

La evaluación institucional desde la perspectiva de los actores: el caso particular de la formación de maestros y directores en contexto

Sandra Nicastro
Marcela Andreozzi
María Aleu
Gabriela Gelber

Introducción

En este artículo se presentan los avances alcanzados en el marco del proyecto “La evaluación institucional desde la perspectiva de los actores: el caso particular de la formación de maestros y directores en contexto de investigación”.¹ El problema de estudio que aborda esta investigación está vinculado con la producción institucional de determinados conocimientos y significados sobre el lugar y la dinámica que algunos dispositivos de evaluación institucional desarrollados desde la perspectiva de los actores producen en la vida cotidiana de las organizaciones de formación docente.

Este tipo de producción institucional permite rectificar explicaciones habituales que forman parte de los diagnósticos consuetudinarios que circulan habitualmente. Al mismo tiempo permite reconocer a los dispositivos de evaluación institucional como analizadores artificiales –especialmente diseñados– que habilitan nuevas formas de pensar los problemas y desafíos que plantea la formación de docente.

Partimos de la hipótesis que la evaluación institucional, en algunos casos, puede constituirse (tanto en su proceso como en sus resultados) en un tipo de experiencia institucional, que opera como marco y sostén de procesos de desarrollo organizacional y curricular tendientes a mejorar las ofertas de formación y las condiciones de funcionamiento de los Institutos. En este sentido, la idea de experiencia remite a los efectos, las marcas, las huellas que devienen de procesos de este tipo.

2. Marco teórico

La evaluación constituye una de las prácticas institucionales más fuertemente arraigadas en las culturas de trabajo de los docentes en todos los niveles educativos. Desde que existe la escuela como dispositivo institucional encargado de llevar adelante procesos sistemáticos de formación, la evaluación ha estado siempre presente, dando lugar a diversas tradiciones metodológicas. Sin embargo, el desarrollo de la evaluación como campo profesional especializado es reciente.

Comienza a gestarse hacia los años 60 y se desarrolla en la década del 70, dando lugar a diversos “modelos de evaluación” basados en corrientes teóricas y metodológicas particulares. Durante estos años, los enfoques centrados en evaluar la eficacia de las instituciones educativas considerando los resultados –ya sea aquellos que apuntan a cuantificar el grado de cumplimiento de los objetivos planteados o los que se centran en evaluar impacto que ha producido la organización en la comunidad– tuvieron un amplio desarrollo.

A medida que la teoría organizacional ha ido arrojando nuevos elementos para comprender cuestiones de funcionamiento, el campo de la evaluación institucional fue ampliándose hacia aspectos que van más allá de sus resultados. En este sentido, surgieron

¹ Proyecto de Investigación Bienal Renovable. Programación Científica 2006-2009. UBACyT, Proyecto F-833. Directora: Sandra Nicastro. Codirectora: Marcela Andreozzi. Investigadoras de apoyo: María Aleu y Gabriela Gelber.

modelos de evaluación centrados en la eficacia de los procesos internos de la organización. El supuesto que está en la base de estos modelos es que la calidad de los procesos internos de la organización guarda relaciones significativas con los resultados organizacionales y desde esta perspectiva la omisión de esta consideración puede llevar a planteamientos claramente reduccionistas y simplificadores.

Asimismo, surgieron modelos causales (explicativos) de evaluación de las organizaciones, que se apoyan en el supuesto de que resulta posible verificar relaciones causales entre variables dependientes e independientes integrando aspectos que hacen al funcionamiento de la organización y a sus resultados.

Más recientemente, y adoptando algunos elementos de la evaluación etnográfica, se han desarrollado diferentes modelos culturales e interpretativos de evaluación institucional que destacan el valor del contexto en el que se encuentra la organización, que enfatizan la importancia del clima institucional y la comprensión de los valores y significados que portan los miembros de la organización en la interpretación de los procesos institucionales. Al mismo tiempo, estos modelos de evaluación apuntan a crear en la organización hábitos y actitudes que favorezcan la autorreflexión a partir de la puesta en marcha de procesos de evaluación continua y sistemática.

Desde nuestro punto de vista, la evaluación institucional constituye el eje central de los procesos de desarrollo tendientes a mejorar la oferta educativa y las condiciones generales de funcionamiento de las instituciones formadoras. En esta línea, definimos la evaluación institucional como el proceso sistemático de recogida de información a partir del cual se desarrollan procesos de análisis y reflexión que permiten identificar problemas, avanzar en la generación de propuestas de desarrollo curricular y organizacional, y abrir espacios de cuestionamiento y problematización.

El avance en la capacidad de generar estos procesos de análisis situados permite actualizar el conocimiento que cada uno de los actores porta sobre la organización educativa y se constituye –a nuestro criterio– en una condición indispensable para generar procesos de revisión permanente de la vida institucional a partir de los cuales se restituye la dimensión política de su funcionamiento.

En líneas generales, es posible identificar dos fuentes de tensión propias de los procesos de evaluación institucional.

a) Por un lado, tensiones ligadas a la distancia existente entre las concepciones incorporadas en instancias de formación y/o a partir de la difusión bibliográfica de determinados enfoques y algunas características de las prácticas de evaluación vigentes en las tradiciones que regulan de hecho las acciones ligadas a las mismas.

La lectura y el análisis de múltiples experiencias de evaluación de los Institutos nos llevan a decir que hay una tendencia relativamente homogénea respecto a las concepciones de base que se utilizan para fundamentar las propuestas de evaluación institucional y que incorporan una serie de ideas relativas a:

- Un proceso colectivo que permite avanzar en el conocimiento y la comprensión de diferentes aspectos del funcionamiento institucional y sus resultados.
- La generación de un insumo de información válida y confiable que alimenta el proceso de toma de decisiones y, en esta línea, como herramienta básica de los procesos de gestión.
- Procesos de desarrollo, cuyo eje central se encuentra ligado a la mejora global del establecimiento.

Nos referimos por lo tanto al conjunto de disposiciones relativamente estables en el modo concreto de encarar los procesos de evaluación, más allá de las formulaciones de principios que encuadren las propuestas.

