

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO**

JIMENA SANDOYA

**EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES INTEGRALES:
UNA PROPUESTA EN EL ÁMBITO DE LA GESTIÓN ESCOLAR**

Porto Alegre/RS, Brasil

2024

JIMENA SANDOYA SALVETTO

**EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES INTEGRALES:
UNA PROPUESTA EN EL ÁMBITO DE LA GESTIÓN ESCOLAR**

Tesis presentada como requisito parcial para la obtención del título de Mestre em Gestão Educacional, por el Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão Educacional de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Laura Habckost Dalla Zen

Porto Alegre/RS, Brasil
2024

S218e Sandoya, Jimena.
Evaluación de aprendizajes integrales : una propuesta en el ámbito de la gestión escolar / por Jimena Sandoya. – 2024.
125 f. : il. ; 30 cm.

Tesis (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Porto Alegre, RS, 2024.
“Orientadora: Dra. Laura Habckost Dalla Zen”.

1. Calidad educativa. 2. Aprendizajes integrales. 3. Educación jesuítas. 4. Línea de base. 5. Colegios jesuitas. I. Título.

CDU: 37.013

AGRADECIMIENTOS

En mi familia siempre decimos que toda decisión implica responsabilidad y una renuncia. Por muchos años decidí potenciar el trabajo y dedicar mi tiempo profesional a aprender trabajando. Realizar una maestría era una idea o deseo al que costaba darle lugar y prioridad. Quiero agradecer al Ir. Raimundo Barros quien me brindó la chance de hacerlo posible. Me alentó a postularme y facilitó las condiciones. También a la Red Jesuita de Educación, que con su Programa de Formação Continuada brinda la oportunidad a los colaboradores de “ressignifiquem os tempos e espaços de aprendizagem integral, evidenciando sempre a excelência humana e acadêmica da comunidade educativa” y en este caso, ampliando la posibilidad al equipo de FLACSI.

Con muchas expectativas y un poco de temor luego encontré un ambiente de aprendizaje muy motivante y desafiante, con un equipo de docentes y compañeros estudiantes, que a pesar de ser una alumna extranjera y sin manejo del portugués, aseguró siempre que me sintiera bienvenida y acogida. Quiero agradecer en particular a mi orientadora, Profesora Laura Habckost Dalla Zen, quien con profesionalismo y gran ética de trabajo me ha facilitado cada paso de la experiencia y me ha ayudado a hacerlo lo mejor posible. Valoro y agradezco a los académicos que generosamente nos ayudan a ser mejores, por eso junto a Laura, sumo a los integrantes de la banca o tribunal de tesis, que generosamente aceptaron la invitación y me ayudan a cuestionar y enriquecer el trabajo. A la vez, a los profesores que pude conocer en el proceso.

Gracias a mis compañeros del equipo central de la Federación y al equipo de profesionales y facilitadores del Sistema de Calidad por todas las experiencias enriquecedoras, con sentido, por y para la educación. Valoro y reconozco también a los demás actores como coordinadores de calidad, coordinadores de equipos de mejora, referentes de las redes, directivos, etc. Ha sido un privilegio aprender de personas valiosas y generosas, de distintos campos e instituciones. De ellos, en este momento en particular quiero agradecer a quienes aceptaron ser entrevistados.

En mi familia conté siempre con apoyo, aliento, comprensión y paciencia. Gracias a mis tres hijos Emilia, Rafael y Clara y gracias a Andrés, mi compañero de

vida, que han sido incondicionales. Ojalá sepan que en el esfuerzo que supuso este proceso solo fue posible gracias a ustedes.

Gracias a mis papás por todas las oportunidades que nos brindaron a mis hermanas y a mí, desde el principio y su confianza en la educación como una herramienta poderosa para el desarrollo de la persona.

En suma, me siento agradecida de haber podido dedicar un tiempo especial a pensar, buscar, investigar, aprender y escribir.

RESUMEN

Evaluar aprendizajes integrales para los centros educativos que así lo declaran parecería una obviedad. En su larga trayectoria y tradición educativa, la educación jesuita ha contribuido a la formación de incontables personas. Sin embargo, traducir la complejidad humana en resultados de aprendizajes ha sido y es muy complejo. En las escuelas se escucha la noción de que los egresados se llevan la impregnación de lo que han vivido en el transcurso de su trayectoria educativa. Pero ¿cómo saber si lo llevan o no? ¿Y qué significa eso? Colegios que han implementado el Sistema de Calidad en la Gestión Escolar de FLACSI han intentado elaborar una línea de base de aprendizajes integrales y encontrado dificultades. Esta tesis busca comprender qué ha significado para ellos esta experiencia, qué aprendizajes observan, qué valor le asignan y cómo ha contribuido a poner el foco de la atención en la gestión escolar en los aprendizajes a garantizar a los estudiantes, desde una perspectiva jesuita. Aborda la experiencia de seis colegios ubicados en Perú y en Brasil, que tienen al menos cuatro años o más de experiencia de implementación de este Sistema de calidad, identificando los desafíos y potencialidades de la propuesta. El documento recoge recomendaciones para trabajar la elaboración de la línea de base que impulsa el Sistema de calidad en los colegios, como uno de sus primeros ejercicios y profundiza en recomendaciones para hacerlo mejor.

Palabras clave: Calidad educativa; Aprendizajes integrales; Educación jesuita: línea de base.

ABSTRACT

Evaluating comprehensive learning for schools that declare it as such would seem obvious. In its long history and educational tradition, Jesuit education has contributed to the formation of countless people. However, translating human complexity into learning outcomes has been very difficult. In schools, we hear that graduates take away the impregnation of what they have experienced during their educational career. But how do you know if they wear it or not? And what does that mean? Schools that have implemented FLACSI's Quality System in School Management have tried to develop a baseline of comprehensive learning and encountered difficulties. This thesis seeks to understand what this experience has meant for them, what learning they observe, what value they assign to it, and how it has contributed to putting the focus of attention in school management on the learning to be guaranteed to students, from a Jesuit perspective. It addresses the experience of six schools located in Peru and Brazil, which have at least four years or more of experience in implementing this Quality System, identifying the challenges and potentialities of the proposal. The document includes recommendations to work on the development of the baseline that promotes the Quality System in schools, as one of its first exercises and delves into recommendations to do it better.

Keywords: Educational quality; Integral learning; Jesuit Education: Baseline.

RESUMO

Avaliar a aprendizagem integral para escolas que se autodeclaram assim poderia soar uma obviedade. Em sua longa história e tradição educacional, a educação jesuíta contribuiu para a formação de inúmeras pessoas. No entanto, traduzir a complexidade humana em resultados de aprendizagem tem sido e é muito complexo. Nas escolas, ouve-se que os egressos levam consigo tudo aquilo que vivenciaram ao longo de sua trajetória educacional. Mas como saber se eles se valem disso ou não? E o que isso significa? As escolas que implementaram o Sistema de Qualidade em Gestão Escolar da FLACSI tentaram desenvolver uma linha de base de aprendizagem abrangente e encontraram dificuldades. Esta dissertação busca, justamente, compreender o que essa experiência significou para as escolas, que aprendizagens observam, que valor atribuem a ela e como ela, a linha de base, tem contribuído para colocar o foco da atenção na gestão escolar sobre a aprendizagem a ser garantida aos alunos, desde uma perspectiva jesuíta. Aborda a experiência de seis escolas localizadas no Peru e no Brasil, que possuem, no mínimo, quatro anos ou mais de experiência na implantação desse Sistema da Qualidade, identificando os desafios e potencialidades da proposta. O documento inclui recomendações para trabalhar no desenvolvimento da linha de base que promove o Sistema da Qualidade nas escolas, como um de seus primeiros exercícios e se aprofunda em recomendações para fazê-lo melhor.

Palavras-chave: Qualidade educacional; Aprendizagens integrais; Educação Jesuíta: linha de Base.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Factores internos de calidad	28
Figura 2: Conjunto de elementos presentes en una escuela eficaz.....	30
Figura 3 La metáfora del grano de arroz	41
Figura 4: ¿Quién se debe adaptar?.....	42
Figura 5: ¿Aprendizaje integral?	46
Figura 6: Rasgos distintivos de calidad en obras educativas de la Compañía de Jesús	52
Figura 7: Ámbitos en los que se organiza el SCGE.....	53
Figura 8: Proyectos abordados por los colegios que han implementado el SCGE ...	74
Figura 9: I Encuentro de directores académicos y de pastoral	92
Figura 10: Esquema síntesis de las recomendaciones.....	106

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Etapas de implementación del SCGE.....54

Tabla 2: Datos generales de los dos países..... 60

Tabla 3: Síntesis de procedimientos según objetivos 63

Tabla 4: La educación integral presente en la misión y visión 66

LISTA DE SIGLAS

ACSIP	Asociación de Colegios de la Compañía de Jesús en el Perú
ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
EFQM	European Foundation for Quality Management
FLACSI	Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús
INAU	Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay
ISO	Internacional Organization for Standardization (Organización Internacional de Normalización)
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas
OEA	Organización de Estados Americanos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OIT/ Cinterfor	Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional
MPGE	Mestrado Profissional em Gestão Educacional
PEC	Proyecto Educativo Común
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
RJE	Red Jesuita de Educación Básica de Brasil
SCGE	Sistema de Calidad en la Gestión Escolar
UCU	Universidad Católica del Uruguay
UE	Unión Europea en Uruguay
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

SUMARIO

LISTA DE FIGURAS.....	7
LISTA DE TABLAS	8
LISTA DE SIGLAS	9
SUMARIO.....	10
1 INTRODUCCIÓN.....	12
1.1 Tema	16
1.2 Delimitación del tema	17
1.3 Problema.....	17
1.4 Objetivos.....	17
1.4.1 Objetivo General	17
1.4.2 Objetivos Específicos	17
2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	19
2.1 ¿POR QUÉ CALIDAD Y CUÁL CALIDAD?	19
2.1.1 El desafío de superar la retórica de la calidad educativa.....	26
2.1.2 La actuación: los aportes de los sistemas de calidad para los centros educativos	32
2.2 ¿CUÁLES APRENDIZAJES? ¿Y POR QUÉ MEDIRLOS?	37
2.2.1 Definición de aprendizajes integrales	37
2.2.2 Evaluación de aprendizajes y evaluación de gran escala.....	46
3. METODOLOGÍA.....	52
3.1 El campo empírico de estudio, el SCGE.....	52
3.2 Tipo de investigación.....	55
3.3 Técnicas utilizadas	57
3.3.1 Entrevista	57
3.3.3 Análisis documental	58
3.4 Local de la investigación.....	59
3.5 Participantes	61
3.6 Instrumento	61
3.7 Análisis de datos.....	62
3.7 Etapas de la investigación.....	63
4. EVALUAR APRENDIZAJES INTEGRALES: desafíos y potencialidades.....	66
El punto de partida: orientaciones desde el SCGE	68

4.1 El desafío de centrar la atención en los aprendizajes	72
4.2 El desafío de evaluar aprendizajes integrales.....	75
4.3 El desafío de gestionar los resultados de aprendizajes analizados.....	82
4.4 Las potencialidades de trabajar esta propuesta: línea de base	92
5. RECOMENDACIONES	105
CONSIDERACIONES FINALES.....	110
REFERENCIAS	116
APENDICE A.....	121
APÉNDICE B.....	123
ANEXO	125

1 INTRODUCCIÓN

El Sistema de Calidad en la Gestión Escolar (SCGE) es presentado como una estrategia de evaluación y mejora institucional en red, por la Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas (FLACSI), cuya elaboración estuvo a cargo de un equipo de profesionales vinculados a universidades en el año 2011. Desde ese momento el SCGE ha ofrecido una propuesta de trabajo en la cual acompaña durante al menos tres años a los colegios a que desarrollen un proceso de autoevaluación, identificación de prioridades de mejora, diseño y gestión de proyectos de mejora pertinentes y siempre de manera participativa, con la intención de contribuir a la mejora de los aprendizajes integrales de sus estudiantes. Desde el 2012 yo formo parte del equipo de profesionales de apoyo que colaboran con los colegios y acompañan de manera externa la implementación del Sistema.

El SCGE fue pensado, diseñado y validado para instituciones educativas y en particular, buscando asignar los sentidos y fin último de un centro educativo ignaciano, a la vez que se sustenta en criterios y principios teóricos conceptuales aprendidos de la investigación de eficacia escolar, fundamentalmente en América Latina. Por otro lado, asume la calidad como un fenómeno sistémico, no solo en su comprensión sino también en la intervención para mejorarla. La idea de mejora en red, y la interconexión de los procesos, se basa en la comprensión del proceso educativo como un fenómeno complejo y sistémico.

Este Sistema de Calidad propone la autoevaluación de los colegios en base a cuatro grandes ámbitos que estructuran la gestión de un centro educativo: (i) el ámbito Pedagógico curricular, (ii) el ámbito de Clima escolar, (iii) el de Organización, estructura y recursos, y finalmente, (iv) y el de Familia y Comunidad escolar, todos ellos, teniendo en cuenta los factores asociados al aprendizaje. Esta evaluación institucional permite al centro obtener un diagnóstico o fotografía de su realidad, para poder priorizar mejoras pero también para luego poder compararse consigo mismo.

Una vez diseñado el modelo, se comenzó el programa mediante la implementación de un piloto con seis colegios en distintos países de América Latina, lo que permitió probarlo e incluir las sugerencias de esos colegios participantes, desde una mirada crítica y participativa de revisión a la herramienta y la metodología propuesta. En ese momento el equipo de profesionales a cargo de su diseño e implementación, vinculados a las Universidades (Universidad Católica del Uruguay y

U. Alberto Hurtado de Chile) discutió a fondo la necesidad de que los aprendizajes logrados fueran no solamente un indicador más dentro de la herramienta de autoevaluación de la gestión escolar (en la Guía de autoevaluación del SCGE, dentro del ámbito Pedagógico curricular), tal como venía siendo hasta el momento durante el piloto, sino que fueran jerarquizados metodológicamente al momento de iniciar todo el proceso de aplicación del Sistema, a modo de provocar un cambio y una mejora en los mismos. Con un sueño en común, se definió la importancia de que cada colegio cuente con una reflexión más profunda en torno a los aprendizajes integrales logrados.

Es condición primera de calidad, que el centro tenga una definición clara de los aprendizajes que se espera lograr en sus estudiantes, a lo largo de su trayectoria escolar, llevando a cabo una gestión basada en evidencias, que le permita analizar tanto los resultados que alcanzan sus estudiantes en cada una de las dimensiones y áreas del currículum, como también de los factores que explican estos resultados, para intervenir en ellos y poder llevar adelante un ciclo permanente de evaluación, reflexión, cambio y mejora. (SCGE de FLACSI, 2014, p. 18).

Se definió así la incorporación del “equipo foco”. La palabra “foco” se vincula a que el foco central de todo el Sistema son los aprendizajes que logran los estudiantes, en coherencia con la propuesta de formación integral que es propia de la educación y pedagogía ignaciana. ¿Qué es el equipo o comisión foco? Es un equipo de personas que elaboran una línea de base del estado de situación de los aprendizajes integrales en el colegio, incentivados por el SCGE. Se estimula que el equipo se conforme por personas de los distintos ciclos educativos y desde distintas áreas del colegio (pastoral, académico, orientación u otras), que puedan reflejar la información recabada sobre las distintas dimensiones, acerca de logros y brechas en los aprendizajes y luego compartirlo con la comunidad educativa.

En mi caso, como parte del equipo de profesionales de apoyo externos que colaboran con los colegios y acompañan la implementación del sistema, este punto en particular, el de la elaboración de línea de base, resultó un desafío grande para mí. Me generaba mucha preocupación poder brindar el apoyo adecuado y suficiente a los colegios, considerando que mi formación no es de especialidad en currículum ni en evaluación de aprendizajes. Pero más que nada, me preocupaba que los colegios definieran a partir de ello metas de aprendizaje descontextualizadas, por ejemplo, fijando metas para subir un determinado porcentaje de “aprobación” en algunas asignaturas, sin un fundamento anclado en el proceso de evaluación y priorización de

las mejoras, inclusive incentivando prácticas que son contradictorias con el propósito del Sistema de los aprendizajes integrales. Ello podría tensionar a subir porcentajes porque si, a buscarlos de cualquier manera, sin profundizar demasiado en el sentido o en su justificación, o incluso, alejándolos de la tal anhelada “integralidad” de aprendizajes.

Por otra parte, me sorprendió mucho ver que los colegios tenían dificultades para reflejar los aprendizajes en las dimensiones socio emocionales y espirituales religiosos. Enfatizo en ellas porque son las dos dimensiones, junto a la dimensión académica, que se ha solicitado como primer ejercicio de una línea de base de aprendizajes integrales a los colegios, más allá de una concepción más amplia del concepto detrás de dicha integralidad, que reúne otras dimensiones de la condición humana (concepto que se desarrollará en el capítulo de fundamentación teórica). Fui alumna de un colegio jesuita toda mi infancia y adolescencia y constaté yo misma cómo es aprender, por ejemplo, en propuestas de voluntariado y pastoral con experiencias que te enseñan y marcan para la vida. Lamenté que este tipo de aprendizajes no pudieran ser evidenciados por los colegios.

Fui entendiendo cada vez más que, esta tarea de sistematizar la información de resultados de aprendizajes existente en el centro y disponer de las evidencias o datos para el análisis y posterior definición de metas de aprendizaje, es fundamental como institución educativa que se propone que todos sus estudiantes aprendan. Tal como adelanta el documento de presentación de la Guía de autoevaluación del sistema:

Esta información puede ser extensa en algunas áreas y muy escasa en otras (o también inexistente). Los datos en muchas instituciones se encuentran dispersos. Se alienta a buscar evidencias, discutir en equipo, completar las tablas de reporte, conformando así la situación actual de aprendizajes, que servirá para contrastar estos resultados en futuras evaluaciones. (...) Al no existir evidencia o información ordenada de resultados de aprendizaje, se derivará en un primer proyecto de mejora, que permita en el futuro, contar con estos datos, fundamentales para orientar y monitorear los procesos de mejora del centro (SCGE de FLACSI, 2014, p. 18).

