proyecto Sobre-edad**?

- ¿y para el **proyecto de 3ros. años**?

2 - ¿Qué propuestas sugerirías para revertir los problemas que mencionas?