Entre tales disposiciones es posible reconocer las siguientes tendencias:

- A producir información eminentemente descriptiva sobre diferentes aspectos del Instituto y sus resultados, sin llegar a provocar un conocimiento que permita alcanzar mayor profundidad en la comprensión del sentido o significado que los diferentes rasgos del funcionamiento institucional tienen para los sujetos.
- A simplificar la complejidad de la vida institucional mediante esquemas de análisis que omiten la consideración de aquellos matices de significados en los que se hace presente la singularidad de cada Instituto y la particularidad de su propia historia institucional.
- A analizar la información producida mediante categorías que remiten a sentidos únicos disponibles en los diagnósticos y las explicaciones consuetudinarias que no favorecen la producción de un salto cualitativo en el modo de percibir y juzgar diferentes aspectos de la realidad del Instituto.
- A neutralizar el impacto disruptivo que pueda tener determinada información bajo el supuesto que de este modo se garantiza el "control" del proceso y la dinámica que se produce a raíz de la experiencia.
- A generar circuitos diferenciales de circulación de la información tomando como criterio, en algunos casos, el grado de proximidad que se tenga respecto a las instancias de conducción del Instituto.
- A distinguir también diferentes niveles de participación según la pertenencia a distintos sectores institucionales, reforzando de este modo la visión que puedan aportar determinados sectores del Instituto en desmedro de otros.

Resulta claro que estas tendencias ejercen un efecto regulador de las acciones y en este sentido, generan un movimiento contrario a aquél que se deriva de las concepciones de base anteriormente señaladas.

b) Por otro lado, tensiones inherentes al juego que se crea entre aquello que lleva a un Instituto a iniciar un proceso de evaluación institucional y aquello que devela y provoca la puesta en marcha del mismo proceso.

Las tensiones se nuclean alrededor de qué cuestiones impulsan a los colectivos institucionales a llevar acciones de este tipo, los significados que se develan a lo largo de este proceso y los efectos que pueden observarse a nivel de las unidades organizacionales a partir de la puesta en marcha de los procesos de evaluación.

Desde aquí las tensiones que se activan tienen que ver con:

- Hacer disponible o no determinado conocimiento institucional. Esto es: la evaluación institucional avanza en la comprensión de dinámicas y en la descripción de fenómenos, procesos que por momentos se ven favorecidos para su aparición y circulación y por momentos se ven obstaculizados, negados y ocultos. Se trata de una tensión por conocer más allá de lo "oficialmente" conocido, en el sentido de lo permitido.

A pesar de contar con un conocimiento profundo, un diagnóstico de lo canónico, en muchas oportunidades el proceso de evaluación invita a desnaturalizar aquello que aparece como habitual, esperable, reiterado. Por lo tanto, lo que se pone en juego tiene que ver con otro conocimiento sobre lo ya sabido, otros significados sobre cuestiones conocidas.

- Tolerar la incertidumbre contextualizándola, en el sentido que A. Hargreaves le da a este término, o no tolerar la situación que se configura y padecerla, desdibujarla, adjudicarle significados habituales, que llevan a un tipo de tratamiento de la

información empírica que encubre los problemas que requieren de evaluación y promueve en más de una oportunidad prácticas evaluativas burocratizadas.

- Sostener desde los dispositivos de análisis la dimensión institucional de los fenómenos como una dimensión constitutiva, o intentar evitarla o negarla, centrándose únicamente en los sujetos, sus roles y sus prácticas como la única dimensión que opera como fuente de responsabilidad por las acciones que se generan y los resultados que se obtienen.

En esta misma línea, y a partir de la experiencia acumulada, los procesos de evaluación requieren de la explicitación de tres ejes centrales que hacen a su definición:

- El recorte del objeto, aspecto o fenómeno a evaluar. La tradición evaluativa instalada y reafirmada en más de una oportunidad por los encuadres de la evaluación y acreditación institucional vigentes desde la normativa, obstaculiza la utilización de la información obtenida en los diagnósticos globales y desde allí el pasaje a los diagnósticos focalizados. En este sentido se hace hincapié en el conocimiento de la institución en su conjunto pero en el momento de recortar problemáticas a evaluar, este conocimiento y su cualidad de antecedente para orientar la actividad de evaluación son escasamente considerados.
- El modelo de abordaje que implica desde el diseño, la selección de los instrumentos, la explicitación de los marcos referenciales y técnicos. En este caso es importante advertir, tal como lo señalamos anteriormente, sobre el uso indiscriminado de determinados encuadres de evaluación más relacionados con la bibliografía que a la singularidad de las situaciones y la especificidad de los problemas a tratar.
- La restitución de la información a la vida institucional. Los procesos de evaluación generalmente son elaborados por unos pocos representantes del colectivo institucional que se abocan a realizar un trabajo: un informe, un proyecto, un documento destinado a cumplir con un requisito. Las cuestiones relativas a los encuadres de restitución como actividades de devolución, que requieren de diseños diferenciales tanto para organizar la circulación de la información como para evaluar el impacto de la misma en la vida cotidiana de la formación, aparecen como ajenas al proceso evaluativo. Desde aquí es evidente la manera en que la evaluación como práctica se desliga del desarrollo institucional como proceso y resultado del funcionamiento de las instituciones formadoras.

De no atender estos tres problemas el principal riesgo tiene que ver con generar un tipo de conocimiento acerca de lo institucional que termina reforzando lo ya conocido: las explicaciones usuales y los acuerdos existentes respecto a la índole de los problemas y sus alternativas de solución. Esta operación de refuerzo de lo ya conocido paradójicamente inhibe la posibilidad de apertura a nuevas cuestiones, preguntas y necesidades porque se entienden como una amenaza a las modalidades habituales, casi ejemplares, de cómo resolver la cotidianeidad.