A una década desde que se agregó este elemento al Sistema, me pregunto qué resultados habrá tenido esta experiencia de elaboración de línea de base en el marco de la aplicación del SCGE en los colegios y qué valoración hacen los actores del

colegio. Tratándose de un proceso al que no estaban acostumbrados ¿será que los colegios lo reconocen como algo útil?

Como señalé anteriormente, comencé a trabajar para FLACSI en 2012 como profesional de apoyo del SCGE aportando al desarrollo metodológico de implementación, al acompañamiento a centros y a la gestión de aprendizajes. Esto fue posible porque tenía experiencia previa en algo similar, en 2008 me solicitaron desde la Universidad Católica del Uruguay que realizara la evaluación externa de un programa de Calidad Integrado en centros educativos. Se trataba de un programa de calidad educativa, en base a una herramienta y metodología desarrollada por la Universidad de Deusto y Fundación Horreum en España y adaptada a Uruguay por el Departamento de Educación de la UCU. Este programa fue uno de los principales modelos tomados por FLACSI como inspiración para el desarrollo de su sistema propio.

Posteriormente, pasé a formar parte del equipo de facilitadores externos a cargo del liderazgo y acompañamiento a los centros educativos del programa de calidad de centros educativos de la UCU. Acompañé y asesoré centros de diversas características, laicos y confesionales, públicos y privados, de distintos contextos y niveles de enseñanza (primera infancia únicamente, de educación básica y educación secundaria) y una decena de centros de Fe y Alegría¹. Todo ello ha sido una muy rica experiencia que retroalimenté con los centros de FLACSI, ya en otro contexto latinoamericano de colegios jesuitas, que ha sido desde el primero momento muy interesante y desafiante.

En 2017 fui invitada a integrar el equipo central de FLACSI, como miembro del equipo técnico del SCGE, en la Asistencia Técnica a la Dirección, además del trabajo como Profesional de apoyo de colegios de la red y desde 2020 fui Coordinadora Técnica del Sistema. En noviembre de 2023 fui invitada a ser la directora. En paralelo, he trabajado como consultora o investigadora para variedad de instituciones nacionales públicas y privadas (Administración Nacional de Educación Pública, Instituto de Niños, Niñas y Adolescentes del Uruguay, Instituto Nacional de Empleo y formación profesional, Ministerio de Trabajo y Oficina Nacional de Servicio Civil, Universidad Católica del Uruguay, Fe y alegría, Corporación nacional para el

¹ Fe y Alegría Uruguay es un movimiento de educación y promoción social. Impulsa una educación integral de calidad para quienes viven en situación de mayor vulnerabilidad y exclusión social. Es una obra de la Compañía de Jesús y forma parte de la Federación Internacional de Fe y Alegría.

desarrollo) y organismos internacionales (Organización internacional del trabajo -OIT- y su centro regional de formación OIT/Cinterfor, Unión Europea, UNESCO, BID, UNICEF, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD-, OEA, Fundación Entra XXI, otras). Mi formación inicial en Sociología fue enriqueciéndose con experiencia en varios campos de aplicación, de los cuales el de la educación es uno de los que más me apasiona.

Ser parte del equipo de gestión del SCGE es un reto porque en el sistema hay mucha experiencia e información disponible que puede ser aprovechada y a la vez, es muy importante cuidar a las personas y resguardar la información de los colegios. Por otra parte, poder desarrollar investigaciones depende de las oportunidades institucionales que se generan y la tensión con la dinámica del trabajo, en la cual, la gestión en general se lleva gran parte de la atención y esfuerzos del equipo central del SCGE. Al mismo tiempo, ha habido contribuciones muy interesantes de disertaciones del MPGE y de investigaciones de doctorados en torno al Sistema que contribuyen a la generación de conocimiento, que me propongo conocer y aprovechar más en profundidad.

El Sistema y la experiencia desarrollada hasta el momento es una fuente muy importante de información o, dicho de otro modo, hay mucho por investigar. Sabiendo que uno de los aspectos que ha generado dificultades en los colegios es la elaboración de líneas de base de aprendizajes integrales, quisiera poder contribuir investigando este aspecto para colaborar más y mejor con los colegios y con FLACSI.

Centro el estudio en los colegios jesuitas de Brasil y Perú debido a la experiencia en la implementación del sistema, ya que en ambos países han desarrollado dos ciclos de mejora y con un apoyo explícito desde las redes educativas de colegios de cada uno de los dos países.

1.1 Tema

La búsqueda de la **calidad en la educación** ha sido una fuente de cambios y políticas educativas en al menos las últimas cinco décadas. En el contexto de las escuelas de enseñanza básica y enseñanza media, se han desarrollado distintos esfuerzos en este sentido a nivel público y privado. Las escuelas jesuitas en el continente latinoamericano han impulsado la creación y luego han incorporado, de manera voluntaria, una propuesta de un sistema de calidad. En este escenario, la

investigación se propone observar cuáles han sido las principales dificultades y desafíos de la implementación de mediciones de aprendizajes en las escuelas.

1.2 Delimitación del tema

El estudio pretende analizar los **efectos de la implementación del Sistema de Calidad en la Gestión Escolar – SCGE en colegios, particularmente en cuanto a la medición de aprendizajes integrales**, a partir de la visión de los sujetos responsables de dicho análisis, esto es, de los responsables de elaborar la línea de base de aprendizajes integrales y teniendo como herramienta teórico-metodológica la concepción de aprendizajes integrales de la Federación Latinoamericana de la Compañía de Jesús.

1.3 Problema

¿La elaboración de líneas de base de aprendizajes integrales ha ayudado a los centros educativos de la Red Jesuita de educación básica en Brasil y a otros colegios de Latinoamérica que han implementado el SCGE? ¿les ha generado problemas? ¿cuáles? Teniendo en cuenta que conocer los resultados logrados y no logrados por sus estudiantes es una necesidad para gestionar una escuela, se buscará comprender qué prácticas incorpora la escuela a partir de la implementación del SCGE, particularmente en relación a medición de aprendizajes integrales.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Investigar cómo ha sido posible para los colegios, a partir de la implementación del SCGE, mejorar las estrategias de evaluación de aprendizajes integrales.

1.4.2 Objetivos Específicos

1. Comprender la noción de aprendizajes integrales de los colegios jesuitas.

2. Diferenciar la evaluación institucional de la evaluación de aprendizajes integrales.
3. Reconocer desafíos y posibilidades en la evaluación de aprendizajes socioemocionales y espirituales religiosos en colegios.
4. Comprender cómo eso incide en la identificación o redefinición de los aprendizajes (socioemocionales y espirituales/religiosos) esperados.
5. Conocer la valoración de los actores que participan en ese proceso sobre el papel del SCGE para el favorecimiento de dichas prácticas y obtener recomendaciones.
6. Proponer a los gestores una intervención para fortalecer el papel de la evaluación de los aprendizajes integrales para la toma de decisiones en la gestión.

2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 ¿POR QUÉ CALIDAD Y CUÁL CALIDAD?

La mayoría de los adultos en la actualidad seguramente tuvimos abuelos o conocemos personas cuyos abuelos o incluso padres, no tuvieron la oportunidad de estudiar la escuela completa, equivalente a la educación primaria, y menos aún, educación secundaria. En pocas décadas relativamente, teniendo en cuenta la historia de la humanidad, se ha logrado impulsar en la mayoría de las sociedades la ampliación de la cobertura de la educación, pasando de un privilegio para algunas pocas personas, a la masificación de la oferta. Esta masificación de la educación no exenta de desafíos, ha dado paso a otro nivel de prioridades. Dicho de otro modo, habiendo alcanzado el desafío de la cantidad, se fue dando lugar a la etapa de la calidad de la educación, de manera de abordar algunos problemas dejados de lado hasta el momento por la urgencia de asegurar ésta para toda la población.

Analizando este proceso en términos más generales, no acotados a la educación, el sociólogo francés Michel Crozier (1989) advertía que ha concluido el tiempo de la lógica de la cantidad que durante dos siglos imperó como reflejo de la sociedad industrial. El autor sostenía que ello no implica un retorno a la calidad del modelo preindustrial, sino que la calidad que hoy se busca es la calidad para todos, que es contraria a la exclusividad y de barrera, sino por el contrario, es la excelencia del servicio.

¿Son contrapuestas calidad y cantidad? Por ejemplo, las personas con hijos a cargo sentimos muchas veces la tensión de la falta de tiempo suficiente para dedicarles a nuestros niños, a la vez que se requiere administrar el tiempo para otras responsabilidades como el trabajo, el estudio, la atención al resto de la familia (padres, sobrinos, etc.), las tareas del hogar, entre otras. Es frecuente oír a expertos que recomiendan dedicar tiempo de calidad a los niños, aliviando la tensión por la falta de cantidad de tiempo. No obstante, aunque se trate de otra persona a cargo, el niño o niña requiere ser cuidado por alguien, en cantidad (de horas) y en calidad de cuidados. ¿Puede extrapolarse este razonamiento a la educación? Se necesita cantidad y se necesita calidad. Esto es indiscutible, no obstante, ¿cuál calidad? ¿Por qué las personas definen que algo es de calidad? ¿Qué características o cualidades se deben

dar para hablar de calidad? Las concepciones del ser humano sobre la calidad de algo varían con las épocas, el contexto geográfico, la cultura.

Ya hace al menos 30 años que se afirmaba que la palabra de moda en el mundo de la educación era la palabra «calidad» que se visualizaba como el objetivo prioritario por una variedad de actores tales como autoridades educativas, organizaciones de profesores, sindicatos, asociaciones de padres, organismos internacionales, organizaciones de alumnos, expertos, representantes del sector privado empresarial, entre otros, tal como detalla Fernández Enguita (1990).

No obstante, más allá de la unanimidad en la prioridad de la calidad, cabe preguntarse ¿cuál calidad? ¿definida por quiénes? El autor expresa:

Por su polisemia puede movilizar tras de sí a los profesores que quieren mejores salarios y más recursos y a los contribuyentes que desean conseguir el mismo resultado a un menor coste en la enseñanza, a los empleadores que quieren una fuerza de trabajo más disciplinada y a los estudiantes que reclaman mayor libertad y más conexión con sus intereses, a los que desean reducir las diferencias escolares y a los que se proponen aumentar sus ventajas relativas. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990, p. 111).

Esa versatilidad en sus concepciones, incluso contradictorias entre sí, también se ha visto reflejada en el transcurrir de los años y ha “invocado sucesivas realidades distintas y cambiantes” al decir del autor.

Inicialmente se identificó tan sólo con la dotación en recursos humanos y materiales de los sistemas escolares o sus partes componentes: proporción del producto interior bruto o del gasto público dedicada a educación, coste por alumno, número de alumnos por profesor, duración de la formación o nivel salarial de los profesores, etc. Este enfoque se correspondía con la manera en que, al menos en la época floreciente del Estado del Bienestar, se tendía a medir la calidad de los servicios públicos, suponiendo que más coste o más recursos, materiales o humanos, por usuario era igual a mayor calidad. Más tarde, el foco de atención del concepto se desplazó de los recursos hacia la eficacia del proceso: conseguir los máximos resultados con el mínimo coste. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990, p. 113).

Considerando que los recursos son finitos y las demandas de atención por parte de las políticas públicas son muy diversas, vastas y casi seguramente siempre insuficientes, la eficacia no debiera ser considerada una mala palabra. No obstante, cuando se analiza los resultados, ¿a qué resultados se refiere? Según el autor en la actualidad la noción de calidad se asocia más bien con los resultados de los estudiantes, medidos por ejemplo mediante las tasas de retención, de promoción, egresados de educación superior, entre otros. Subraya que “cada nueva versión de la

calidad no sustituye enteramente y de una vez por todas a las anteriores, sino que se abre paso entre ellas pero tiene que convivir con ellas". (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990, p. 114).

Cabe preguntarse, ¿se ha logrado la calidad? ¿La discusión está resuelta? ¿Calidad según quiénes?

Si se centra la atención en la percepción de las familias acerca de la educación de niños y adolescentes, para algunas su concepción de calidad educativa puede ser una de las claves al momento de elegir un centro educativo y por su parte muchas instituciones lo prometen. Calidad para la educación de sus hijos puede definirse como el mejor centro educativo dentro de la zona o cercanía geográfica (ese es mi ejemplo, que vivo en una zona rural, alejada, donde existen menos ofertas). Para otras familias, calidad educativa puede ser el conocimiento o vínculo previo de la institución, por ejemplo por ser exalumnos, así como para otros, puede tener peso el prestigio de la institución, aunque vale decir, no siempre esté sustentado en evidencias. Existen familias que optan por convicciones, por ejemplo, por adherir y defender a la educación pública o por pertenecer a un determinado carisma confesional, entre otros motivos. Así puede haber tantas razones que se mezclan con la concepción de calidad de una familia.

Desde el punto de vista de un estudiante, su concepción de calidad puede coincidir con la opinión de su familia, pero es posible que considere que otros factores son más decisivos como, por ejemplo, su confianza y simpatizar con algunos docentes, su grupo de amigos, los recreos, la cantina, sentirse acompañado, los tiempos libres, entre otros.

Desde el punto de vista de un docente, la calidad de un centro educativo puede ser más determinada por su vínculo con el equipo directivo, el clima de trabajo, la accesibilidad a los recursos, el acompañamiento que recibe en su labor pedagógica, mientras que otros docentes pueden preferir lo contrario, y así sucesivamente.

Desde el punto de vista de las personas diseñadoras de políticas educativas, o a cargo de la rectoría de la política, calidad educativa, como ya se señaló anteriormente, varía con el tiempo y en base a las necesidades que se van logrando cubrir y las que se necesita mantener o asumir, de acuerdo con el contexto político, global, local, etc. Por ejemplo, la pandemia permitió identificar nuevas posibilidades y necesidades de adaptación desde el sistema educativo en general y de los centros en particular.

Fernández Enguita plantea un término esclarecedor al considerar “la calidad como distinción”. Y lo explica así:

En el lenguaje del mercado, del que tanto se alimenta el discurso de la educación, un producto de calidad lo es por oposición (...) a los de serie de la misma manera que el *cinéma qualité* a las producciones para el gran público. No existe un criterio absoluto que permita establecer a qué atribuir o no el término calidad, salvo que consideremos ésta como una característica compartida por todos los productos y procesos. Lo que la expresión «de calidad» connota es que algo distingue a un bien o un servicio de los demás que el mercado ofrece para satisfacer las mismas o análogas necesidades. En el mundo de la enseñanza, cuando se quiere compaginar con la igualdad, la búsqueda de la calidad se refiere al paso de las mejoras cuantitativas a las cualitativas. No más sino mejores profesores, materiales y equipos escolares, u horas de clase, por ejemplo. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990, p. 120).

El autor plantea, a mi entender, una afirmación polémica, pues al asumir calidad como distinción, considera que “la consigna de la calidad encierra también un segundo significado: no ya lo mismo o menos, pero mejor, para todos, sino mejor para unos pocos e igual o peor para los demás”. (p.120).

La crítica ya clásica a las reformas educativas de los sesenta y setenta (los setenta y ochenta en España), según la cual se habría descuidado la calidad en favor de la cantidad, no es sino la expresión sublimada del malestar de quienes consideran perdidos o amenazados sus privilegios escolares. En principio, nada permite afirmar que la calidad haya descendido: ni el gasto por ni la cantidad unitaria de recursos materiales y humanos, ni la formación del profesorado, ni los resultados escolares. ¿Qué es, entonces, lo que se ha perdido? La distinción que garantizaban ciertos niveles y tipos de enseñanza, hoy abiertos a todos o, cuando menos, a demasiada gente para poder seguir asociados a privilegios materiales o simbólicos. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990, p. 120).

El académico prosigue su fundamentación destacando:

En la pugna individual y grupal por los privilegios sociales, lo que la educación ofrece, más que la oportunidad de adquirir una formación en sí mejor o peor, es la ocasión de hacerse con símbolos de estatus que luego se valorizarán en los mercados de trabajo y de bienes materiales y simbólicos. En la competencia entre escuela pública y privada, por ejemplo, la segunda siempre lleva las de ganar, aparte de por otros motivos, porque la simple opción por ella denota ya por sí misma la búsqueda de una enseñanza de calidad. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990, p. 120).

Se considera necesario asumir este enunciado como una provocación que interpela, porque la humanidad debiera ir avanzando hacia la calidad educativa para todos, como un derecho, tal como establece el acuerdo de los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas y no como un privilegio para algunos pocos. En

ese sentido, apunto afinidad con el planteo de Crozier antes señalado, “la calidad que hoy buscamos es la calidad para todos” no de exclusividad y de barrera sino en la excelencia del servicio. Claro que el autor no estaba puntualizando en educación. Entonces, en este campo, ¿puede asociarse calidad con excelencia de servicio en educación? ¿cuál o cuáles servicios?

Para Fernández Enguita (1990, p.109), “la idea de «excelencia» trata de movilizar la competitividad entre las escuelas y entre los alumnos, organizando la educación como un campo de pruebas cuyo objetivo principal es la selección de los mejores”. Por otra parte, explica que la idea de la búsqueda de la excelencia parte explícita o implícitamente de la aceptación de la imagen de una sociedad dual organizada en mayoría y minoría, que son “los que sobresalen (...) los que tomarán las decisiones por los demás” y para ellos debe haber una educación también «excelente» (1990, p. 109).