A partir de lo dicho, consideramos la evaluación institucional como:

- Una estrategia privilegiada para sostener procesos de problematización sistemática vinculados al proceso de formación y las condiciones curriculares y organizacionales que los sostienen.
- Una condición indispensable para el reconocimiento de los marcos reguladores de los puestos de trabajo, reconociendo a la institución educativa como un contexto de acción.

- Un recurso al servicio de generar dispositivos de revisión de discursos, prácticas, etc.

Pensar la evaluación institucional en estos términos supone la necesidad de reconocer algunos principios de encuadre, entre ellos:

- Asumir la evaluación institucional como un analizador supone entender que los fenómenos que se hacen evidentes deben considerarse como puntos de partida, de inicio de nuevas búsquedas y no como cierres de procesos ni puntos de llegada finales.
- Reconocer que el objeto marco es el proceso formativo, dentro del cual se podrán realizar recortes particulares que lejos de simplificar la complejidad propia de los mismos tenderá a establecer articulaciones, relaciones, tensiones entre ellos.
- Contemplar que los criterios, contenidos, modalidades de evaluación que en un momento determinado se fijan como marco de la misma, necesariamente no coinciden con aquellos que organizaron la formación de quienes hoy son evaluados. En términos de G. Ferry estaríamos aludiendo al fenómeno de la inactualidad de la formación.
- Advertir que la evaluación institucional tanto en su carácter de estrategia, condición o recurso se inscribe en un tipo de accionar político cuando la clave de análisis y lectura de la realidad habilita y promueve la escucha de distintas voces, el sostenimiento de otras miradas, la interrupción de los significados habituales y unívocos que aparentan consensos que no son tales. Es decir, advertir que la aparición del disenso, la simultaneidad de sentidos y el reconocimiento del conflicto son aspectos inherentes a los procesos de formación.

3. El encuadre metodológico

3.1. La estrategia metodológica

El enfoque metodológico se encuadra en los lineamientos de la investigación cualitativa de tradición hermenéutica. En este sentido, algunos de los principios que privilegiamos a lo largo del proceso de construcción metodológico fueron los siguientes:

- La priorización del contexto de descubrimiento sobre el de verificación de hipótesis.
- La adopción de una lógica inductiva de articulación teoría-empiría.
- El abordaje holístico de los problemas que configuran el objeto de investigación, procurando captar la trama de significados que diferentes actores institucionales constrúan sobre el objeto de investigación.
- El trabajo con estrategias de indagación organizadas en torno a “dispositivos analizadores” contruidos desde un encuadre que combina el uso de técnicas propias del campo de la investigación narrativa y la auto-evaluación institucional.
- El avance en la producción de conocimiento a partir de procedimientos de análisis que privilegian la captación de los significados, perspectivas y puntos de vista de diversos actores institucionales.

Desde estos principios, el proceso de construcción metodológico procuró facilitar el acceso a las comprensiones habituales que el conjunto de actores involucrados en la investigación tenían sobre nuestro objeto de estudio. Es así que, como figura en el diseño de investigación inicialmente planteado, avanzamos en la exploración de los significados atribuidos a los procesos de evaluación institucional, tomando como ámbitos privilegiados de investigación dos espacios de formación claramente diferenciados: una instancia de

capacitación directiva dirigida a equipos de conducción de escuelas de nivel inicial y primario y el trayecto de la práctica desarrollado como parte la formación docente. La sede en la que realizamos ambas exploraciones fue un Instituto de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires de amplio reconocimiento en la zona por la trayectoria desarrollada en ambos tipos de experiencias.

En este marco, los propósitos de la indagación fueron:

1. Describir aquellas condiciones del encuadre de evaluación que, desde la perspectiva de los actores involucrados, operaron como garantes de la experiencia desarrollada en ambos ámbitos de formación.
2. Desarrollar algunas hipótesis de trabajo sobre el significado que diversos actores atribuyen a las experiencias de evaluación institucional desde la especificidad de sus posiciones institucionales y las particularidades de ambos contextos de formación.
3. Explorar el lugar que tienen los procesos de evaluación institucional como un tipo de experiencia que permite comprender algunas tensiones propias de la relación entre las dinámicas de trabajo que se desarrollan en las escuelas y las dinámicas propias de la formación en diferentes ámbitos.

La secuencia de indagación que a continuación relatamos se desarrolló durante el año 2007 en tiempos acordados con el respectivo Instituto. El trabajo en terreno incluyó el desarrollo de las etapas de indagación exploratoria que se detallan a continuación.

3.1.1. Primera etapa: Caracterización de las dinámicas de trabajo de las escuelas destino

El propósito de esta etapa fue recuperar la visión que directores y maestros de la zona de influencia del Instituto tenían sobre la vida cotidiana de sus escuelas a partir del desarrollo de un dispositivo de actualización diagnóstica que permitiera describir algunas condiciones centrales del funcionamiento de las escuelas y de los desafíos y tensiones que emergen en su trabajo.

Desde el marco de referencia que toma lo institucional como dimensión constitutiva de los fenómenos, partimos de algunos supuestos de trabajo que encuadraron el modo como abordamos esta temática:

- El primero de estos supuestos tuvo que ver con considerar posibles zonas de encuentro y desencuentro entre dos instituciones de formación: la escuela destino y el instituto de formación docente.
- Un segundo supuesto se refería al hecho de concebir que, más allá de las regularidades que pudieran observarse, esta relación requería ser contextualizada en cada realidad escolar.

Procuramos que el dispositivo de actualización diagnóstica sobre las dinámicas de funcionamiento de las escuelas destino provocara el surgimiento de un material que pusiera en escena los diferentes significados acerca de los procesos de funcionamiento escolar y los de evaluación institucional, apelando al conocimiento que directores y maestros tenían sobre este tema.

El dispositivo de trabajo desarrollado intentó generar condiciones para avanzar en esta focalización. Para ello hubo que “habilitar” y “poner en análisis” el diagnóstico, las visiones y las miradas que directores y maestros traían sobre esta cuestión para desde allí abrir interrogantes y replanteos:

- Desde dónde se mira el problema.

- Hasta qué punto la posición institucional en la cual cada uno se encuentra define, condiciona, marca posibilidades y limitaciones al punto de vista que se sostiene sobre el problema.
- Cuáles son los puntos de partida y de llegada de este diagnóstico, de esta mirada, de esta perspectiva.
- Cuáles son las líneas de explicación que lo sostienen y en una segunda vuelta de análisis, cuáles quedan omitidas.
- Hasta qué punto este diagnóstico regula y define las propias prácticas, aquello que efectivamente se hace en el trabajo, el vínculo con los otros, el tipo de pertenencia que se mantiene con la escuela, etc.

3.1.2. Segunda etapa: Caracterización de los sentidos atribuidos a la evaluación institucional en diversos ámbitos de formación docente

El propósito de esta etapa fue generar conocimiento sobre nuestro objeto de estudio a partir del desarrollo de procesos de evaluación institucional que permitieran comprender, en una segunda vuelta de análisis, el lugar que este tipo de experiencias podrían tener en el desarrollo organizacional y curricular de ambas propuestas de formación del Instituto. Más allá de la especificidad que adoptó el diseño de trabajo desarrollado en ambas instancias formativas, el dispositivo de evaluación desplegado se caracterizó por ser un dispositivo que:

- Habilitó la generación de espacios de análisis y reflexión por grupos institucionales (teniendo en cuenta la posición de cada actor en la distribución de funciones y áreas de responsabilidad dentro del curso o del trayecto de la práctica).
- Combinó momentos de producción y análisis colectivo de narrativas que expresan los modos de significar y dar forma a la experiencia transitada en ambos tipos de experiencias formativas.
- Procuró generar condiciones de encuadre que permitieran dejar en suspenso juicios de valor y opinión y en su lugar promovió el desarrollo de situaciones de análisis que incorporan la teoría en su potencial de analizador.
- Permitió reconstruir la cotidianeidad de lo vivido por los mismos protagonistas desde consignas que por momentos promovieron la focalización de la mirada en determinadas dimensiones de la experiencia y por momentos avanzaron en la comprensión de las tramas de sentidos que se articulan en la vida cotidiana.

Dadas las características de esta etapa, la exploración incluyó dos líneas de diferenciadas: la primera de ellas se circunscribió a poner en análisis la experiencia de formación desarrollada en el marco del curso a directores de escuela y la segunda a analizar el trayecto seguido por los estudiantes en instancias curriculares del campo de la práctica.

3.2. Reseña del proceso de indagación

Como lo señalamos anteriormente, el trabajo en terreno se desarrolló en dos etapas: la primera de ellas estuvo dirigida a caracterizar las dinámicas de trabajo de las escuelas destino, y la segunda orientada a analizar los sentidos atribuidos a la evaluación institucional en diversos ámbitos de formación docente, tomando la oferta académica de un Instituto de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires.

En ambos casos, las actividades de indagación en terreno se realizaron teniendo en cuenta la necesidad de compatibilizar los tiempos de la investigación con los tiempos institucionales en que se desarrollaría la oferta académica del Instituto durante el año 2007.

3.2.1 Primera etapa: caracterización de las dinámicas de trabajo de las escuelas destino

Durante la primera etapa de la investigación, el desarrollo del dispositivo incluyó la realización de una secuencia de cuatro reuniones en las cuales participaron gradualmente directivos, maestros y los supervisores de educación inicial de los distritos participantes.

Primera reunión

El propósito de esta reunión tuvo que ver con abrir una instancia de intercambio que permitió recuperar la visión que poseen los directores de nivel inicial y primario sobre las dinámicas de funcionamiento institucional, el trabajo de la dirección y los procesos de evaluación.

Los momentos de esta reunión tuvieron que ver con:

- La caracterización diagnóstica de las escuelas, su dinámica de funcionamiento, su contexto, los resultados que se alcanzan, etc.
- La presentación de ideas y supuestos, hipótesis y categorías teóricas desde las cuales nos propusimos volver la mirada sobre aquella producción.
- La elaboración colectiva de dos relatos: uno sobre el nivel inicial y el otro sobre el nivel primario.
- La puesta en común, cuyo propósito estuvo centrado en el reconocimiento de situaciones problemáticas.

Segunda reunión

A esta reunión asistieron los mismos directivos que estuvieron en el primer encuentro con el propósito de profundizar el análisis del material producido. Es decir que el foco estuvo puesto en avanzar en una mirada situacional e institucional del problema.

Para ello las actividades tuvieron que ver con:

- La re-elaboración colectiva de los dos relatos.
- El análisis de esas producciones intentando identificar núcleos centrales en cada uno de los relatos.
- La puesta en común, cuyo propósito estuvo centrado en el reconocimiento y el planteo de los organizadores centrales del análisis que se retomarían en la reunión siguiente.

Tercera reunión

Estuvo dirigida a los mismos directores que habían participado de los encuentros anteriores y que en esta oportunidad venían acompañados por maestros de su escuela.

Los pasos seguidos fueron:

- La lectura de los relatos producidos por los directores en cada uno de los niveles.
- El completamiento de los relatos y los comentarios desde la visión que aportan los maestros.
- La lectura de las principales líneas de análisis planteadas.
- El trabajo de análisis por escuela.
- La puesta en común de algunos casos y la profundización del análisis realizado.

Cuarta reunión

Participaron directores y maestros. El equipo a cargo, tomando el material producido hasta el momento, realizó una lectura teórica del mismo, desde el tema en estudio, reconociendo cuatro líneas de interpretación posibles: la escuela en el contexto de las transformaciones de la época, relaciones y vínculos en la escuela, la cultura escolar en los tiempos actuales y la escuela y la adversidad.

De esta manera se cierra el dispositivo de caracterización de las dinámicas de trabajo de las escuelas destino.

3.2.2 Segunda etapa: caracterización de los sentidos atribuidos a la evaluación institucional en diversos ámbitos de la formación docente

Durante la segunda etapa de la investigación encaramos dos líneas de indagación:

a) La primera línea de indagación estuvo orientada a producir conocimiento sobre los movimientos que produce el desarrollo de experiencias de evaluación institucional tomando como ámbito privilegiado de inserción de la propuesta al Curso de Formación a Directores, desarrollado por el Instituto sede de la investigación durante el primer cuatrimestre del 2007.