Términos tan vagos como el de «calidad» de la enseñanza pueden ser puestos a la cabeza de cualquier programa. En la actualidad, cada sector social vinculado a la enseñanza, cada corriente ideológica, cada posición pedagógica tiene su versión de lo que es o debería ser la calidad. Pero no es difícil ver que hay una interpretación que asoma la cabeza por encima de todas las otras. Calidad se opone a igualdad. Calidad es lo que los sectores sociales privilegiados invocan cuando temen o prevén que sus vástagos pueden llegar a ir a la escuela con cualquiera. De hecho, buena parte de la discusión sobre la calidad o sus equivalentes es un resultado de las reformas comprensivas de los sistemas escolares: se trata de diferenciarse horizontalmente, por una mejor o presuntamente mejor educación, cuando ya se torna difícil hacerlo verticalmente, por más años de educación. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990, p. 109).

Si se observa el caso particular de Brasil, no es ajeno a la tendencia internacional y tal como sostienen Dourado y Oliveira, refiriéndose a la realidad nacional de las últimas décadas, “registram-se avanços em termos de acesso e cobertura, sobretudo no caso do ensino fundamental. Tal processo carece, contudo, de melhoria no tocante a uma aprendizagem mais efetiva”. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Según Dourado y Oliveira, “compreende-se então a qualidade com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202). Por su parte, los autores realizan importantes preguntas, tales como:

Que conceitos, representações ou concepções sinalizam uma escola de qualidade? Quais são os principais conceitos e definições que embasam os estudos, as práticas e as políticas educativas, bem como as dimensões e os fatores que apontam a construção de uma educação de qualidade? É possível uma escola de qualidade para todos? Tais questões revelam a complexidade da temática da qualidade no campo educativo.

Nessa direção, um primeiro aspecto a ser ressaltado é que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Y hablando de espacio, la realidad brasilera es un cuadro complejo “fortemente marcado por desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas. Nesse contexto, como avançar para a construção de indicadores comuns?”, y los autores finalizan el párrafo preguntándose, nuevamente: “como assegurar educação de qualidade para todos?” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 204).

El sociólogo brasileño Pedro Demo explica cuál es su concepción:

Segundo nossa concepção – que é apenas uma entre outras possíveis –, qualidade define-se como o horizonte da participação política, o que nos permite sair da simples delimitação negativa. Qualidade não pode ser apenas aquilo que não é quantidade, aquela fumaça para além da chaminé, aquela coisa vaga que se presente não sei onde, não sei como e não sei por quê... Se qualidade é dimensão essencial da realidade social, deve aparecer de alguma forma. E mais: deve ser algo cuja importância e presença estejam no cotidiano, na vida real, na dor e na alegria (DEMO, 1985, s/p).

Estas reflexiones claras y provocadoras de Demo permiten identificar, nuevamente, la relevancia de conceptualizar la calidad educativa, pero además, la importancia de acordar entre los actores de la comunidad educativa esa conceptualización o concepción de la calidad, como un acuerdo político. Por eso, se reafirma la relevancia de que la institución asuma ese compromiso político, su propia noción de calidad.

En este sentido, Demo puntualiza:

é importante não confundir a avaliação da qualidade técnica institucional com a avaliação qualitativa em sentido político. Podemos descobrir, por meio de uma análise organizacional, características de funcionamento adequado da burocracia, ou de conveniência entre meios e fins, ou de eficiência gerencial. Esta não é, porém, a questão essencial, que se aloca no plano da eficácia, entendida como a realização adequada do compromisso político histórico da instituição. (DEMO, 1985, s/p).

Retomando el concepto de calidad social, Maria Abádia da Silva (2009, p. 224) presenta algunos elementos o “factores de calidad social en la educación”: siendo (a) Factores socioeconómicos, tales como condiciones de vivienda, empleo o desempleo de los responsables, ingresos familiares, trabajo infantil, distancia entre lugar de residencia y estudio; (b) Factores socioculturales de la familia, como escolaridad, tiempo dedicado a la formación cultural de sus hijos; hábitos de lectura, recursos tecnológicos, espacios sociales frecuentados, formas de ocio y tiempo libre, viajes, expectativas familiares; (c) Financiamiento público adecuado, con recursos planificados y ejecutados, decisiones colectivas sobre los recursos escolares; conducta ética en el uso de los recursos y transparencia financiera y administrativa y (d) Compromiso de los directivos centrales de la gobernanza en educación, comprometidos con la buena formación del profesorado y trabajadores de la educación, permitiendo su ingreso mediante concurso público, su formación y desarrollo continuo, carrera profesional; ambiente y condiciones propicias para un buen trabajo pedagógico, conocimiento y dominio de los procesos de evaluación que reorientar las acciones. Sin enumerar aquí los factores internos o propios de la escuela, que también inciden y mucho, queda en evidencia según la autora que

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos (...) A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (DA SILVA, 2009, p. 225).

Partiendo del contexto, compartir una noción de calidad propia y consensuada, aunque sea compleja y tironeada por múltiples necesidades a veces contrapuestas, permite un punto de partida clave. Ello por sí mismo no alcanza y se hace necesario pasar de la declaración de voluntad a la actuación; sobre lo cual se profundizará en el siguiente punto.

2.1.1 El desafío de superar la retórica de la calidad educativa

Si en el capítulo anterior fue realizada la necesidad de conceptualizar la calidad educativa, y más aún, de contextualizarla a cada institución educativa, ahora profundizaremos en el desafío de transformar el concepto, las palabras, o los acuerdos sobre la noción de calidad en verdadera acción.

¿Cómo se logra la calidad? ¿cómo se evalúa? En las últimas décadas han emergido sistemas para evaluarla, herramientas y técnicas, metodologías, recursos para promoverla y/o construirla que se han apoyado en las investigaciones en educación y los aportes del campo organizacional.

A qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos. (DOURADO; OLIVERA; SANTOS, 2007, p. 205).

Dourado, Oliveira y Santos afirman, en base a una revisión bibliográfica de varias investigaciones,

a importância de identificar quais são os elementos objetivos no entendimento do que vem a ser uma escola eficaz ou uma escola de qualidade, procurando compreender os custos básicos de manutenção e desenvolvimento. Por outro lado, indicam a importância de identificação das condições objetivas e subjetivas da organização e gestão escolar e da avaliação de qualidade da educação, por meio de processos de gestão, da dinâmica pedagógica e, conseqüentemente, do rendimento escolar dos estudantes. (DOURADO; OLIVERA; SANTOS, 2007, p. 206).

Los autores analizan las condiciones intra y extraescolares. En estas últimas, describen las condiciones sociales, culturales y económicas de las familias y alumnos, así como la existencia de políticas públicas y proyectos escolares para colaborar en el compromiso en un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso (DOURADO, OLIVERA y SANTOS, 2007), y a la vez, párrafos atrás se compartió la síntesis de Da Silva un poco más amplia sobre ellos. Reconociendo la relevancia de estas condiciones externas, debe ser tenido en cuenta que la institución educativa

difícilmente puede modificar o cambiar dichas condiciones. En cambio, la principal oportunidad y necesidad de actuar o intervenir sobre los factores, por parte de la institución educativa, es principalmente sobre las condiciones internas de la escuela, que será importante detallar a continuación.

¿Cuáles son los factores internos? ¿qué relevancia tienen? En las condiciones internas los autores definen cuatro grandes planos: el plano del sistema con sus condiciones de oferta de enseñanza, el plano de la escuela con su gestión y organización del trabajo escolar, el plano del profesor que refiere a la formación, profesionalización y acción pedagógica, y el plano del alumno, en particular en cuanto a acceso, permanencia y desempeño escolar (DOURADO, OLIVERA y SANTOS, 2007). Los autores comparten cómo es la relación entre estas condiciones y los aprendizajes,

a estrutura e as características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos, o ambiente educativo e/ou clima organizacional, o tipo e as condições de gestão, a gestão da prática pedagógica, os espaços coletivos de decisão, o projeto político-pedagógico da escola, a participação e integração da comunidade escolar, a visão de qualidade dos agentes escolares, a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado, a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, a dimensão do acesso, permanência e sucesso na escola, entre outros, são aspectos que traduzem positiva ou negativamente a qualidade da aprendizagem na escola. (DOURADO; OLIVERA; SANTOS, 2007, p. 211).

Desde este enfoque sistémico, cada aspecto en la vida de la escuela es importante. Así, por ejemplo, la calidad del ambiente escolar y de las instalaciones, sean sus espacios, como los equipos de trabajo con profesionales idóneos, los recursos de apoyo, los procesos de organización y gestión, el liderazgo de sus directivos, la participación de la comunidad escolar, incluyendo el vínculo con las familias, entre otros. Los autores Dourado, Oliveira y Santos (2007) proponen una forma de organizarlos en esos cuatro planos, e integran vasta cantidad de elementos que podrían ser considerados estándares de calidad.

Figura 1: Factores internos de calidad



Fuente: Elaboración propia, basada en Dourado, Oliveira y Santos, 2007.

El *plano del sistema*, que los autores organizan como las condiciones de la oferta de la enseñanza: se refiere a la garantía de instalaciones generales adecuadas a los estándares de calidad definidos por el sistema educativo nacional, a un ambiente escolar adecuado para actividades variadas (enseñanza, recreativas, deportivas y culturales), equipamientos y espacios suficientes incluyendo biblioteca, laboratorios, servicios de apoyo, orientación a los estudiantes, condiciones de accesibilidad para personas con necesidades especiales, ambiente escolar en condiciones de seguridad para todos los miembros de la comunidad, adecuada condición de las finanzas.

En *plano de la escuela*, alude a la gestión y organización del trabajo escolar, incluyendo la estructura organizativa, planificación, monitoreo y evaluación de programas y proyectos; organización del trabajo escolar compatible con los objetivos educativos establecidos por la institución, mecanismos adecuados de información y comunicación entre todos los segmentos de la escuela; gestión democrático participativa incluso en condiciones administrativo financieras, mecanismos de integración y participación de las personas, perfil adecuado de los directivos (incluyendo formación, idoneidad), proyecto pedagógico colectivo, actividades

pedagógicas y curriculares, tiempos y espacios de formación docente; disponibilidad de docentes para todas las actividades curriculares; definición de programas curriculares relevantes para los diferentes niveles, ciclos y etapas del proceso de aprendizaje; métodos pedagógicos apropiados para el desarrollo de los contenidos; procesos evaluativos orientados a la identificación, monitoreo y solución de los problemas de aprendizaje y para el desarrollo de la institución escolar; tecnologías educativas y recursos pedagógicos apropiados; planificación y gestión colectiva del trabajo pedagógico; jornada escolar ampliada, mecanismos de participación del alumno en la escuela, valoración de los usuarios respecto a los servicios prestados por la escuela.

En el *plano del profesor*, se incluye lo que refiere a su formación, profesionalización y acción pedagógica, considerando condiciones de la gestión escolar que le permiten trabajar en clave de calidad: por ejemplo, desde la dedicación a una única escuela, hasta las condiciones de trabajo adecuadas en términos de contar con tiempos para planificación, para estudio, para reuniones pedagógicas, atención a familias, tamaño de grupo de alumnos adecuado, ambiente de trabajo cooperativo, hasta otros aspectos de gestión humana que refieren a contar política de incentivos, plan de carrera, gestión del desempeño, entre otros.

En el *plano del alumno*, pone el acento en lo que refiere al acceso, permanencia y desempeño escolar adecuadas a la diversidad socioeconómica y cultural del alumno. Los autores reflejan en este plano aspectos relacionados a las percepciones, hablan de la “consideração efetiva da visão de qualidade que os pais e estudantes têm da escola e que levam os estudantes a valorarem positivamente a escola, os colegas e os professores, bem como a aprendizagem e o modo como aprendem, engajando-se no processo educativo” (DOURADO, 2009, p. 210). Involucra la percepción positiva de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, las condiciones educativas y la proyección sobre su futuro.

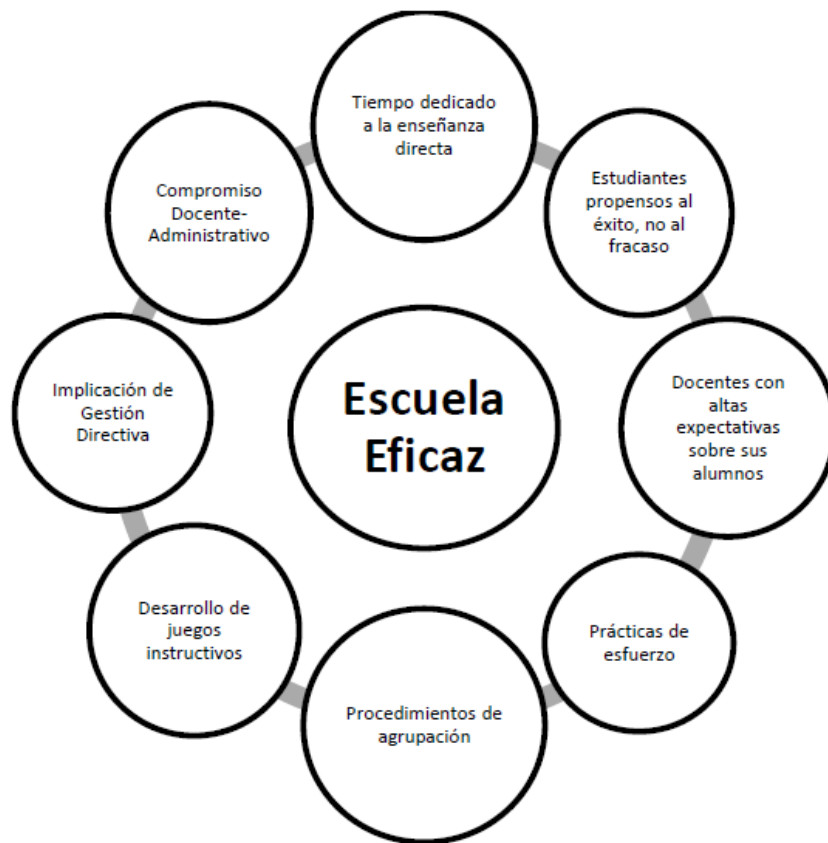
De forma más sintética, Marcela Román (2008) plantea que lo que caracteriza a una escuela de calidad o una buena escuela podría sintetizarse en:

- Pone en el centro de su acción a los estudiantes: aporta significativamente al desarrollo integral y al aprendizaje de todos ellos, independiente de su situación individual y familiar.
- Conoce qué y cuánto aprenden sus estudiantes, al mismo tiempo que sabe cuánto debieran aprender y lograr en sus distintos grados y niveles.
- Cree en las capacidades y posibilidades de los estudiantes.

- Reconoce las buenas prácticas y buenos docentes.
- Sabe cómo organizarse para ofrecer procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad.
- Supervisa, retroalimenta y apoya los procesos y prácticas.

De acuerdo con hallazgos recopilados por Murillo (2003), es posible determinar un conjunto de elementos que están presentes en una escuela de alto rendimiento o escuela eficaz.

Figura 2: Conjunto de elementos presentes en una escuela eficaz



Fuente: Radic, J. (2018) basado en Murillo (2003).

Los elementos son brevemente descritos a continuación, en base a los aportes disponibles en el texto de Radic que complementan el diagrama presentado por él (2017). El autor explica que en primer lugar, un centro tendría mayor posibilidad de ser eficaz si brinda mayor cantidad de tiempo a la enseñanza directa, privilegiando la interacción entre docentes y estudiantes en el aula y fuera de ella, por encima de otras actividades. Segundo, mientras más estudiantes son considerados propensos al fracaso, a la repitencia y a la deserción, menor será el porcentaje de alto rendimiento

de los alumnos dentro de ese centro. En cambio, si los docentes tienen altas expectativas respecto de sus alumnos, del aprendizaje que puedan lograr y de los resultados que éstos desarrollen en las diferentes formas de evaluación, mayor será el grado de Mejora Escolar y Eficacia Educativa. Cuarto, en aquellos centros que existe un alto rendimiento por parte de los estudiantes, existen prácticas de esfuerzo, permanentes dedicadas a afianzar los aprendizajes a través del refuerzo de lo examinado y abordado por los docentes. Quinto, existen enfoques contextuales en torno a la construcción de procedimientos de agrupación, que estiman qué necesitan los estudiantes para alcanzar mejores niveles de aprendizaje, si movilidad Inter grupos, grupos homogéneos o heterogéneos. En sexto lugar, se realizan de manera frecuente dinámicas lúdicas dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, potenciando el trabajo individual y grupal. En séptimo lugar se encuentra la dirección o el liderazgo de los centros, que tiende a ser totalmente implicado en aquellos centros que tienen mejores resultados relativos a su efectividad y enseñanza integral. Esto se traduce en que son directivos que tienen una participación en los procesos que suceden en el aula, son parte de las actividades académicas y vivencian lo que sucede en el centro en materia de aprendizajes. Por último, las escuelas efectivas y eficaces se caracterizan por tener profesionales comprometidos con el objetivo de la escuela, con la formación de personas integrales. (RADIC, 2017, p. 57 a 59).

¿Acaso se puede discutir que estos aspectos surgidos de la recopilación de Murillo y de Dourado, Román, Radic, Murillo, entre otros, son relevantes para la calidad educativa? Estos procesos de gestión constituyen una buena pista para directivos o actores de la política educativa, basada en la evidencia. Identificados los factores asociados al aprendizaje escolar, ¿cómo puede contribuirse a trabajar sobre estos factores desde la escuela? ¿es posible para las escuelas? ¿cómo puede pasarse a la acción? ¿cómo se sugiere actuar para mejorar?

Como argumenta Mora Podestá (2018, p. 23)

La investigación sobre la eficacia escolar aporta sustantivamente respecto a los factores asociados al aprendizaje de los estudiantes, así como para el proceso de evaluación y mejora que desarrollan los centros. La identificación y comprensión de estos factores posibilita intervenir sobre ellos, modificarlos, a fin de lograr impacto positivo en los aprendizajes de los estudiantes y en el desarrollo del centro en general.

2.1.2 La actuación: los aportes de los sistemas de calidad para los centros educativos

Esta mirada sistémica de la escuela y los distintos factores asociados al aprendizaje, no debe repercutir en que entonces se opte por no hacer nada. Ante la preocupación de no poder con todo, debe evitarse el no hacer nada. En tanto, tampoco es bueno el hacer por hacer, hacer porque sí. Las escuelas que han contado con recursos tales como un sistema de mejora con estándares de calidad asociados a estos factores enumerados anteriormente, han podido mejorar sus prácticas, cambiar hábitos, generar nueva cultura, mejorar distintos aspectos de la gestión que constituyen estos factores de la calidad educativa, poner más foco en qué enseñan y cómo enseñan. Por eso se afirma que, para poder pasar de las palabras a la acción, una estrategia buena y posible para un centro educativo es hacerlo apoyándose en herramientas consistentes que establecen estándares de calidad, que ayuden a mirarse, a reconocer la situación actual para trabajar hacia una situación futura deseada.

Al inicio del capítulo señalé el creciente consenso en que el principal desafío educativo hoy es la integración de equidad y calidad. Las escuelas que se proponen asumir este desafío, más allá de que utilicen unas u otras formas, tienen una fuerte motivación para incorporar herramientas y sistemas de mejora de la calidad.

Las tecnologías y los sistemas de calidad son una herramienta para que los educadores, las personas que trabajan en los centros y en general los integrantes de las comunidades educativas, quienes participan activamente en su funcionamiento cotidiano, valoren la situación de la organización. Ofrecen una autoevaluación con ciertas características. Es rigurosa, se apoya en un instrumento que facilita la sistematización y que le aporta al centro una referencia externa, respecto a la cual analizarse. Le permite evaluarse en relación a sí mismo (a lo que fue, a lo que quiere ser) y también respecto a un patrón externo. Por más esfuerzo que realice una escuela, es muy difícil que pueda acumular por sí sola la información y la capacidad técnica que está condensada en cualquiera de las tecnologías y los sistemas de calidad de centros educativos. Sería viable sólo para instituciones grandes y aun así le supondría asignar un volumen exagerado de recursos a este propósito. (LASIDA; PODESTÁ; SANDOYA, 2008, p. 70).

Los sistemas de calidad son una plataforma para producir, intercambiar y gestionar conocimientos para cada centro educativo, y si así se plantea, compartir con otros centros, por ejemplo, integrantes de una red. Más allá del uso de cada centro, los sistemas de calidad también son un instrumento útil para programas y políticas en esta área. Constituyen en primer término una herramienta indicativa, orientada al

fortalecimiento de la oferta educativa. En segundo término, pueden utilizarse también como base para la asignación de recursos (LASIDA, et. al., 2008).

Existen en Latinoamérica varios ejemplos de sistemas de calidad utilizados, sea algunos que originalmente no fueron diseñados específicamente para centros educativos, como ISO y EFQM, a otros diseñados específicamente, y nacionales, como el caso de Ministerio de Educación Nacional de Colombia que desarrolló la Ruta del mejoramiento institucional de centros educativos (2008), como el Programa de Escuelas de Calidad de México en 2002, entre otros². Siendo el foco de esta investigación el que propone FLACSI, denominado SCGE, presentado en la introducción.

Desde la experiencia aplicada en escuelas jesuitas de la región, se observa que para los centros educativos es muy valioso contar con un puntapié, un recurso, una herramienta que les ayuda a tomar un tiempo para “frenar”, mirarse, ordenar, reflexionar, sistematizar, sugerir cambios y motivar el o aquellos cambios más pertinentes en el contexto de la institución. Por ejemplo,

Llama favorablemente la atención que el 94,2% de las respuestas de los cuatro actores (directivos, coordinadores internos, coordinadores de mejora y coordinadores de autoevaluación) consultados considera que el SCGE promueve el trabajo colaborativo en los Colegios. Por último, un 86,1% señala que con la implementación del SCGE se facilitó el desarrollo de una visión compartida entre los profesores frente a los problemas y desafíos que tienen los Colegios. (CUADRA, et al. 2017, p. 21).

Por su parte, la calidad no puede desconsiderar la evaluación de aprendizajes y a la vez, es preciso diferenciar la evaluación institucional de la evaluación de aprendizajes. La evaluación de aprendizajes en el contexto escolar refiere a los resultados alcanzados por los estudiantes, obtenidos sea mediante evaluaciones internas y externas.

Existe un progresivo reconocimiento del valor de pruebas externas y estandarizadas de aprendizajes para evaluar la calidad educativa; varias tienen el valor agregado de ser internacionales que posibilitan el análisis comparado. Pero a la vez que se extienden las pruebas de aprendizaje, ellas no alcanzan como herramienta para evaluar y mejorar la calidad educativa. (LASIDA; PODESTA; SARASOLA, 2015, p. 17).

² Lasida, Podestá y Sarasola detallan algunos de estos sistemas en el libro “La calidad pedagógica en los centros educativos”, 2015, capítulo 6, páginas 49 a 103.

La evaluación y la mejora de la calidad requiere atender en conjunto los resultados (tanto de aprendizajes como otro tipo de resultados) y también los procesos. Como manifiestan los citados autores:

No alcanza con la consideración de los resultados sin atender a los procesos que los produjeron, como tampoco es suficiente mirar de forma aislada cada proceso sin referirlo a los resultados obtenidos en otros casos, en otras situaciones y con otras estrategias. También debe evitarse suponer que en la educación seguir un procedimiento da siempre los mismos resultados [...]. (LASIDA; PODESTA; SARASOLA, 2015, p. 19).

Por ello, la FLACSI buscando el desarrollo de la calidad educativa de sus centros, elaboró en 2012, con el aporte de expertos regionales, este modelo propio, denominado Sistema de Calidad en la Gestión Escolar (SCGE). Un equipo de Investigadores de la Universidad Alberto Hurtado de Chile y de la Universidad Católica del Uruguay, trabajó junto a FLACSI en el diseño e implementación del Sistema, con pasos sucesivos de encuentros, consultas, intercambios, acuerdos y testeos piloto que condujeron a la propuesta definitiva del Sistema. El Sistema se constituye como un referente de calidad, con estándares e indicadores claros y exigentes para los colegios de la FLACSI, así como una metodología que moviliza a toda la comunidad educativa hacia la mejora y el cambio.

El protagonismo puesto en los actores del centro y las metodologías utilizadas favorecen la apropiación y participación de las personas y equipos de trabajo, la revisión exhaustiva de sus prácticas y la reflexión para el reconocimiento de todo lo logrado, así como para identificar las mejoras necesarias y ponerlas en práctica. La implementación del primer ciclo dura 30 meses (aproximadamente) y el segundo ciclo se desarrolla en 24 meses para los centros que requieren continuar con apoyo externo, al tiempo que buscando que se logre una autonomía progresiva.

El Sistema se presenta señalando que permite a los centros:

- Poner el foco en los estudiantes, generando prácticas para gestionar, evaluar mejor y promover sus aprendizajes integrales.
- Generar cambios necesarios en los distintos ámbitos de la institución, a partir de la autoevaluación.
- Trabajar unidos para el cambio, en base a un proceso claro y consensuado de ordenados pasos sucesivos.
- Involucrar y compartir avances y resultados con los estudiantes y familias.
- “Una oportunidad de ir transformándose, de evitar la pasividad o el activismo y asegurar la continua transformación; es como un regalo”.
- “Involucrarnos todos y crecer como institución, como Compañía de Jesús y también, aportar de alguna manera, al sistema educativo nacional”.

- Posibilita, a partir de su herramienta de evaluación y metodología de trabajo específico, la rendición de resultados, la mejora y garantías de calidad en toda la comunidad educativa.

Disponible en: www.flacsi.net. Acceso en: 23/12/2022.

La priorización de ámbitos y proyectos de mejora por parte de los colegios muestra números interesantes. De las 39 instituciones sobre las cuales se tuvo información en la evaluación externa encargada a la Universidad Javeriana de Colombia³, 35 de ellas priorizaron lo pedagógico curricular; 32 organización, estructura y recursos; 17 clima escolar, 14 familia y comunidad.

Lo anterior da cuenta de la importancia que ha tenido para los colegios enfatizar en los procesos asociados a lo pedagógico curricular, muy cerca de ello, organización, estructura y recursos, los cuales se han trabajado también de manera simultánea por las relaciones que se encuentran entre ellos. (CASTRO; GODOY, 2020, p. 5).

Con el objetivo de evaluar los resultados que ha generado la implementación del SCGE que se ha planteado como eje los aprendizajes integrales de los estudiantes, las autoras concluyen

Hoy, la evaluación es parte del modo de proceder de la institución; no es una tarea, es una acción, una praxis; no es un ejercicio de medición, es un trabajo de reflexión y toma de decisiones; por lo que hacerla parte de la cultura escolar es también otro beneficio. (CASTRO, et al., 2020, p. 23).

Por otra parte, refiriéndose a la cultura de la evaluación y la mejora y cómo pasarla de discurso a la práctica, las investigadoras externas apuntan:

Hablar de cambios en la cultura parece ser un elemento pertinente para los procesos que hemos encontrado en cada una de las instituciones, una apuesta por la que el conjunto de colegios teorizó e incorporaron en su discurso y por supuesto una transferencia a las prácticas y ámbitos de la institución. Por lo cual la primera conclusión es asumir que la evaluación y los procesos de mejora no son solo discursos, sino prácticas reales que resignifican la propia experiencia, que se ha vuelto un elemento natural de la institución y no adicional a ella, que constituye una experiencia compartida y no una disposición directiva. (CASTRO, et al, 2020, p. 25).

Entre las recomendaciones realizadas, se encuentra:

³ Durante 2019 y publicado en 2020 se realizó el Estudio de resultados de la implementación del SCGE de FLACSI en los Colegios que hacen parte del sistema,” em el marco de un acuerdo entre FLACSI y la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia, ejecutado por las investigadoras Elsy Godoy Quesada y Yolanda Castro Robles.

Cerramos este primer grupo de recomendaciones con lo que los colegios le proponen a FLACSI: seguir actuando como organismo de apoyo y orientación porque su presencia ha contribuido a promover impacto en la cultura institucional, los ha fortalecido como grupo humano, y les ha mostrado vías posibles para producir los cambios. (CASTRO, et al., 2020. p. 30).

2.2 ¿CUÁLES APRENDIZAJES? ¿Y POR QUÉ MEDIRLOS?

Se asume que la pregunta de cuáles aprendizajes es relevante, pues ello es lo que organiza o debería organizar la enseñanza y lo que organiza o debería organizar la evaluación de aprendizajes. En esta investigación lo que interesa es la concepción de aprendizaje integral.

2.2.1 Definición de aprendizajes integrales

El aprendizaje integral se promueve en la medida que se brinda una educación integral. Esta es, según el Centro de Referencias en Educación Integral de Brasil⁴, “una concepción que entiende que la educación debe garantizar el desarrollo de los sujetos en todas sus dimensiones – intelectual, física, afectiva, social y cultural – y constituir un proyecto colectivo, compartido por niños, jóvenes, familias, educadores, administradores y comunidades locales”.

Mi actuación profesional hasta el momento me ha permitido conocer de cerca una centena de centros educativos, en todos declaran en su misión institucional (sea explícita o implícitamente) su vocación por la educación integral, sean o no sean centros educativos jesuitas, y sean públicos o privados. En cambio, a priori es difícil obtener evidencias de cuáles y cuán generalizadas son sus prácticas de enseñanza hacia el abordaje integral del educando. ¿Por qué si en general, las instituciones educativas declaran buscar el desarrollo de la integralidad de la persona, luego difícilmente gestionan el curriculum en esa línea? Vitor Paro menciona:

Podemos começar por dizer que, em seu sentido mais amplo, a educação consiste na apropriação da cultura. Esta, entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza. E isto assim é porque esse conceito de educação não tem por fim desenvolver competências e habilidades nos alunos que os capacitem apenas a responder testes e provas para passar no vestibular ou ingressar no mercado de trabalho, mas visa à formação do homem em sua integralidade. (PARO, 2020, p. 23).

Las prácticas habituales de la enseñanza más tendientes al individualismo, criticadas por Piaget y también por Vitor Paro al citarlo, están más al servicio de una

⁴ Disponible en www.educacionintegral.org.br.

distorsión que se observa en las escuelas, que están demasiado preocupadas en formar a alumnos para exámenes más que para prepararse para la propia vida.

A Educação integral e transformadora sustenta-se sobre outras bases. Seu objetivo é criar as condições para que as pessoas possam se desenvolver integralmente, reconhecendo a necessidade de articulação de diversos agentes, tempos e espaços para a multiplicação das oportunidades de aprender. Busca-se formar pessoas capazes de se sensibilizar em relação ao mundo, colaborar em equipes ou coletivos, criar soluções para os desafios do presente, expressar as potências humanas nas suas diversas linguagens e efetivamente promover mudanças positivas. Trata-se de um conjunto articulado e complexo de valores, conhecimentos, habilidades e atitudes que se desenvolvem em práticas cotidianas de tomada de decisão e responsabilização pelo bem coletivo, na convivência com os diferentes, na pesquisa aplicada e na realização de projetos. (SINGER, 2022, s/p).

La Profesora Jaqueline Moll, presentada como una de las referentes actuales de la Educación Integral en Brasil, considera que este concepto implica pensar en el conjunto de oportunidades de formación humana que dialogan con el derecho a vivir bien. La escuela no es una burbuja, aislada o esterilizada y la vida escolar no puede reducirse a listas de contenidos que deben enseñarse para aprobar una prueba o reforzando solamente determinadas disciplinas escolares a ser evaluadas. La función social y ciudadana de la escuela no puede ser condicionada a preparar estudiantes para la realización de pruebas.

Além disso, a Educação Integral exige que disputemos o conceito de uma escola para um desenvolvimento pleno. Uma escola que persiga certo equilíbrio curricular... quanto mais música, organização de peças teatrais, oportunidades de diferentes práticas esportivas, laboratórios de ciências, mais condições para o desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento, mais condições para a complexificação do pensamento e construção de autonomia moral e intelectual. (MOLL, 2020. s/p).

Cuando habla de Educación Integral, apunta a una formación humana en las diferentes dimensiones del sujeto, “sempre como um horizonte utópico para o qual caminhamos”, y a la vez, ello no quiere decir que el currículo pueda abarcar todo, porque las posibilidades humanas son infinitas, mientras que el “currículum sempre es um recorte, “mas pode-se falar na busca constante pelo desenvolvimento das diferentes dimensões humanas, tendo a ampliação do tempo como uma condição para a sua realização”. (MOLL, 2020, s/p).

Moll y otros autores como Opertti, Ravela, Aristimuño (referentes de la educación en Uruguay) hablan de que la escuela no puede estar desconectada de la

vida, de la necesidad de una “Educação Integral pautada na intersetorialidade e nas relações com a comunidade levando em conta os saberes comunitários” y con un Proyecto de centro decidido por la escuela desde adentro (no impuesto desde las autoridades) y actualizado.

Para FLACSI y específicamente declarado en su Sistema de Calidad en la Gestión Escolar, la concepción de este aprendizaje integral refiere al

aprendizaje que reconoce al estudiante como un ser complejo que se forma en sus diversas dimensiones personales: cognitiva, emocional, social, corporal y espiritual. Las áreas pueden ordenarse de acuerdo a la nomenclatura del centro escolar, pero respondiendo a la mirada integral del ser humano, que promueve la Pedagogía Ignaciana. (FLACSI, 2014, p. 88).

Lo quisiera complementar con la definición que establece de “formación integral” que explicita las diversas dimensiones del ser humano y lo conecta con las distintas áreas de la formación.

Proceso sistemático de capacitación para el desarrollo armónico y coherente de todas y cada una de las dimensiones del ser humano: ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y socio-política, a fin de lograr su plena realización en la sociedad. Integra entonces las áreas académicas, pastoral y otras áreas de formación que son propias a un centro educativo asociado a la Compañía de Jesús. (FLACSI, 2014 p. 90).

La Red Jesuita de Educación Básica de Brasil considera entre sus principios y valores a la formación integral y la define como “desarrollo de las potencialidades de la persona en las dimensiones cognitiva, socioemocional y espiritual-religiosa, por medio de un currículo integrado e integrador”. (RJE, 2021. p. 15).

En el glosario del Proyecto Educativo Común para colegios (RJE, 2021, p. 68), se explicita la definición de “aprendizaje integral” de la siguiente manera:

É a formação da pessoa toda, em todas as dimensões de seu ser: cognitiva, espiritual, afetivo-emocional, corporal, comunicativa, ética, sociopolítica e estética. Processo permanente e sistêmico pelo qual ela adquire informações, conhecimentos, habilidades e valores, por meio de múltiplas experiências de contato com a realidade, com vistas à ação com os outros para a construção de um mundo melhor para todos. Finalmente, entende-se por “integral” a aprendizagem mais ampla e o melhor aproveitamento que cada um pode alcançar.

Nas Unidades Educativas da Rede Jesuíta de Educação, a aprendizagem integral é potencializada por um conjunto de experiências oferecidas aos estudantes, que exploram e enfatizam as dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa, integrando e articulando todas as demais.

Este aprendizaje requiere un currículo que alimente la formación de toda la persona en relación consigo misma, como en su vínculo con los demás y con el entorno, incluyendo la naturaleza que lo rodea.

La RJE explicita la definición que maneja de “currículo integrado e integrador”, explicitando:

O currículo integrado, como o nome diz, objetiva a integração entre o que é específico das disciplinas (componentes curriculares) com a leitura permanente e crítica da realidade contemporânea, entre o objeto específico de uma área do conhecimento com o objeto de outras áreas, entre o conhecimento que se apresenta na forma de conteúdos com as experiências e projetos de vida das pessoas que vivenciam, aprendem e são sujeitos no contexto escolar e comunitário. O currículo e as aprendizagens integrais buscam a formação da pessoa toda e de todas as pessoas que, por meio das suas habilidades e competências, ajudam a construir um mundo com mais justiça social e ambiental, sempre a serviço da paz, da reconciliação e respeito à diversidade humana em seus contextos e repertórios culturais. Pressupõe o trabalho nas três dimensões: a cognitiva, a socioemocional e a espiritual-religiosa. (RJE, 2021, p. 71).