En este caso, el dispositivo de evaluación desarrollado focalizó el análisis en los efectos que la propuesta del curso tuvo en términos de desarrollo profesional de los sujetos involucrados. Dado que el Curso se propuso enriquecer la mirada que directores y maestros portan sobre la escuela y el trabajo de la dirección escolar, el dispositivo de evaluación pivotó sobre el análisis de los resultados alcanzados en relación con ambas cuestiones y sobre la elaboración de hipótesis acerca de las condiciones que contribuyen a generar estas miradas.

El trabajo de campo realizado en esta línea de indagación incluyó el desarrollo de las siguientes actividades:

- Reuniones iniciales de contrato y establecimiento de acuerdos sobre algunas condiciones de encuadre requeridas.

Se concretaron a este efecto dos reuniones de trabajo dirigidas a explicitar a las autoridades del Instituto y los docentes a cargo del Curso los propósitos y el marco metodológico de la investigación, haciendo particular referencia a los supuestos que manejamos respecto al sentido que adquieren las experiencias de evaluación realizadas desde un enfoque institucional. En ambas ocasiones, el intercambio avanzó sobre condiciones y criterios a tener en cuenta para garantizar condiciones de confiabilidad en el desarrollo de la experiencia.

- Presentación de la propuesta a los participantes del Curso de Formación a Directores.

En el mes de marzo y como parte de la reunión de convocatoria que el mismo Instituto organizó para presentar la propuesta del Curso, mantuvimos un encuentro con los directores de escuela interesados en participar de la experiencia a fin de comentar el marco en el que se inscribirían las reuniones de evaluación a realizar una vez finalizado el mismo. Asistieron a dicho encuentro aproximadamente 40 directores y vicedirectores de escuelas de nivel inicial y primaria de los distritos escolares de la zona de influencia del Instituto y representantes del nivel de Supervisión. En esta oportunidad trabajamos sobre los propósitos de la investigación y sobre algunos principios del encuadre de evaluación sostenido en el marco de la propuesta. Dado que las reuniones de evaluación del Curso quedarían incorporadas al cronograma del mismo resultó central trabajar en este encuentro cuestiones referidas al carácter voluntario de la participación.

- Puesta en marcha y desarrollo de la experiencia de evaluación en el Curso a Directivos, desde la perspectiva de los actores.

La experiencia desarrollada en esta instancia de la investigación incluyó la realización de:

- Una reunión de evaluación con las docentes que coordinaron el Curso.

El encuadre de trabajo empleado en esta oportunidad se aproximó al de una entrevista en profundidad, destinada a indagar la perspectiva que tenían sobre el Curso aquellos que habían diseñado y coordinado la propuesta. El intercambio abierto en esta instancia giró en torno a tres cuestiones que permitieron aproximarnos al modo en que desde esta posición institucional se construyó determinada mirada sobre el Curso y lo que allí se produjo. Los temas propuestos para este encuentro fueron: la propuesta del curso (sus propósitos y contenidos, las actividades propuestas, la bibliografía abordada y el uso dado a los textos), la resonancia que la propuesta tuvo en sus destinatarios (impresiones sobre la recepción que el Curso tuvo en los directores que asistieron y sobre los cambios observados en el modo de pensar la escuela y el propio trabajo directivo), los puntos clave del recorrido transitado por los participantes, el marco institucional de la propuesta (historia del vínculo que el Instituto venía manteniendo con las escuelas de su zona de influencia, antecedentes de otras ofertas de capacitación realizadas desde la misma institución, vinculación de estas ofertas con la propuesta del Curso).

- Dos reuniones de intercambio y producción con los directores de escuelas de nivel inicial y primario que participaron del Curso.

El diseño de trabajo incluyó:

Primera reunión: ronda de presentación individual incluyendo comentarios sobre la resonancia que el Curso tuvo en cada participante, elaboración colectiva de un primer esquema de análisis que sintetiza el planteo realizado en la ronda de presentación anterior, producción individual destinada a abrir la exploración sobre el modo en que la propuesta del Curso permitió enriquecer la mirada en torno a las escuelas y el trabajo de dirección e intercambio de aquellos aspectos que hubieran resultado ser más significativos, inclusión del trabajo con una selección de textos destinados a acompañar el análisis conjunto del material producido hasta el momento, cierre del encuentro (síntesis de líneas de análisis que quedaron planteadas respecto a la experiencia de formación vivida en el Curso a Directores).

Segunda reunión: síntesis del planteo realizado en el encuentro anterior, lectura conjunta de un texto-disparador que invita a pensar la formación en términos de un recorrido que se inscribe en una historia, producción de relatos sobre los momentos más significativos del recorrido personal que cada participante pudo realizar en el marco de la propuesta del Curso, lectura y análisis colectivo de algunas de estas producciones individuales, con el objeto de elaborar algunas hipótesis de trabajo sobre la dinámica de formación que el Curso promovió en sus participantes y las condiciones del dispositivo de formación que resultaron ser más significativas, elaboración colectiva de un nuevo esquema de análisis destinado a mostrar aspectos comunes de esta dinámica (momentos clave del recorrido, tensiones y posiciones transitadas por los participantes, recursos que permitieron avanzar en el camino de la propia formación, etc.), trabajo con algunas “figuras” que invitan a pensar las posiciones transitadas en el recorrido de formación realizado por los participantes (las figuras del extranjero, el intérprete y el lector), cierre con intercambio final destinado a poner en común el sentido que para los participantes tuvo el trabajo realizado en estos dos encuentros de evaluación.

- b) La segunda línea de indagación estuvo orientada a producir conocimiento sobre los procesos que habilita el desarrollo de dispositivos sencillos de evaluación institucional tomando en esta ocasión como ámbito de inserción de la propuesta a la experiencia transitada por los estudiantes en el trayecto de la práctica.