Esta noción resulta del todo familiar y congruente con la que establece el SCGE de la Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús, que constituyó una de las referencias para la RJE para la elaboración del PEC. El documento lo explicita:

Inicialmente implantado em algumas Unidades da RJE em 2014, o Sistema de Qualidade da FLACSI apresenta indicadores em quatro dimensões do processo educativo que são tomadas como referência na estruturação do capítulo terceiro deste documento. O foco central do Sistema baseia-se nas aprendizagens que os estudantes têm em coerência com a proposta para a formação integral, que é própria da tradição educativa da Igreja e, por suposto, da Companhia de Jesus. Daí deriva o conceito de aprendizagem integral, uma e outra vez utilizada na “gramática” própria do SGQE. (RJE, 2021, p. 23).

En Brasil se utiliza el término “turma integral” (subiendo de cuatro a siete horas a partir de 2007) lo cual fácilmente puede confundirse y asociarse a educación integral. Es importante tener claro que no es lo mismo. Por un lado, una escuela de incluso cuatro horas puede promover educación integral. Por otra parte, puede ser que una escuela que ofrece el turno integral lo aborde como algo accesorio, y como contraposición al turno oficial, donde los docentes de las distintas actividades estén tercerizados o no, no participen en reuniones pedagógicas ni en eventos de formación, ni contribuyen en eventos de intercambio. Para que se trate de educación integral se

El grano pulido pierde la riqueza de la integralidad. Lo mismo aplica a la siguiente imagen, que resulta muy adecuada y comunica con humor lo grave que resulta aprender en un modelo que deja de lado la integralidad de la persona. Esta imagen también fue compartida por la Profesora Maria Beatriz Pauperio Titton.

Figura 4: ¿Quién se debe adaptar?



Fuente: Desconocida.

Tal como se lee “Não é você que tem que se adaptar a um site. É O Site que tem que se adaptar a você”. Así, en educación, se debería cuidar y atender a la persona en su ser, tratándose de personas con distintas características, problemáticas, fortalezas, debilidades, trastornos del aprendizaje, discapacidad,

situación sociocultural, raza, nacionalidad, la que sea. E integral, es decir, cuidando todas las dimensiones de la persona. El aprendizaje integral debe suceder en el centro, pero también en cada sala, en cada aula, en cada espacio donde se eduque. Es importante que el proyecto institucional, así como el currículo, den cuerpo y coherencia explícita a esta concepción de educación integral. Para ello difícilmente la escuela pueda sola, y por ello, el paradigma de educación integral actual es de interdependencia entre espacios y agentes o actores, requiere sumarlos para contribuir, por ejemplo, mediante acuerdos, brindando equipamiento, infraestructura u otros.

Jaqueline Moll en una entrevista que le fue realizada en 2020 y argumentando respecto a la educación integral explicaba:

“[...] Sabemos que o tempo das 4/horas diárias é insuficiente. Portanto, a ampliação do tempo é uma condição, mas não pode ser o marcador da Educação Integral, assim como a ampliação dos espaços... deseja-se uma escola para além dos espaços das salas de aula, na perspectiva de salas ambiente, de oficinas, de laboratórios, espaços de arte, hortas, jardins e espaços para além dos muros escolares... na articulação com espaços significativos para a vida em sociedade, como os Parlamentos, os teatros, as praças, os parques, os observatórios [...]” (MOLL, s/p).

Presentado el concepto del aprendizaje integral, es importante que un colegio o escuela que tenga definida la intencionalidad del aprendizaje integral deba, por lo tanto, dar cuenta de éste en dos elementos esenciales: por un lado, en el qué quiere que aprendan sus estudiantes, explicitado en el curriculum y proyecto curricular, y por otro lado, en los resultados alcanzados por sus estudiantes.

En esta perspectiva de los aprendizajes esperados, es importante pensar que constituyen un derecho de los alumnos. Quizá, y siendo muy honesta, ha estado muy permanentemente en nuestro discurso en el SCGE la noción de “aprendizajes esperados”, casi como un “deber” y el proceso de cualificación del trabajo me ha permitido caer en la cuenta de que es importante pensar que dichos aprendizajes constituyen un derecho y no un deber de los alumnos. Sea el contexto que sea.

Tomando expectativas de aprendizagem na perspectiva de um conjunto de obrigações imputadas somente aos estudantes para a consolidação das tarefas, finalidades e resultados escolares em um contexto de permanente culpabilização destes, de suas famílias e de seu contexto sócio-cultural, o MEC, no ano de 2012, assume trabalhar esse documento em uma perspectiva de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento. Esses por sua

vez ensinam o debate acerca das condições através das quais o Estado brasileiro tem garantido, ou não, as possibilidades para que as tarefas, finalidades e resultados escolares sejam efetivados de modo positivo na vida dos estudantes no cotidiano da instituição escolar. (MEC Brasília, 2014, p. 7).

El documento del MEC citado relaciona la concepción de formación integral⁵ con los derechos de los estudiantes.

Em consonância com esta concepção de formação integral, pode-se afirmar que os estudantes da Educação Básica têm como direito construir, validar e reconstruir saberes, ter acesso ao conhecimento disponível, produzir conhecimentos a partir de suas vivências e de experiências intencionalmente produzidas, além de aprender a se expressar por meio de atitudes que reflitam um pensamento crítico e emancipatório. Neste sentido, pode-se afirmar que a formação integral objetiva um educar-se para a compreensão, atuação e transformação da realidade. (MEC, 2014, p. 44).

Enfatiza que colocando al curriculum en una perspectiva de derecho del estudiante, toda la gestión educativa debería proyectarse y organizarse para garantizar la realización de estos derechos, que condicionan los avances de la sociedad democrática. La realización de los recortes o la elección para componentes del curriculum tienen que ser discutido y acordado (OPPERTI, 2023), en base a las finalidades.

Un concepto que me llamó mucho a la reflexión es que el curriculum es un espacio de disputa y de elecciones, y tal como lo reseña Goodson (2007, p. 246).

(...) os grupos de disciplinas escolares tendem a afastar-se progressivamente da relevância social ou da ênfase vocacional. O alto *status* da *secondary school* tende a concentrar-se no conhecimento teórico abstrato, distanciando-se do mundo do trabalho ou da vida cotidiana do estudante. É para essas disciplinas acadêmicas com alto *status* que vai a maioria dos recursos do nosso sistema escolar (...).

García Huidobro (2023) utiliza la expresión “saturación curricular” reflejando esta tendencia de los curriculums a querer incluirlo todo. Goodson (2007) señala que la planificación curricular se basa en definiciones prescriptivas sobre lo que se debe aprender, sin ninguna comprensión de la situación de la vida de sus alumnas y

⁵ Partiendo de que la formação integral se constitui numa proposta de educação escolar que possibilita o acesso e a apropriação de conhecimentos e saberes presentes nas várias instâncias culturais da sociedade e compreende o ser humano a partir de uma visão que articula cognição, emoção, subjetividade, desejos, inteligibilidade, sociabilidade, entre outros aspectos, estimulando a gradativa autonomia dos estudantes em sua formação humana (MEC, 2014, p. 44).

alumnos, lo que lleva a que un número importante de planificaciones curriculares fracase, debido a que el alumno no se siente atraído o comprometido, no lo ve conectado a su historia.

No novo futuro social, devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento. Passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária poderia transformar nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos. (GOODSON, 2007, p. 251).

El currículo y las planificaciones deben dar cuenta de esta concepción integral, contextualizadas y jerarquizadas en las políticas educativas institucionales.

La propia riqueza del quehacer humano es clave para sustentar la formación integral y balanceada de las personas, y para responder a la multiplicidad de expectativas y necesidades de todos los alumnos por igual. Un currículo es más o menos inclusivo en función de sus grados de apertura a diversos conocimientos y formas de expresarlos, así como de evitar jerarquizarlos en función de criterios discrecionales acaso relacionados con la llamada funcionalidad de estos. Gauthier nos llama la atención sobre que la jerarquización y asimetría en la apreciación de los conocimientos, tempranamente establecida en la educación básica por los sistemas educativos, coadyuva a acentuar las jerarquías y a acentuar su reproducción en la sociedad. (OPERTTI, 2023, p. 74)

Como comenté anteriormente, las disputas en torno al curriculum no son neutras, y por su parte, aún con un curriculum enriquecido e integral, no se garantiza que las prácticas de enseñanza lideradas por los profesores potencien dichos aprendizajes. Por ello toda la gestión institucional del centro, de la red, de las autoridades regionales o federales, son vitales para contribuir en la coherencia del cuidado de ese curriculum holístico y de la buena implementación por parte de profesores comprometidos, capaces de implementarlo y suficientemente acompañados hasta saber hacerlo.

Pero volviendo a la reflexión sobre el curriculum, se advierte

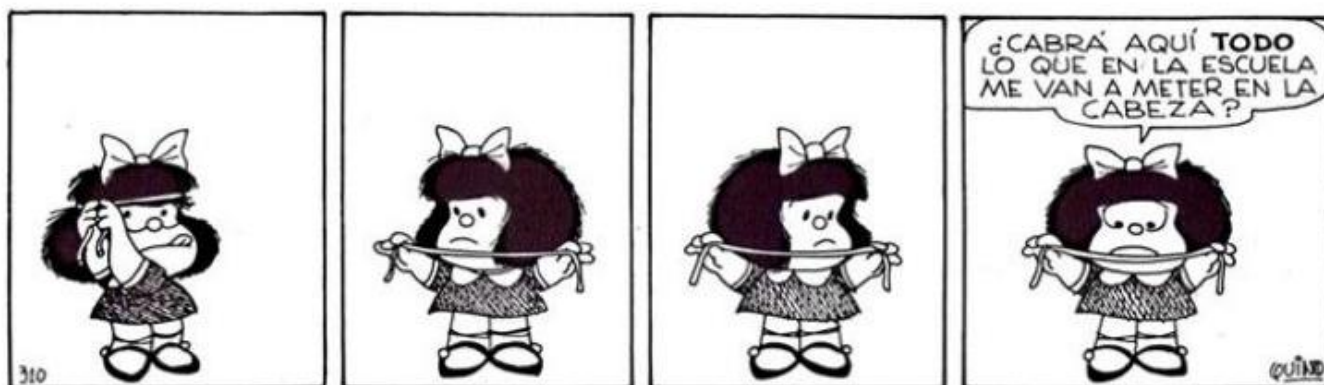
Los especialistas en currículum hablan de un creciente proceso mundial de homogeneización de los currículos (Kamens y Benavot, 2006). Este incluye, entre otros aspectos, (a) un fuerte foco en la cognición, en desmedro de otras dimensiones humanas; (b) un énfasis cada vez mayor en la mentalidad científica, con una fuerte reducción del lugar de las humanidades; (c) una visión de la persona cada vez más universal e individual, en contraste con la socialización comunitaria que varias tradiciones religiosas y culturales buscamos; y (d) enseñar inglés como nueva lengua franca, pues ya es una signatura obligatoria en casi todos los marcos curriculares del mundo

(Baker, 2015; y McEneaney y Meyer, 2000). Son procesos curriculares que están determinando (y determinarán) las condiciones de posibilidad de una educación jesuita en el futuro, y frente a los cuales la Compañía de Jesús ha desarrollado poca reflexión formal. (GARCÍA-HUIDOBRO, 2023, p. 29).

Radic (2018, p. 73) argumenta que la integralidad depende de construir y explicitar el foco de aprendizaje, de utilizar herramientas que permitan dimensionar avances y retrocesos, sin que estas herramientas se conviertan en el objetivo en sí. Por otro lado, entiende que “establecer parámetros comparativos que determinen qué aspecto es más importante que otro para analizar y comprender resultados obtenidos, termina desmembrando el engranaje interconectado de aprendizajes, simultáneos aspectos que construyen la totalidad del proceso educativo” (RADIC, 2019, p. 73).

En esta línea, la historieta de Quino refleja con humor, cómo dimensionar lo que se aprende en la escuela.

Figura 5: ¿Aprendizaje integral?



Fuente: Quino, “Toda Mafalda”, 1991.

El personaje pretende medir lo que va a aprender, y a la vez lo expresa en términos de “lo que me van a meter en la cabeza”. ¿Será que se puede aprender otro tipo de aprendizajes? ¿será que pueden ser medidos?

2.2.2 Evaluación de aprendizajes y evaluación de gran escala

Párrafos atrás subrayé que no solo es importante que la escuela tenga definida la intencionalidad del aprendizaje integral sino que lo explicita, por un lado en el qué quiere que aprendan sus estudiantes (el curriculum y/o proyecto curricular), y por otra

parte, en los resultados alcanzados por ellos y ellas. De allí la relevancia de una evaluación coherente. La escuela no es ajena a las presiones del entorno, muchas de las cuales están orientadas a resultados más centrados en un tipo de aprendizajes que en otros. Radic, citando algunos autores, cuestiona:

Una buena parte de las políticas públicas actuales a nivel global y local implementa pruebas estandarizadas que buscan verificar niveles de calidad centrados en la eficiencia de las escuelas, pero esto se traduce en que el currículum, la educación y la gestión general de los centros educativos se vuelque en lograr resultados que muestren y demuestren su efectividad: el proyecto educativo y el objetivo de la educación se transforma en la acreditación performativa del desempeño a través de la medición de pruebas estandarizadas (FALABELLA, 2013, 2014; FALABELLA; DE LA VEGA, 2016 *apud* RADIC, 2017, p. 71 y 72).

Radic a la vez expresa que ello lleva a que los actores involucrados en la enseñanza se orienten a competir por resultados cuantificables, y considera que ello imposibilita la construcción de procesos de larga duración enfocados en el desarrollo de seres íntegros.

Esta medición continua termina por trastocar el foco del aprendizaje ya que el resultado de estas pruebas condiciona cómo es leída la eficacia y, dado que en la actualidad se movilizan diversos recursos en función de demostrar la eficiencia en áreas específicas del conocimiento, aquellas áreas que no son medibles ni son consideradas dentro de los indicadores de lo que caracteriza a la educación de calidad, son paulatinamente desterradas del currículum o colonizadas por conceptos de las áreas protagonistas, como matemáticas o lenguaje (LLECE-UNESCO, 2001; 2002, 2008, 2015), no en un afán transdisciplinario, sino que con la finalidad de trabajar en toda dimensión las competencias que mejoren los resultados de las pruebas de matemática, de lenguaje, de ciencias y, actualmente, del uso de tecnologías o TIC's. (ROMÁN; CARDEMIL; CARRASCO, 2011, *apud* RADIC, 2017, p. 72).

En efecto, en la década de 1990 y 2000 pasaron a ser dominantes las “evaluaciones de aprendizaje a gran escala”. Según UNESCO (2019) son evaluaciones a nivel del sistema que proporcionan un resumen de los resultados de aprendizaje de un grupo de alumnos determinado, en un año académico determinado y en un número limitado de ámbitos. Suelen clasificarse como evaluaciones nacionales o transnacionales.

Las autoras Prado y Ferreira (2019, p. 16) coinciden con la perspectiva de Radic y tantos otros críticos, pero también alertan sobre la importancia de este tipo de evaluaciones:

Desconsiderar a relevância da avaliação de larga escala, sobretudo no Brasil, seria leviandade e injustiça, principalmente porque ela representa não só aqui, mas em muitos países, uma ação eficaz de reestruturação da Escola e do Sistema de Educação, capaz de definir critérios essenciais pelos quais se deve compreender a qualidade do trabalho educacional. Os indicadores de qualidade produzidos pelas análises dessas avaliações permitem compreender o desempenho do aluno, associado às contingências sociais, à estrutura e às condições da escola que definem o bom desempenho (...).

Por lo tanto no se trata de demonizar las pruebas a gran escala, el problema es que “a escola pressionada pela lógica da competitividade procura levar o professor a desenvolver a avaliação da aprendizagem em sala de aula à imagem e semelhança da avaliação de larga escala (...) sem preocupação de analisar o processo pelo qual alunos desenvolvem suas aprendizagens” (PRADO et al., 2019, p. 17).

En cambio, las evaluaciones de aprendizajes en el aula y en la escuela, siguen lógicas que difieren de las evaluaciones de este tipo y es imprescindible que los gestores y profesores mantengan sus evaluaciones, y al mismo tiempo, es importante que conozcan los resultados y diagnósticos obtenidos mediante estas evaluaciones de su escuela y de las demás escuelas de su región.

Como subrayan las autoras, estas pruebas son muy útiles para las políticas, pero no se puede pretender tampoco que “após uma análise importante e ampla como a oferecida pela avaliação de larga escala, somente o professor retome seu planejamento e reveja seu plano de ensino para focar as dificuldades maiores dos alunos” (PRADO, 2019, p.17).

Atribuir à escola e aos professores a responsabilidade de uso quase exclusivo dos dados e análises da avaliação de larga escala, sem oferecer condições reais para a tomada de decisão necessária, acaba por tornar o processo inútil. A avaliação de larga escala já alcançou um bom nível no Brasil e tem possibilidade de orientar o planejamento de Secretarias Estaduais e Municipais e do Ministério da Educação. No entanto, a avaliação de larga escala influenciou de tal forma a avaliação feita pelo professor que se deixou de produzir na escola formas alternativas de avaliação suficientes para aperfeiçoar a avaliação das aprendizagens em sala de aula. (PRADO; FERREIRA; 2019, p. 18).

Las estrategias evaluativas desarrolladas por los profesores van más allá de los resultados de una prueba, o dicho de otro modo, precisan superarla, y deben permitir identificar lo que sabe y lo que no sabe cada alumno, pero sobre todo comprender por qué no lo sabe, identificando sus dificultades, así como qué aprendizajes necesitan ser retomados y reforzados.

Impulsionado a oferecer resultados positivos, muitas vezes o professor não se sente em condições de retomar as dificuldades em sua programação curricular, mas sem esta retomada o progresso não se realiza. Nesse sentido, a escola precisaria de autonomia para rever a intenção do trabalho educativo, estabelecendo, a cada bimestre ou etapa, formas de contraponto entre os conteúdos aprendidos, os professores e os alunos. (PRADO; FERREIRA; 2019, p. 18).

Vale la pena preguntarse cuántas veces el docente puede sentirse de alguna forma cuestionado o temeroso de ser considerado peor o mejor profesor, debido a dichos resultados, así como los riesgos de que las prácticas evaluativas no son abordadas por el centro de una forma pertinente. Como se señaló en el capítulo que refiere a la calidad y los factores asociados, la investigación y la experiencia en el campo educativo constatan que los procesos que se desarrollan en el interior del aula se constituyen como el elemento que más incide en el desarrollo y resultados que alcanzan los alumnos, pero ello no quiere decir que la gestión directiva deba responsabilizar unilateralmente a los docentes.

Román en el marco de la Investigación Latinoamericana de Enseñanza Eficaz desarrollada junto a Murillo señalaba que, la dinámica e interacción social y pedagógica que caracteriza la enseñanza y el aprendizaje en el aula resulta determinante para aquello que niñas, niños y jóvenes aprenden o dejan de aprender durante su proceso escolar.

Así, la articulación y sentido que adquieren para el trabajo en el aula, las actividades, rutinas, recursos y materiales educativos, estrategias de retroalimentación y evaluación, relaciones entre alumnos y docentes, expectativas, motivación e interés por enseñar y aprender, entre otros factores, se constituyen en elementos centrales para acceder al conocimiento, potenciar y desarrollar las destrezas y habilidades necesarias para la apropiación de los aprendizajes y lograr el pleno e integral desarrollo de los sujetos. (ROMÁN, 2007, p. 208).

En línea con lo anterior afirma que el elemento que más incide en los resultados que alcanzan los alumnos tiene que ver con el trabajo pedagógico en el aula. Por lo tanto, resulta muy necesario observar este factor cuando se realiza una autoevaluación en el centro educativo. Esto permite detectar qué tal le está yendo a la escuela y cómo puede impactar en los aprendizajes...dicho de otra manera, si solo es capaz de detectar los factores externos al aula y al centro, entonces difícilmente podrá realizar cambios.

Bolívar (2006) analiza y destaca la relevancia de combinar la evaluación interna de la escuela (autoevaluación) que incluye la evaluación de aprendizajes y la

evaluación a gran escala, destacando que permiten identificar las principales prioridades para realizar cambios y mejoras deseables en búsqueda de la calidad educativa.

Elena Singer (2012) explica que las escuelas que se orientan por educación integral desarrollan una multiplicidad de herramientas que le permiten monitorear los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes.

Desde la concepción de la educación integral, la evaluación no es una tarea sencilla. “(...) ainda faltam parâmetros claros no que se refere à qualidade da educação integral. O próprio Ministério da Educação (MEC) reconhece a inexistência de um modelo específico para avaliação da Educação Integral” señala el Centro de Referencias en Educación integral (disponible en <https://educacaointegral.org.br>). “A avaliação deve analisar, afinal, quão “Integral” e “integrada” está sendo a Educação, de que forma os diversos saberes compõem um currículo único” (2014).

Coincidentemente con la perspectiva del SCGE,

Outro aspecto importante da avaliação em Educação Integral é considerar que os processos avaliativos vão muito além dos resultados obtidos pelos alunos. A gestão educacional e a atividade docente também devem ser avaliados, e os resultados obtidos devem servir à reflexão e replanejamento de todas as instâncias envolvidas. (CENTRO DE REFERENCIAS EN EDUCACIÓN INTEGRAL, 2014, s/p).

Además este texto enfatiza que otro aspecto muy relevante de la evaluación en Educación integral es “o olhar ampliado (integral) para o desenvolvimento de competências e habilidades”.

Os aprendizados não se referem apenas às habilidades acadêmicas e conteúdos escolares, mas passam por habilidades socioemocionais, de convivência, de respeito à diversidade, de estar e agir no mundo: os aprendizados atitudinais também precisam ser contemplados nos processos avaliativos em Educação Integral (CENTRO DE REFERENCIAS EN EDUCACIÓN INTEGRAL, 2014, s/p).

Todo ello supone considerar que la evaluación en la Educación Integral es sobretudo una evaluación procesual o formativa. Wiggins (1998) citado por Ravela (2008) ofrece un enfoque sobre la evaluación formativa presentando dos características centrales, basarse en actividades auténticas y ofrecer al estudiante una devolución constante y en tiempo real que le den pistas reales de su desempeño y le permita mejorarlo. “La mejor evaluación formativa es altamente específica y

descriptiva de lo que efectivamente ocurrió, clara para el estudiante y referida a criterios o propósitos explícitos". Y tal como plantea el texto, cuando el estudiante comprende por qué una parte de su trabajo está mal es muy distinto a cuando el estudiante percibe que al docente no le gustó esa parte del trabajo.

Concluyendo, este capítulo buscó conceptualizar el enfoque de la investigación en base a los autores, mediante su orientación teórica de los significados de calidad educativa, de aprendizajes integrales y la diferencia entre evaluación institucional o de centro, de la evaluación de aprendizajes y de la evaluación de gran escala. Sin dudas, si la escuela cuenta con mejores diagnósticos de lo que sucede en ella en su globalidad, y en el aula en particular, entonces mejores insumos tendrá para poder tomar medidas de gestión de la calidad que impacten en los aprendizajes integrales del alumnado. Estos aprendizajes deben ser suficientemente evaluados, en coherencia con el curriculum. Por lo tanto, si en el proyecto educativo se refiere al aprendizaje integral deseado, este debe ser evidenciado en sus resultados, más allá del nivel de logro alcanzado o no alcanzado.

3. METODOLOGÍA

3.1 El campo empírico de estudio, el SCGE

El SCGE consiste en una propuesta diseñada para colegios jesuitas con el objetivo de posibilitar a las comunidades educativas mejorar la gestión con foco en el aprendizaje de todos los estudiantes, desarrollando a la vez, una cultura de la calidad. Por ello brinda una herramienta potente de referencia compartida común a los centros (herramienta de autoevaluación) que posibilita una misma manera de evaluarse todos, en base a indicadores que consideran la totalidad de los aspectos relevantes en la vida de una institución educativa. A la vez, brinda una metodología de trabajo que permite gestionar el cambio y la mejora de manera colaborativa, sosteniendo buenas prácticas institucionales, impulsando un modo de proceder permanente de evaluación, reflexión y mejora. Esta metodología se expresa en un protocolo de trabajo para la implementación del Sistema en el colegio, que funge como una hoja de ruta, que a su vez ha sido evaluado, validado y mejorado. Por ejemplo, se ha logrado adaptar el protocolo a escuelas de tamaño más pequeño y en contextos vulnerables, de forma de resultar más asequible sin descuidar la calidad de la propuesta.

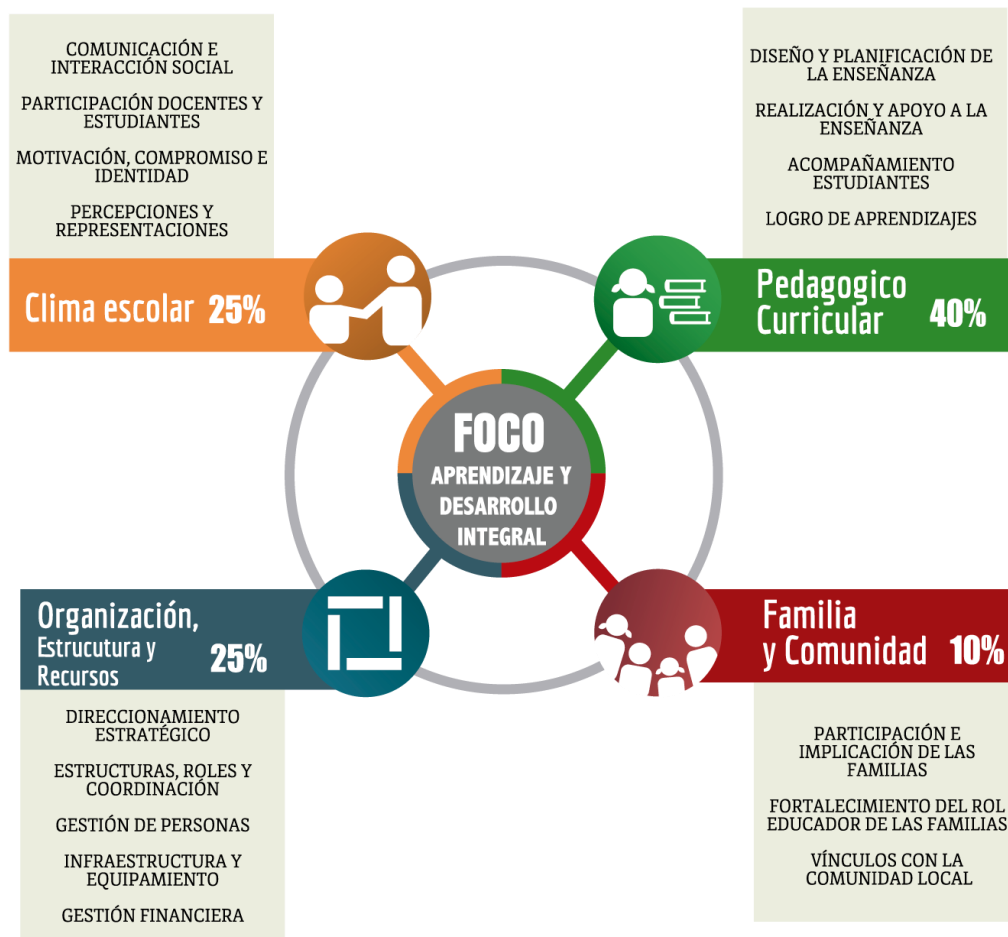
Figura 6: Rasgos distintivos de calidad en obras educativas de la Compañía de Jesús



Fuente: FLACSI, tomado de su sitio web.

El SCGE fue diseñado teniendo en cuenta los hallazgos de la investigación en eficacia escolar y liderazgo directivo, sobre todo en América Latina, distinguiendo factores propios de los centros educativos, factores del aula y factores del contexto que favorecen que la escuela promueva una educación de calidad. A la vez, integra principios y rasgos distintivos ignacianos a partir de cuatro conceptos claves: discernimiento, magis, cuidado de la persona y examen. Se sustenta en la comprensión del proceso educativo como un fenómeno complejo y sistémico (FLACSI, 2014).

Figura 7: Ámbitos en los que se organiza el SCGE







Fuente: FLACSI, tomado del documento de Presentación del Sistema de Calidad en la Gestión Escolar, 2014.

El protagonismo puesto en los actores del centro y la metodología de trabajo favorece la participación de las personas y equipos de trabajo, la revisión de sus

prácticas y la reflexión, la transferencia al centro más allá del acompañamiento externo que recibe.

El ciclo completo de autoevaluación, mejora, evaluación en un colegio se desarrolla con la implementación de las siguientes etapas:

Tabla 1: Etapas de implementación del SCGE

PRIMER CICLO DE MEJORA	
	<p><i>Etapas de autoevaluación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades preparatorias - Elaboración de línea de base de resultados de aprendizajes de los alumnos - Definición de las metas de aprendizaje para el período - Definición del concepto de Calidad del centro educativo - Autoevaluación de los cuatro ámbitos definidos <p>Esta etapa implica 5 a 6 meses de trabajo</p>
	<p><i>Etapas de mejora:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseño del plan de mejora (capacitación a los equipos) - Seguimiento a los equipos - Ejecución de la mejora <p>La etapa dura 18 meses aproximadamente o dos ciclos escolares</p>
	<p><i>Etapas de segunda autoevaluación (cambia el facilitador):</i></p> <p>Nueva aplicación de la guía de autoevaluación</p>
	<p>SEGUNDO CICLO DE MEJORA O POSIBLE CERTIFICACIÓN:</p> <p>Culminadas las etapas anteriores, un centro puede decidir desarrollar un segundo ciclo de mejora (diseño e implementación de nuevos proyectos) o certificar (a cargo de una Fundación externa). En ambos casos se firma un nuevo acuerdo.</p> <p>El primer ciclo dura 30 meses</p> <p>El segundo ciclo dura 24 meses</p>

Fuente: SCGE, disponible en www.flacsi.net.

Todo centro educativo que participa del Sistema lo hace por voluntad propia o de la red educativa nacional que integra y por lo general, asume la inversión económica y de compromiso de trabajo que ello requiere. Se formaliza a través de la

firma de un acuerdo de trabajo entre FLACSI y el colegio y/o la red educativa nacional. En el caso de Brasil, por ejemplo, hasta 2022 funcionó en la mayoría de los casos, en acuerdo de cada colegio interesado con FLACSI. Más recientemente, a partir de 2021 se definió la firma de convenio entre la RJE y FLACSI por grupo de colegios, por ejemplo, primero un convenio específico para centros que realizarían su segundo ciclo de mejora. En 2022 se estableció un acuerdo desde la RJE para la integración de los seis colegios que hasta el momento nunca habían trabajado en la implementación del SCGE, considerando este un desarrollo clave en el direccionamiento estratégico de los colegios de la red (tres colegios filantrópicos y tres colegios grandes).

Al participar del Sistema se accede a material de apoyo, desarrollo de actividades preparatorias, capacitación y acompañamiento para la autoevaluación, capacitación y apoyo externo para el diseño e implementación de las mejoras, monitoreo de los proyectos, apoyo en la aplicación de la segunda autoevaluación, análisis de resultados alcanzados y metas de aprendizajes, uso de dos plataformas informáticas del SCGE que facilitan la gestión del proceso de trabajo, participación en talleres de capacitación para distintos actores de los colegios, información actualizada de la implementación en los colegios mediante boletín electrónico del SCGE.

Cada una de sus etapas se desarrolla con el acompañamiento del equipo externo de apoyo, compuesto por facilitadores especializados y con experiencia en la implementación del Sistema, así como la supervisión desde la dirección del SCGE. Este equipo de facilitadores se integra con personas seleccionadas para tal fin, postuladas por los propios colegios, que se han ido formando y trabajando junto a profesionales de apoyo que diseñaron el SCGE, constituyéndose como una comunidad de aprendizaje que nutre la experiencia a partir del trabajo de los colegios en América Latina.

3.2 Tipo de investigación

Según Gil (2017 p. 17), “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Como procedimiento racional y sistemático requiere tomar decisiones, delimitar buscando que los procedimientos de investigación permitan obtener información para responder a los objetivos de esta.

Esta investigación es del tipo exploratoria, particularmente, un estudio de caso. Según el mismo autor,

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão" (SELLTIZ ET AL., 1967, p. 63).

Antonio Gil explica que los estudios de caso son criticados por su posible falta de rigor metodológico, debido a su flexibilidad, ya que los sesgos pueden terminar comprometiendo la calidad de sus resultados. El autor defiende que los sesgos se pueden encontrar en cualquier tipo de investigación: "ocorre, porém, que os vieses não são prerrogativa dos estudos de caso; podem ser constatados em qualquer modalidade de pesquisa". (GIL, 2012, p. 54). Por ello propone que el investigador se asegure de redoblar la atención tanto en la planificación como en la recopilación y el análisis de datos, a fin de minimizar el efecto de los sesgos.

Pensa-se que a realização do estudo exploratório por ser aparentemente simples, elimina o cuidadoso tratamento científico que todo investigador tem presente nos trabalhos de pesquisa.

Esse tipo de investigação por exemplo, não exime a revisão de literatura, as entrevistas, o emprego de questionários etc., tudo dentro de um esquema elaborado com a severidade característica de um trabalho científico. (TRIVINOS, 1987, p. 109-110).

Se optó por un estudio de caso múltiple para conocer la experiencia de más de un colegio y tal como se comentará más adelante, se trata de un total de 6. Vale recordar que el objetivo general de este trabajo es investigar cómo ha sido posible para los colegios, a partir de la implementación del SCGE, mejorar las estrategias de evaluación de aprendizajes integrales. Particularmente,

- Comprender la noción de aprendizajes integrales de los colegios jesuitas, requiere una lectura y análisis de la explicitación que los colegios realizan sobre los aprendizajes integrales, es decir, requiere revisión bibliográfica y levantamiento de los documentos que lo respaldan.

- Identificar buenas prácticas en la evaluación de aprendizajes socioemocionales y espirituales religiosos en colegios, requiere preguntar a las personas implicadas y analizar documentos compartidos que lo respalden.
- Comprender si la implementación del SCGE ha incidido en la identificación o redefinición de los aprendizajes socioemocionales y espirituales/religiosos esperados, implica escuchar las opiniones de los actores que participaron de la implementación del SCGE.
- Conocer la valoración de los actores que participan en ese proceso sobre el papel del SCGE para el favorecimiento de dichas prácticas y obtener recomendaciones, sin duda, requiere consultar a los actores directamente.
- Proponer a los gestores una intervención para fortalecer el papel de la evaluación de los aprendizajes integrales para la toma de decisiones en la gestión, implica un análisis minucioso de los aprendizajes identificados y las reflexiones compartidas por los actores.

La investigación requiere entonces, en síntesis, analizar documentos y consultar a actores que han estado directamente involucrados en la implementación del Sistema de calidad en los colegios, por eso, las técnicas elegidas deben permitirlo.

El camino metodológico en la investigación consistió en una combinación de técnicas cualitativas. La investigación cualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos á operacionalização de variáveis” (MINAYO; 2009, p. 21-22).