El trabajo de campo realizado en esta línea de indagación incluyó el desarrollo de las siguientes actividades:

- Reunión inicial de contrato y establecimiento de acuerdos sobre algunas condiciones de encuadre. Dado que se había desarrollado ya una primera reunión con el equipo de conducción del Instituto a fin de presentar los propósitos de la investigación y su encuadre teórico-metodológico, avanzamos en esta ocasión en el establecimiento de acuerdos con el Coordinador de prácticas del Instituto. En esta reunión se trabajaron cuestiones ligadas al sentido que podría tener la experiencia para los docentes y estudiantes que serían convocados a participar y se ajustaron cuestiones relativas al diseño de trabajo.
- Puesta en marcha y desarrollo de la experiencia de evaluación en el trayecto de la práctica.

La experiencia desarrollada en esta instancia de la investigación incluyó la realización de:

- Dos reuniones con estudiantes del Instituto. Se convocó en esta oportunidad a alumnos que estaban cursando diferentes años de la carrera y que, por lo tanto, transitaban distintas instancias curriculares del trayecto de la práctica. Las reuniones se realizaron en el mes de septiembre del 2007 y el encuadre de trabajo adoptado en ambos encuentros se aproximó al de un taller de exploración institucional, que combinó momentos destinados a la producción individual y colectiva y momentos dedicados al intercambio y análisis de las propias producciones.

El recorrido de trabajo propuesto en estos encuentros fue el siguiente:

Primera reunión

Presentación inicial señalando aquello que para cada estudiante significaba la experiencia de práctica, producción individual destinada a explorar las imágenes y representaciones que los estudiantes tenían de las escuelas destino, de la tarea docente y de sí mismos antes de iniciar la instancia de práctica y al momento en que se encontraban dentro del trayecto, breve síntesis del coordinador respecto a los aspectos más recurrentes de esta producción, elaboración de un relato colectivo destinado a reconstruir la experiencia de un practicante desde el inicio del trayecto hasta su finalización.

Segunda reunión

Lectura del relato elaborado en la reunión anterior y completamiento del mismo por parte de los estudiantes que no habían estado presentes, análisis de este material a partir de textos-disparadores que permiten analizar la formación como un recorrido personal mediado por condiciones organizacionales, breve devolución del coordinador respecto a la dinámica que parecía desplegarse en la experiencia relatada por los estudiantes, intercambio final de la experiencia y cierre.

- Una reunión que implicó una jornada intensiva de trabajo con profesores de práctica en el marco del mismo proceso de evaluación diagnóstica utilizado en la etapa anterior (el estado de situación de las escuelas destino, la caracterización de su vida cotidiana, el reconocimiento de problemáticas nucleares, los rasgos de su dinámica, etc). La misma implicó un espacio de intercambio grupal organizado en tres momentos. En el primero, se realizó una descripción densa del trayecto de la práctica teniendo en cuenta cuestiones tales como las actividades que realizan los estudiantes, las que realizan los profesores, la distribución del tiempo, la disposición de los recursos, las demandas habituales de los estudiantes a los profesores, las expectativas de los profesores sobre los estudiantes, las relaciones con los maestros y las escuelas destino, las modalidades de acompañamiento y evaluación, las

principales preocupaciones, los resultados alcanzados, etc. En el segundo, se presentó a los profesores el relato colectivo elaborado por los estudiantes en el marco de las reuniones de evaluación anteriormente detalladas. Por último se realizó un intercambio alrededor de algunas hipótesis de trabajo de los profesores acerca del material analizado.

4. Algunos resultados alcanzados

El análisis del material producido en las instancias de exploración desarrolladas en cada una de las etapas de la investigación permitió aproximarnos –aún de forma preliminar– a dos tipos particulares de resultados. Por un lado, aquellos referidos a los significados que circulan entre maestros y directivos sobre las escuelas de procedencia y la dinámica su trabajo. Por otro, aquellos referidos a los significados que los distintos actores atribuyen a las experiencias de evaluación institucional desde la especificidad de sus posiciones institucionales y las particularidades de dos contextos particulares de formación.

4.1 La perspectiva de los actores respecto al objeto de investigación considerado en cada etapa de la investigación

Como lo señalamos en el apartado referido a marco metodológico, la primera etapa de la investigación estuvo dirigida a explorar la visión que directores y maestros de las escuelas destino tenían acerca de la vida cotidiana de las escuelas de procedencia. El análisis de la producción realizada en esta etapa permitió reconocer cuatro líneas alrededor de las cuales los directores y maestros organizaron la descripción e interpretación del material producido en las reuniones.

- La escuela en el contexto de las transformaciones de la época. En relación con esta categoría, la escuela apareció caracterizada como un espacio “abandonado”, por fuera de la trama de las organizaciones escolares en el sistema educativo. Es decir, entre la organización como expresión singular de la educación y el Estado como meta institución no aparece la idea de sistema educativo. Por lo cual, todas las dificultades que aparecen en la escuela como por ejemplo el estado de los edificios escolares, los problemas en los procedimientos administrativos para el nombramiento de maestros, la situación socioeconómica y cultural de las poblaciones que atienden, entre otras, se visualizan como rasgos de un modelo de Estado aparentemente en crisis en su relación con las escuelas y sin ninguna mediación de sistema y política educativa.
- Relaciones y vínculos en la escuela: el lugar de la familia. En este punto, el material producido mostraba una tensión entre, por un lado, caracterizar a las familias como quienes demandan al jardín y a la escuela lo que estas instituciones no pueden dar porque no tiene que ver con su especificidad, por otro, las familias ausentes, que no responden a las expectativas de estos docentes. Asimismo, la familia y las comunidades de inserción de las escuelas por momentos aparecen en el discurso como términos intercambiables.
- La cultura escolar en los tiempos actuales. Con respecto a los docentes se caracterizó un tipo de maestro con dificultades para llevar adelante su trabajo con niños que presentaran algún tipo de dificultad en la cual, llamativamente, se engloban rasgos que tienen que ver con la extranjería. Por otro lado, surgieron caracterizaciones de los maestros relativas a los problemas vinculares entre unos y otros y, en algunos casos, con poca posibilidad de establecer canales de trabajo conjunto con los equipos de conducción.

- Escuela y adversidad. En más de una oportunidad la idea de crisis apareció en los relatos y a partir del análisis de esta idea surgió como hipótesis que se trataba tanto de condiciones como de dinámicas de funcionamiento institucional que hacen que el trabajo del director se viva como una experiencia que genera mucha angustia, que pone al sujeto en riesgo y en una situación percibida sin salida en lo que tiene que ver con lo específico de su tarea.

A su vez, la segunda etapa de la investigación estuvo focalizada en la indagación de los sentidos atribuidos a la evaluación institucional en dos ámbitos particulares de formación docente: el curso a directores de escuela y el trayecto seguido por los estudiantes en instancias curriculares del campo de la práctica. En este caso, el análisis de los materiales producidos en el marco del dispositivo de evaluación propuesto en cada línea de trabajo permitió reconocer las líneas de análisis e interpretación de la experiencia vivida en cada ámbito de formación que se detallan a continuación.

En el caso del Curso a directivos, las categorías resultantes del análisis del material de campo fueron las siguientes:

Efectos y resonancias en el plano identitario

Fue claro el reconocimiento que hicieron tanto los directores participantes como las docentes a cargo de la experiencia respecto a la posibilidad que tuvieron de producir nuevas miradas sobre las escuelas de procedencia y el trabajo del directivo. En buena medida, este reconocimiento se hallaba ligado a aquello que, en la perspectiva de los directores, emergió como “distinto” o “novedoso” en comparación con otras instancias de capacitación vividas con anterioridad. En este sentido fueron varias las ocasiones en las que los directores expresaron que a diferencia de otras experiencias de capacitación, el Curso había permitido:

- Poner en palabras muchas de las situaciones que suceden a diario en las escuelas desde una mirada que procura captar el aquí y ahora de los sucesos escolares, en vinculación con los procesos institucionales que –en cada caso– se fueron viviendo a lo largo de los años.
- Reconocer en los análisis tanto aquello que emergía como rasgos singulares de cada realidad escolar como aquellas transformaciones en torno a lo común que, por tanto, abrían paso a la reflexión sobre los cambios que atraviesan a la escuela como institución.
- “Traer” al ámbito de la capacitación fragmentos de la experiencia vivida en la cotidianeidad del propio trabajo como director desde una posición de distancia analítica que no suponía ajenidad sino que, por el contrario, se construía desde el reconocimiento de la propia implicación personal y profesional.

Las mediaciones privilegiadas del proceso de formación

Entre las condiciones que a criterio de los directores y las docentes tuvieron mayor potencial formativo se señalaron:

- El perfil de las docentes y el particular vínculo que pudieron establecer con los directores. Se destacó en este punto tanto la profesionalidad de las docentes y el lugar que ocuparon como “guías” que fueron acompañando el proceso del grupo, como el vínculo de confianza que pudo construirse desde el reconocimiento del saber y las trayectorias que ellas portaban.
- La centralidad que tuvo la teoría en su doble papel de analizador y de andamiaje de los análisis que pudieron desarrollarse en diferentes momentos del curso. A este respecto, uno de los puntos más señalados fue la constatación de la posibilidad que todas tenían de operar con la teoría desde una lógica diferente a la que estaban

habituadas, caracterizada básicamente por promover modos de vinculación con la teoría fragmentados y descontextualizados, organizados según una lógica aplicacionista de relación teoría-práctica.

- El lugar de los otros como espejo que devuelve refractariamente la mirada que sobre sí mismos tenían los directores, junto al reconocimiento del lugar que ocupó la escucha y la palabra entre quienes comparten realidades institucionales que, como lo señalamos anteriormente, tenían mucho de común y de diferente.
- La diversidad de actividades propuestas en el desarrollo del Curso. A este respecto, el análisis permitió advertir el potencial que tuvo la combinación de actividades significadas como “novedosas”, con otras que caían en lo que aparecía tipificado como “más tradicional”. A su vez, el análisis realizado respecto a la secuencia en que fueron previstas, permitió advertir el modo en que fueron marcando “momentos” o “etapas” claramente reconocibles desde el punto de vista de los efectos formativos que la propuesta generó.

El Curso como itinerario que habilitó recorridos plurales

En este punto resultó interesante advertir que aún bajo una misma propuesta, los directores pudieron hacer múltiples itinerarios personales en función de su historia de formación previa, el modo en que cada participante llegó al lugar de director y el sello personal con que cada uno investía esta posición institucional y las particularidades de las escuelas mismas que, en la perspectiva de las directoras y docentes, fueron punto de partida y llegada de lo que ocurrió en el tiempo-espacio de la capacitación.

En el caso de la experiencia desplegada en el trayecto de la práctica, las líneas de análisis e interpretación giraron centralmente sobre cómo este espacio se constituye en un “analizador” tanto de la relación entre la institución formadora y las escuelas destino, como de la trayectoria de formación de los estudiantes.

El recorrido que propone la institución para el espacio de la práctica se enmarca en un dispositivo centrado en agrupar a los alumnos que se encuentran cursando el trayecto de la práctica de primer, segundo, y tercer año, junto con los alumnos residentes, en una misma escuela, con tareas diferenciadas según cada año, generando lo que denominan “grupo de práctica”.