En lo concreto, fue necesario trabajar con entrevistas y análisis documental. Incluir esta combinación o mixtura de técnicas enriquece la investigación, teniendo en cuenta que cada método presenta ventajas y desventajas y que combinados, puede obtenerse resultados complementarios.

3.3 Técnicas utilizadas

3.3.1 Entrevista

Se realizó entrevistas a los y las Coordinadores internos de calidad de los colegios. Dentro de las ventajas de la utilización de esta técnica, se puede destacar

(TRIVIÑOS; 1987, p. 73): presenta flexibilidad, pues permite adaptarse a las características de las personas y circunstancias de la entrevista. Si bien de manera virtual hay más limitaciones, permite captar la expresión corporal y tonalidad de voz de las personas. Permite a la persona solicitar aclaración de preguntas, y sobre todo permite profundidad en las respuestas. Por otra parte, como desventaja de esta técnica es preciso reconocer que no es posible el anonimato, requiere más tiempo que un cuestionario y puede ser que inflencie más el entrevistador las respuestas del entrevistado. Por lo tanto se buscó estar muy atenta a no contaminar el aporte de los entrevistados en este sentido. Se reconoce que cualquier técnica presenta ventajas y desventajas, lo importante es tenerlas identificadas e intentar mitigar su impacto negativo.

La sesión de cada entrevista se realizó de manera virtual mediante plataforma informática que permitió grabar las sesiones, con el consentimiento de las personas participantes. Tal como se previó en principio, alcanzó una instancia con cada persona entrevistada de una duración máxima de dos horas. En cada sesión se procuró resguardar los cuidados que debe tener el investigador al utilizar la técnica (presentar con claridad los objetivos y encuadre, evitar que el investigador interfiera en las opiniones de las personas).

3.3.3 Análisis documental

Por su parte, el abordaje cualitativo también se nutrió del análisis documental. El autor Gil describe:

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Outra vantagem da pesquisa documental está em seu custo. Como a análise dos documentos, em muitos casos, além da capacidade do pesquisador, exige apenas disponibilidade de tempo, o custo da pesquisa torna-se significativamente baixo, quando comparado com o de outras pesquisas. (GIL, 2017, p. 46).

Se analizó algunos documentos clave de los colegios que permiten contextualizar sus principales rasgos identitarios e ideario (documento donde se encuentre disponible la definición de misión y visión institucional y la definición de calidad educativa del colegio, que en algunos colegios puede ser el Proyecto

Educativo del centro o similar). El otro documento relevante para analizar será la propia línea de base de aprendizajes elaborada por alguno de los colegios durante la implementación del SCGE, en caso de encontrarse disponible.

El análisis documental incluyó otros documentos que no son específicos de un colegio, tales como investigaciones antecedentes realizados por la FLACSI que abordan el tema o contribuyen a enriquecer la presente investigación.

3.4 Local de la investigación

El contexto de las escuelas involucradas en la investigación se centra en los países Brasil y Perú. El criterio para la selección es que se trate de los colegios de FLACSI que han aplicado el SCGE en el período entre los años 2014 a 2023. El período de 2014 obedece a que fue a partir de ese año que se comenzó a trabajar con la elaboración de la línea de base (anteriormente, se trabajó una experiencia piloto que no contó con este abordaje). Además, el segundo criterio es, que se trate de colegios a su vez que han finalizado un primer ciclo completo de trabajo (ver tabla 1 de la página 42) y luego han dado paso a un segundo ciclo de mejora, independientemente del momento en que se encuentren, sin importar si se trata del inicio de la autoevaluación o la etapa de la mejora del segundo ciclo. Contemplar que trabajan en un segundo ciclo responde a que de esta manera queda evidenciado el interés del colegio por continuar desarrollando el camino de la mejora junta al SCGE. Por otra parte, que se trate de convenios mediante la red provincial, refleja el apoyo y sostén, así como el acompañamiento que desde la red se prioriza. Ejemplo de este apoyo lo constituye el caso de Brasil y también el de Perú, de ahí esta selección.

En particular se selecciona 3 colegios de cada red. Para ello, se consultó a los equipos externos de apoyo y se considera aquellos colegios que han dado cuenta de procesos de cambio y aprendizaje institucional durante el transcurso del trabajo con el Sistema. Se obtiene recomendaciones desde la directora del SCGE en funciones en ese momento, Mora Podestá, y de los dos profesionales de apoyo de FLACSI que están a cargo de acompañar dichas redes, Marcela Román por Brasil y Gustavo Cuadra por Perú, ambos de nacionalidad chilena. Así se define trabajar con el Colegio Anchieta ubicado en Porto Alegre, el Colegio Medianeira de Curitiba y el Loyola en

Belo Horizonte. Por Perú, Colegio San Ignacio de Loyola ubicado en Piura, el Colegio Cristo Rey ubicado en la ciudad de Tacna, el colegio Inmaculada de la capital, Lima.

Se buscó contar con apoyo desde la propia Federación de colegios, fundamentalmente en términos de divulgación y apoyo a la comunicación a autoridades provinciales. Se realizó las solicitudes formales a la autoridad educativa de cada país, el delegado de educación jesuita de Brasil y Perú, Fernando Guidini y Miguel Ángel Carbajal, SJ., quienes a su vez comunicaron a los rectores de los colegios respectivos. Una vez que se contó con su aval, se realizó la solicitud a cada persona, explicando por escrito el objetivo y características de la entrevista a realizarle.

Solamente a los efectos de contextualizar algunas características de los dos países involucrados en el estudio, se presenta la siguiente tabla que refleja algunos datos generales, históricos y contextuales de los colegios.

Tabla 2: Datos generales de los dos países

PERU	BRASIL
<ul style="list-style-type: none"> › En Perú hay más de 8 millones de niñas, niños y adolescentes en edad escolar. › Los Jesuitas llegaron al país en 1568 y fundaron la Provincia jesuítica siendo la peruana la más antigua de Hispanoamérica. <p>Algunas cifras actuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Número total de Colegios jesuitas: 4 › Número total de Alumnos: 4.115 › Número total de Profesores: 295 	<ul style="list-style-type: none"> › De acuerdo con los datos del Censo de Educación Básica (2022), se registraron 47,4 millones de estudiantes en las 178,3 mil escuelas de educación básica en Brasil. › La historia de la Compañía de Jesús en Brasil se inicia con la llegada de los jesuitas en 1549 a Bahía. <p>Algunas cifras actuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Número total de Colegios: 17 › Número total de Alumnos: 29.771 › Número total de Profesores: 1.997

Fuente: elaboración propia.

3.5 Participantes

Inicialmente se entrevistó a los profesionales de apoyo del SCGE que son referentes de FLACSI, externos y especializados en el apoyo a la red de Brasil y de Perú. Ambos son personas que han trabajado desde los inicios del SCGE. Estas 2 entrevistas a informantes clave fueron el puntapié para luego continuar con otras 2 entrevistas a las personas de las redes provinciales que se encargan de articular como referentes de los procesos de calidad de los colegios. Cabe señalar que a instancias de lo sugerido por FLACSI, por convenio para estos segundos ciclos de mejora con la red, en cada caso hay un referente designado por cada provincia. Esta figura referente de la red es un actor cuya mirada resultaba valiosa para la investigación. Por eso se entrevistó a los dos referentes, uno por Brasil y una por Perú.

Posteriormente se coordinó entrevistas con 6 personas de los 6 colegios seleccionados. Las personas representantes de los colegios convocadas a participar en la investigación fueron quienes cumplen la función de Coordinador/a interno de calidad, referente asignado para liderar el SCGE en cada colegio⁶, seleccionado por el equipo directivo en el momento de iniciar el proceso de implementación. De ellos, se logró entrevistar a 5 personas. Una de las personas canceló la entrevista programada y luego no contestó la invitación a reprogramarla. Como a esa altura de la investigación ya se había llegado a un nivel de saturación de la información, se evaluó junto a la orientadora que no era necesario seguir insistiendo.

Para preservar los datos personales y la confidencialidad de los participantes se asignó a cada entrevista una letra del abecedario, que va de la A a la I.

3.6 Instrumento

Para la realización de las entrevistas se diseñó una guía con preguntas que permitieran profundizar en las percepciones, valoraciones, concepciones y fundamentaciones de las personas participantes. Esta guía semiestructurada, contó con una breve presentación de los objetivos de la técnica a utilizar, una explicación de

⁶ Su propósito principal es Coordinar la implementación del Sistema de Calidad en la Gestión Escolar en el centro educativo donde trabaja, asegurando que desarrollen procesos de autoevaluación y mejora según los lineamientos del equipo externo de FLACSI/SCGE y del equipo directivo. Tiene 8 funciones clave que están detalladas en el documento de perfil, que se comparte con los colegios.

cómo funcionaría el espacio, buscando brindar un encuadre que transmitiera tranquilidad a las personas y obtener una adecuada participación. La misma se incluye en el anexo.

Podemos entender por entrevista semi-estructurada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. É útil esclarecer, para evitar qualquer erro, que essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estructurada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas. (TRIVIÑOS; 1987, p. 146).

La cualidad de su semi estructuración previa permite ordenar, prever lo que se desea consultar, pero a su vez, tiene la ventaja de ser lo suficientemente flexible para permitir que cada entrevistado presente su narrativa e hilvane sus pensamientos, respuestas, sus acentos, de manera más o menos libre y a la vez, me resultó lo suficiente flexible como para retomar los puntos que me importaba considerar o que resultó bueno poder profundizar oportunamente en cada caso. Utilicé una pauta para Coordinadores internos de calidad de los colegios, otra para los referentes de la red provincial y otra para los Profesionales de apoyo.

3.7 Análisis de datos

Para el análisis de datos se realizó un análisis de contenido (categorización, descripción, interpretación) en base a las distintas dimensiones o categorías de análisis abordadas. Bardin presenta (2011, p. 38) que “análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Mediante las distintas técnicas utilizadas, se analizó la combinaciones, mixturas, coherencias y contradicciones en la información obtenida.

Gil (2017 p. 89) expresa que el análisis de contenido se desarrolla en tres fases. La primera es el preanálisis “onde se procede à escolha dos documentos, à formulação de hipóteses e à preparação do material para análise”. La segunda es la

exploración del material, que implica seleccionar las unidades, enumerar, clasificar. Y la tercera es el tratamiento de los datos, la inferencia e interpretación de la información recabada (GIL, 2017 p. 89).

El análisis de contenido puede ser cuantitativo o cualitativo. Para el primero se puede recurrir al auxilio de sistemas informáticos específicos pero en este caso no se consideró necesario.

3.7 Etapas de la investigación

A continuación se organiza en un cuadro los objetivos de la investigación y cuáles serán los procedimientos que realicé para alcanzar esos objetivos. El cuadro incluye algunos comentarios generales u observaciones que fueron tenidos en cuenta para el proceso de trabajo de campo.

Tabla 3: Síntesis de procedimientos según objetivos

Problema:		
¿La elaboración de líneas de base de aprendizajes integrales ha servido para algo a los centros de la Red Jesuita de Educación Básica en Brasil? (y en otros colegios de Latinoamérica) ¿les ha generado problemas? ¿cuáles? Teniendo en cuenta que conocer los resultados logrados y no logrados por sus estudiantes es una necesidad para gestionar una escuela, se buscará comprender qué prácticas incorpora la escuela a partir de la implementación del SCGE.		
Objetivo general		
Investigar cómo ha sido posible para los colegios, a partir de la implementación del SCGE, mejorar las estrategias de evaluación de aprendizajes integrales.		
Objetivos específicos	Procedimientos	Comentario
1 Comprender la noción de aprendizajes integrales de los colegios jesuitas.	Estudio documental: Análisis de las señas de identidad de los colegios que integren la muestra, sea la misión, visión, o noción de calidad. Partir de la concepción de la RJE y de FLACSI sobre aprendizajes integrales.	Realizar un mapa o tabla que refleje cuántos de estos colegios hacen mención a “educación integral”
2 Diferenciar la evaluación institucional de la evaluación de aprendizajes integrales.	Estudio documental: Análisis de evaluación institucional, constatando no tanto los resultados de su evaluación en sí, sino si el colegio cumplió el proceso de evaluación esperado (autoevaluación inicial y segunda	Requiere permiso de FLACSI para estudiarlo. Se asegurará no divulgar resultados que permitan

	<p>autoevaluación una vez finalizados los proyectos de mejora).</p> <p>Análisis de la línea de base. Caracterizar las líneas de base de los colegios estudiados, sintetizando qué logró demostrar en esa línea de base (por ejemplo, qué dimensiones son abordadas y cuántos colegios logran expresar aprendizajes sobre la dimensión socioemocional, o espiritual religiosa).</p>	identificar a los colegios.	
3	<p>Reconocer desafíos y posibilidades en la evaluación de aprendizajes socioemocionales y espirituales religiosos en colegios.</p>	<p>Identificar si hubo colegios que pudieran dar cuenta de estos resultados y/o evaluaciones de aprendizajes socioemocionales y espirituales religiosos mediante entrevistas.</p>	<p>Identificar información antecedente analizada por FLACSI (existe un estudio sobre percepciones de diversos actores de los colegios que ha sido analizada por FLACSI en 2017).</p>
4	<p>Comprender cómo eso incide en la identificación o redefinición de los aprendizajes (socioemocionales y espirituales/religiosos) esperados.</p>	<p>Mediante las entrevistas a realizar a los coordinadores internos de calidad</p>	
5	<p>Conocer la valoración de los actores que participan en ese proceso sobre el papel del SCGE para el favorecimiento de dichas prácticas y obtener recomendaciones.</p>	<p>Mediante las entrevistas a realizar a los coordinadores internos de calidad</p>	
6	<p>Proponer a los gestores una intervención para fortalecer el papel de la evaluación de los aprendizajes integrales para la toma de decisiones en la gestión.</p>	<p>Esto lo lograré una vez realice el análisis de datos y de contenido o de los resultados obtenidos en el levantamiento de información mediante las distintas técnicas utilizadas.</p>	

El cuadro permitió inferir las etapas de la investigación, que se ordenan en la secuencia presentada. No obstante, en la práctica, el análisis de contenido de documentos se realizó en paralelo a la realización de las entrevistas y luego, con más calma, al finalizar el trabajo de campo.

Para el desarrollo del trabajo se requirió contar con horas de trabajo como investigadora y tiempo disponible de las personas para la realización de las entrevistas. Además, se debió contar con el apoyo desde la Presidencia y Secretaría Ejecutiva de FLACSI para contribuir al apoyo de la comunicación, permisos y convocatoria a los actores participantes.

4. EVALUAR APRENDIZAJES INTEGRALES: desafíos y potencialidades

¿Efectivamente los colegios estudiados explicitan el propósito de la educación integral dentro de sus señas institucionales? Para poder contestar la pregunta se realizó una búsqueda documental en los seis colegios del campo de estudio. La conclusión es afirmativa, todos ellos explicitan en su misión y/o visión institucional el compromiso con la educación integral, tal como se demuestra en la siguiente tabla.

Tabla 4: La educación integral presente en la misión y visión

Nombre del colegio	Referencia a educación o aprendizajes integrales.
<p>Colegio Anchieta</p>	<p>“Nossa Visão: Ser um centro inovador de aprendizagem integral, que educa para a cidadania global, com uma gestão colaborativa e sustentável.”</p> <p>“Nossos Valores: 5- Formação integral Desenvolvimento das potencialidades da pessoa nas dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa, por meio de um currículo integrado e integrador.”</p>
<p>Colegio Medianeira</p>	<p>“FORMAR PESSOAS PARA A VIDA. A proposta pedagógica dos colégios jesuítas está centrada na formação da pessoa toda e para toda a vida. De acordo com nosso Projeto Educativo Comum, a aprendizagem que queremos se dá na perspectiva do desenvolvimento pleno do sujeito. Trabalhamos para realizar uma aprendizagem integral que leve os estudantes a participarem e intervirem na sociedade: uma educação capaz de formar homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos.”</p> <p>“Nossa Visão: Ser um centro inovador de aprendizagem integral, que educa para a cidadania global, com uma gestão colaborativa e sustentável.”</p> <p>“Nossos Valores: 5- Formação integral: desenvolvimento das potencialidades da pessoa nas dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa, por meio de um currículo integrado e integrador.”</p>
<p>Colegio Loyola</p>	<p>Visão ser um centro inovador de aprendizagem integral que educa para a cidadania global com uma gestão colaborativa e sustentável.”</p>
<p>Colegio San Ignacio de Loyola de Piura</p>	<p>“Visión: Ser reconocido por brindar una formación integral a la persona con liderazgo ignaciano, comprometidas en la construcción de una sociedad justa teniendo en cuenta los valores del evangelio.”</p>

	<p>“Identidad: La dimensión global es uno de los aspectos claves que hace a la educación jesuita única y atractiva para nuevas generaciones. Los estudiantes disfrutaron de una educación ignaciana integral incluyendo la posibilidad de interactuar con estudiantes de otras partes del mundo.”</p>
Colegio Cristo Rey	<p>Visión: “Al 2025 somos una comunidad coeducativa que trasciende por su liderazgo Ignaciano, capaz de responder de manera integral a las necesidades y exigencias de los tiempos actuales, en correspondencia con las Preferencias Apostólicas Universales de la Compañía de Jesús.”</p>
Colegio De la Inmaculada	<p>“Misión: Somos un colegio jesuita comprometido con el desarrollo integral de nuestros estudiantes, que busca la excelencia formativa y académica puesta al servicio de los demás, como ciudadanos globales, capaces de dar respuestas competentes y evangélicas en un contexto intercultural. Trabajamos en comunidad, en redes y en colaboración con los padres de familia a través de una gestión educativa eficiente y en mejora continua.”</p> <p>“Visión: Ser un colegio jesuita que incide en la sociedad, acompañando el proceso de formación integral de mujeres y hombres para y con los demás. Con una propuesta educativa, sostenida por la espiritualidad ignaciana, que es global, ecológica, innovadora, competencial, moderna e inclusiva, que encuentra en el aprendizaje por proyectos una forma de potenciar el desarrollo integral de los estudiantes, atendiendo habilidades cognitivas, socioemocionales, artísticas y corporales y la integración académico pastoral.”</p>

Fuente: Elaboración propia en base a información disponible en las páginas web de los colegios.