La indagación sobre este espacio de formación permite destacar algunas hipótesis:

- La práctica como espacio ficcional de la articulación entre la institución formadora y la escuela destino. Es posible advertir que la práctica constituye en algunos casos un espacio de cierta ficcionalidad porque habilita a unos y a otros a ordenar discursos, saberes y prácticas de manera tal de asegurar poder llevar adelante su trabajo. En este sentido, docentes (profesores y maestros) y alumnos resuelven la articulación –paradójicamente– a través de un fenómeno de desligadura. Es posible observar que esta desligadura se expresa por lo menos entre profesores y alumnos del espacio de la práctica y la escuela destino, y entre profesores y alumnos del grupo de práctica y el instituto. En este punto resulta necesario señalar que existen condiciones relativas a la estructura de los puestos de trabajo que sostienen que esto ocurra.
- Ese espacio de desligadura tiene que ver con una suerte de divorcio entre lo que se dice que hay que hacer en cada una de estas organizaciones para “ser” maestro. Desde aquí, los profesores de práctica promueven mecanismos de negociación en dos direcciones. En un caso con la institución formadora y en otro con la escuela destino. En ambos casos resultan acuerdos más o menos implícitos o explícitos que tienen como fin llegar a ordenar el conflicto que pueda surgir, estableciendo

consensos con profesores y maestros. De esta manera, esa negociación se constituye en el meollo de una la tarea a veces entendida como “sacar los obstáculos del camino” a los practicantes, a no generar diferencias con los maestros, en sostener la palabra de los colegas, etc. En el caso de los alumnos, la desligadura queda atenuada por la necesidad del egreso que los lleva a poner en relación una y otra vez a los distintos participantes de esta experiencia. Un elemento clave con el que cuentan es la planificación y la modalidad de agrupamiento.

- El espacio de la práctica como expresión de diversos modos de organización de la enseñanza. Este espacio puede ser entendido como la expresión de otros modelos de organización de la enseñanza, diferentes a los que se instalan en el instituto formador y en la escuela destino, y que conviven simultáneamente con él.
- Desde la perspectiva del profesor de práctica advertimos en su posición de intermediación diferentes maneras de concebir la enseñanza y desde allí operar como: 1) un simple pasador o correa de transmisión de lo que dicen unos a otros, 2) un actor que parte de reconocer su experiencia como maestro y profesor como modelo de práctica, o bien 3) un actor que procura entrar en diálogo con las diferentes perspectivas de sus colegas (profesores y/o maestros) y desde allí intermediar con los alumnos favoreciendo la producción de modalidades de enseñanza que, en algún sentido, son inéditas por su cualidad de situadas en contextos institucionales distintos cada vez.
- Desde la perspectiva de los alumnos la organización de la enseñanza sostiene los mismos modelos de los profesores, a los que agregan el que surge del propio trabajo e interacción en el grupo de práctica. En este último caso, el riesgo consiste en la autonomización de este grupo al punto de sostener que es ese espacio el que debe resolver los problemas propios de la práctica.

La construcción de “otra” escuela

En esta dinámica es posible que profesores y alumnos de práctica se espejen en sus deseos y expectativas acerca de lo que es la escuela, de lo que hay que enseñar y de lo implica trabajar como maestro. Cuando esto ocurre el espacio ficcional da lugar a la construcción de “otra” escuela que no refleja ni la escuela real ni el ideal que el instituto formador tiene armado sobre ella. También puede construirse “otro” instituto formador, que como en el caso anterior no refiere al real ni al que el propio Instituto tiene armado como representación de sí.

5. A modo de reflexión final

A lo largo de este artículo hemos presentado algunas de las líneas preliminares que han surgido del trabajo de investigación realizado. En este proceso trabajamos con la hipótesis de que los encuadres de evaluación institucional habilitan la puesta en análisis de diversos aspectos del funcionamiento organizacional y del vínculo que los sujetos mantienen con su trabajo, desde perspectivas que privilegian el uso de dispositivos analizadores que abren la posibilidad de nombrar de otro modo aquello que se da por sabido y naturalizado, que permiten advertir la provisionalidad del propio punto de vista y de aquellas explicaciones que se suponen incommovibles, que dan lugar al desarrollo de formas de pensamiento que se apoyan en la sensibilidad hacia la palabra y la mirada del otro, que abren paso a la posibilidad de generar movimientos que permitan salir de los atolladeros que plantean las soluciones y respuestas cerradas.

En este sentido, la posibilidad de generar procesos colectivos de pensamiento y comprensión situados sobre la propia cotidianeidad escolar y sobre aspectos vinculados a los procesos de formación, y a las condiciones curriculares y organizacionales que los

sostienen se constituye en una de las vías privilegiadas para “volver a pensar” la singularidad de estos procesos y captar la trama de significados que los diferentes actores institucionales construyen sobre los mismos, al tiempo que permite restituir la dimensión política de funcionamiento, constitutiva de toda organización.

Bibliografía

- Andreozzi, M. y S. Nicastro (1991): "Profesión y modelos profesionales". En: *Revista Argentina de Educación de la AGCE* (Buenos Aires), año IX, n. 16.
- Ardoino, J. (1981): "El imaginario del cambio y el cambio del imaginario". En: Guattari, F. y otros: *La intervención institucional*. México, Folios.
- Barbier, J.M. (1993): *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona, Paidós.
- Barbier, R. (1977): *La Recherche-Action dans l'institution éducative*. París, Guathier-Villars.
- Escudero Muñoz, J.M. (1991): Los desafíos de las reformas escolares. Sevilla, Arquetipo, Colección Biblioteca Universitaria.
- Fernández, L.M. (1994): *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires, Paidós.
- (1996b): "Análisis institucional y práctica educativa. ¿Una práctica especializada o el enfoque necesario de las prácticas?" En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año V, n. 9.
- Garay, L. (1996): "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones". En: Butelman, I. (comp.): *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires, Paidós.
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata, Madrid.
- Hassoun, J. (1996): *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, De la Flor.
- Jiménez, B. (ed.) (1999): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid, Síntesis.
- Lafourcade, P.D. (1992): *La autoevaluación institucional*. Buenos Aires, Kapelusz.
- López Yañez, J. y otros (1996): *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla, Repiso.
- Mc Cormick, R. y M. James (1996): *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid, Morata.
- Nicastro, S. (2006): *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido*. Rosario, Homo Sapiens.
- y M. Andreozzi (2003): *Análisis pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires, Paidós.
- Ruiz, J.M. (1998): *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid, Narcea.
- Santos Guerra, M.A. (1996): *Evaluación educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- Simons, H. (1999): *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid, Morata.