En los colegios de Brasil, en el desarrollo del Proyecto Educativo Común de 2016 se definió que los colegios compartan la misma misión y visión, como estrategia de contribución al reforzamiento de una identidad común y consolidación de sentido de red educativa ignaciana, según lo expresado por sus referentes. Vale recordar que hace 10 años se fundó la RJE como red única que engloba a todas las escuelas del país y dejando atrás el modelo anterior en que se organizaba por regiones.

En los tres colegios de Perú, se observa que cada colegio tiene sus propias definiciones de misión y visión. También el compromiso con la “integralidad” queda explicitado, con se refiere a “formación integral”, “educación integral” y “desarrollo integral”. Incluso los enunciados adelantan, en algunos casos, qué caracteriza a esta integralidad, expresando que atende habilidades cognitivas, socioemocionales, artísticas y corporales y la integración académico pastoral, o el desarrollo de las potencialidades de la persona en las dimensiones cognitiva, socioemocional y

espiritual-religiosa, incluso haciendo referencia a que ello se realiza por medio de un currículo integrado e integrador.

Es relevante que la referencia a la integralidad forme parte de la razón de ser y los propósitos explicitados y compartidos por los colegios. Nortea para la actuación. No obstante, tal como se expresó en el capítulo de fundamentación, este norte es útil pero no es suficiente para alcanzar los resultados esperados. ¿Cómo los colegios pueden “rendir cuentas” o rendirse cuentas a sí mismos sobre los resultados de aprendizajes integrales? ¿Logra el colegio comprender sus logros o dificultades en este propósito del aprendizaje integral de sus estudiantes?

La calidad educativa no puede desconsiderar la evaluación de aprendizajes o los resultados alcanzados por los estudiantes, obtenidos sea mediante evaluaciones internas y externas (LASIDA et al. 2015, p. 17). ¿La elaboración de una línea de base de aprendizajes integrales es capaz de reflejar este propósito? En el capítulo se busca reflejar qué ha significado este trabajo y qué ha posibilitado para los colegios.

Bolívar (2006) analiza y destaca la relevancia de combinar la evaluación interna de la escuela (autoevaluación) que incluye la evaluación de aprendizajes y la evaluación a gran escala, destacando que permiten identificar las principales prioridades para realizar cambios y mejoras deseables en búsqueda de la calidad educativa. En el mismo sentido el SCGE invita a que el colegio realice la línea de base de aprendizajes integrales observando resultados de mediciones internas y externas y que analice la información para algunos cortes o grados, decidiendo de forma autónoma cuáles y de qué forma se refleja el conjunto de las dimensiones académicas, socioemocionales y espirituales.

El punto de partida: orientaciones desde el SCGE

El SCGE documentó las orientaciones a los colegios para el trabajo en la propia Guía de Autoevaluación, en la versión de 2014. A continuación se comparte de manera textual las orientaciones originales (páginas 18 y 19 del documento Guía de Autoevaluación, Sistema de calidad en la gestión escolar).

“Para realizar esta tarea el centro conformará un equipo de trabajo, cuya tarea será sistematizar la información de resultados de aprendizajes existente en el centro y disponer de las evidencias o datos para el análisis y posterior definición de metas.

Esta información puede ser extensa en algunas áreas y muy escasa en otras (o también inexistente).

Los datos en muchas instituciones se encuentran dispersos. Por tanto se actuará al igual que en los ámbitos que se evalúan: buscar evidencias, discutir en equipo, completar las tablas de reporte (en este caso no existen rúbricas, ya que no se han definido estándares de aprendizajes comunes a las diversas áreas del currículum). En las tablas se consignan los resultados que el centro puede registrar, conformando así la situación actual de aprendizajes, que servirá para contrastar estos resultados en futuras evaluaciones.

Al no existir evidencia o información ordenada de resultados de aprendizaje, se derivará en un primer proyecto de mejora, que permita en el futuro, contar con estos datos, fundamentales para orientar y monitorear los procesos de mejora del centro.

Para registrar los datos se proponen dos pasos:

1. Antes de iniciar el proceso de autoevaluación, el centro prioriza al menos dos puntos de corte (grados/o cursos), el registro y análisis de información de logros. Se recomienda un nivel de primaria y un nivel de secundaria. Si es posible ampliar el ejercicio en dos o más niveles es ideal hacerlo, ya que el centro debe estar en condiciones de monitorear toda la trayectoria escolar. Sin embargo, de manera gradual se irá contando con información ordenada en cada grado y área, por lo que se recomienda al partir, asegurar al menos dos hitos de evaluación, al completar etapas escolares.
2. Terminado el proceso, el centro escolar, liderado desde el equipo directivo, identifica metas de resultados, que a partir de la línea base, articularán los diversos proyectos de mejora que se impulsarán para la próxima etapa de mejora.

Para evaluar los resultados de aprendizajes se les solicita incluir tres fuentes de información:

a. Evaluaciones Externas

En esta sección se registran resultados obtenidos en pruebas estandarizadas que ha aplicado el Ministerio de Educación u otro organismo externo al Centro (y que puede o no haber sido solicitada por la propia institución) y pueden referir a distintas áreas o dimensiones del currículum del centro (tanto áreas académicas, como pastoral u otros ámbitos del desarrollo personal).

b. Evaluaciones Internas

Corresponden a mediciones realizadas por el propio centro, que permiten evaluar el progreso en los aprendizajes de los estudiantes en las distintas dimensiones del currículum (académica, socio afectiva, pastoral) y que aportan datos comparables de todos los estudiantes.

c. Tasas de aprobación y/o distribución de rendimiento.

En esta sección se completa información del centro respecto a su capacidad para que los estudiantes alcancen el logro mínimo de aprobación (tasa de aprobación, por asignaturas o áreas del currículum), como también del rango o distribución de los estudiantes, conforme a las escalas de calificación que rigen al centro (para ello se sugiere distribuir a los estudiantes en tres tramos de aprobación: Destacado, Aceptable e Insuficiente).

Los resultados detectados serán registrados en las tablas que se presentan a continuación, dejando claro que en la primera fase (autoevaluación) sólo se completa la columna (situación actual, tercera columna), al término de esta fase y luego de realizada la discusión de estos resultados alcanzados, se completará la columna de metas de aprendizaje (quinta columna), identificando los resultados que el centro se autoimpone para asegurar el proceso de mejora continua.

Se solicita que tanto el registro de la situación actual de aprendizajes, como posteriormente la identificación de metas, se realice al menos en tres dimensiones o áreas del currículum (académica, socioemocional y espiritual religiosa) no obstante el centro escolar puede desagregar estas áreas o bien renombrarlas, para adecuarlas de manera más precisa a las categorías del propio proyecto curricular, asegurando

en todo caso, que el reporte sea coherente con el foco de formación integral, propio de un centro escolar inspirado por la espiritualidad y pedagogía ignaciana.

Tomado de: Guía de Autoevaluación, Sistema de calidad en la gestión escolar, FLACSI, 2014. p. 18 y 19.

Ya con vasta experiencia de implementación, en el año 2021 decidimos realizar el lanzamiento de una publicación titulada “¿Qué y cuánto saben los estudiantes? Construyendo la línea de base de sus desempeños y aprendizajes” (elaborada por Marcela Román y con revisión y aportes de Mora Podestá y míos, facilitando ejemplos y aprendizajes de la praxis). Este texto buscó contribuir a que las escuelas puedan elaborar líneas de base y usar sus resultados para la mejora y sustentabilidad de los aprendizajes de sus estudiantes. Quisimos “poner a disposición de directivos y docentes de la Red FLACSI, contenidos y estrategias que les permitan comprender, analizar y usar sistemáticamente dichos logros estudiantiles, al tiempo que instalar esta práctica al interior de una cultura institucional de mejoramiento continuo, impulsada y acompañada desde hace ya varios años desde el SCGE de FLACSI” (ROMAN, 2021, p. 9). Allí, se explicita algunas consideraciones a mi juicio claves. Por ejemplo:

La evaluación de los aprendizajes es sin duda una de las principales herramientas de que dispone la enseñanza para fortalecer o modificar sus prácticas, metodologías y supuestos. Sin embargo, y aunque parezca contradictorio, no siempre la evaluación tiene como propósito iluminar la enseñanza o la práctica docente, sino más bien calificar, aprobar o reprobar a los alumnos. Sin embargo y, para que dichas evaluaciones se conviertan en estrategias centrales para orientar la enseñanza, no sólo han de ser pertinentes y relevantes respecto de los aprendizajes que se espera logren los estudiantes, sino que sus resultados han de ser sistemáticamente analizados y utilizados por los docentes y líderes pedagógicos al interior de los centros educativos. (ROMAN, 2021, p. 8).

Y se expresa que la línea de base es una herramienta útil en servicio de esta necesidad:

En este marco, surge una interesante herramienta de gestión pedagógica que ordena y explicita lo que los estudiantes conocen y saben hacer en un período escolar, grado o curso. Se trata de la “Línea de Base”, constructo que alude a la organización, descripción y análisis de resultados de aprendizajes que alcanzan los estudiantes en distintos períodos, ciclos, dimensiones del currículum, sus asignaturas y áreas. Mediante el adecuado levantamiento y análisis de esta información, los centros escolares pueden conocer y comprender la calidad y tipo de desempeños que alcanzan los estudiantes, así como cuáles aprendizajes aún no se han logrado o se encuentran en camino de hacerlo. Desde tales insumos se hace posible visibilizar logros y

pendientes respecto de los aprendizajes buscados y requeridos, proponer metas de aprendizaje y estrategias de mejora. (ROMAN, 2021, p. 8).

El texto constituye una invitación para los colegios, pero también para quienes trabajamos como referentes externos que los acompañan, para que insistamos y mejoremos nuestro abordaje de trabajo y orientación respecto a la elaboración y uso de la línea de base.

Queremos insistir en que el uso de datos e indicadores educativos es, por tanto, una herramienta clave de gestión escolar que favorece la discusión pedagógica, por ejemplo, de los resultados logrados por los estudiantes en evaluaciones internas y externas estandarizadas nacionales, regionales o internacionales (SIMCE (Chile), ECE (Perú), SNEPE (Paraguay), ARISTAS (Uruguay), SAEB (Brasil), EXCALE (México), SABER (Colombia), PISA, TIMSS, LLECE/ UNESCO, etc.). (ROMAN, 2021, p .13).

¿Por qué este capítulo se ha estructurado reflejando una serie de desafíos? Al intentar organizar los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas e identificar categorías de análisis, sugerí una lista de categorías que, luego en discusión con mi orientadora y cuando comencé a argumentar las categorías, naturalmente la noción de *desafío* emergió entrelazada a las categorías sugeridas. Me sugirió que integrara o transformara las categorías en un conjunto de desafíos.

Según la Real Academia Española, desafío es la acción y efecto de desafiar: reto, provocación, incitación, apuesta. ¿Es todo esto que he estudiado un reto, batalla, o un singular combate? Como adelanto, en base a lo recogido en las entrevistas, puede afirmarse con certeza que sí.

En otra acepción de la palabra *desafío*, en el mismo diccionario, figura “enfrentarse a las dificultades con decisión” (Real Academia Española). Pues ojalá este pueda ser el énfasis que le logremos dar al enfoque.

No queda dudas de que, si la escuela cuenta con mejores diagnósticos de lo que sucede en ella en su globalidad, y en el aula en particular, entonces mejores insumos tendrá para poder tomar medidas de gestión de la calidad que impacten en los aprendizajes integrales del alumnado. Por otra parte, solamente poner el acento en diagnósticos, pero sin posterior intervención y mejora, ¿justificaría tal esfuerzo? En la experiencia que he desarrollado en estos años, observo que cualquiera de estas dos opciones, la evaluación o diagnósticos y sin duda la mejora también, resultan un

desafío para las escuelas. Se propone volver ahora a centrar la atención en el primero de todos los desafíos señalados.

4.1 El desafío de centrar la atención en los aprendizajes

Radic (2018, p. 73) advierte que “establecer parámetros comparativos que determinen qué aspecto es más importante que otro para analizar y comprender resultados obtenidos, termina desmembrando el engranaje interconectado de aprendizajes, simultáneos aspectos que construyen la totalidad del proceso educativo” (RADIC, 2019, p. 73). Esta advertencia es interesante, puesto que cuando se alienta a desarrollar una línea de base de aprendizajes integrales, se asume que deberá tomar opción por algún recorte de algún tipo de aprendizajes, al menos en sus primeras experiencias de elaboración. Típicamente, los colegios organizan en algunas áreas del aprendizaje o directamente, asignaturas y reflejan generalmente la dimensión académica levantando información sobre matemáticas, lengua, inglés, alguna de las ciencias a veces. Analizar algunos aspectos del aprendizaje, igualmente es un desafío para todos los colegios consultados. En las entrevistas realizadas se expresa la dificultad de elaborar la línea de base de aprendizajes integrales.

“En un primer momento era una actividad muy desconocida para nosotros. El colegio no tenía conocimiento teórico ni práctico de elaborar una línea de base. Fue muy difícil la primera elaboración. Entender qué era”
(Entrevista E)

De igual modo, la misma persona entrevistada, en otro momento de la entrevista señala:

“Es difícil, no hay cultura, la gente no entiende, demora. Se puede hacer un proceso de simplificación... si miramos nuestra experiencia, aún en la segunda línea de base tampoco está en un punto ideal”. **(Entrevista E)**

Es decir, inclusive con mayor experiencia, voluntad y compromiso, hay dificultades para poner en práctica este esfuerzo. Pueden ser de distinto tipo, sea la dificultad de encontrar los datos, como de analizar lo que dichos datos expresan; tal como refleja la siguiente opinión.

“Tuvimos dificultad de encontrar datos y ver las diferencias”. **(Entrevista B)**

“En ese tiempo teníamos un curriculum que se había empezado a aplicar. No se hablaba para nada de competencias ni capacidades. Eran más números. Nos dedicamos a ver números. Después caímos en cuenta que no era ese el tema. La comisión se volvió loca... porcentajes y porcentajes... la herramienta informática generaba pdf solamente. No había facilidades. Se obtuvo los resultados, sin embargo después nos dimos cuenta que no le encontramos el sentido. Lo dejamos. Y nos perdimos en los ámbitos 4 de la autoevaluación”. **(Entrevista C)**

Inclusive, la dificultad puede ser anterior y más interpelante: puede radicar en que no está tan claro qué se espera que los estudiantes aprendan, tal como expresaron los entrevistados.

“No tenía el colegio aprendizajes esperados en la línea de la formación integral. Si bien desde siempre se formó así, pero no lo teníamos integrado”. **(Entrevista B)**

¿Qué se espera que los estudiantes aprendan? Aunque este es el punto de partida para planificar la enseñanza, en el conjunto de colegios que han implementado el Sistema, raramente al inicio cuentan con su proyecto curricular definido donde se explicita el aprendizaje esperado de la formación integral y respondiendo al contexto, la realidad y necesidades de los estudiantes.

Para respaldar esta afirmación, se comparte datos del análisis realizado en el año 2023 donde se refleja que de 42 colegios que han implementado el Sistema, como proyecto de mejora 38 han elaborado un proyecto curricular de centro. Esto en relación con un primer ciclo completo de trabajo con el SCGE. En un segundo ciclo, en el cual han participado hasta ahora 17 colegios, y por lo tanto llevan al menos 3 años o más de trabajo con el SCGE, 14 de ellos trabajan profundizando en el proyecto curricular y en particular, en la elaboración de un mapa que explicita los aprendizajes integrales esperados.

Figura 8: Proyectos abordados por los colegios que han implementado el SCGE



Fuente: elaboración propia en base a insumos del SCGE.

Radic (2017) argumenta que la integralidad depende de construir y explicitar el foco de aprendizaje, de utilizar herramientas que permitan dimensionar avances y retrocesos, sin que estas herramientas se conviertan en el objetivo en sí. Así que si bien se invita a la utilización y construcción de la herramienta línea de base con foco en el aprendizaje integral, siguiendo la línea expresada por el autor, podría afirmarse que la línea de base es un medio para contribuir a explicitar el foco en los aprendizajes integrales. En un contexto de instituciones muy exigidas de un sin número de actividades, se invita a preguntarse qué aprenden los estudiantes, qué resultados logran, cuáles son las tasas de aprobación y desaprobación, qué surge de comparar los logros respecto de lo que se espera. ¿Sucede lo mismo en todos los ciclos? ¿qué se puede inferir del análisis de distintas cohortes? ¿hay al egreso la consecución de los aprendizajes esperados en el perfil de egreso? ¿Se obtienen mejores resultados comparados que en el pasado? Estas preguntas que tan naturalmente haría un gestor o gestora de una escuela, sabemos a la luz de la experiencia del Sistema que son muy difíciles de contestar para un colegio, sobre todo si no cuenta con una gestión que integre el seguimiento y análisis de resultados de los aprendizajes.

Centrar la atención en los aprendizajes es un reto para un colegio, por inverosímil que parezca. Y por ello, la propuesta de hacerlo desafía.

Ravela (2020) escribió que el proceso de evaluación requiere construir evidencia empírica que nos permita hacer visibles los aspectos de la realidad que se quiere valorar, con el fin de contrastarla con los criterios definidos como referente y subraya la pertinencia de recordar el sentido amplio de la expresión *evidencia empírica*.

Muchas veces se asocia la evaluación con datos estadísticos o con indicadores cuantitativos. Estos constituyen un tipo de información que puede ser relevante, pero no la única.

El concepto de evidencia empírica remite a los diversos tipos de información que nos pueden ayudar a “ver” aquello que queremos evaluar, incluyendo también la información cualitativa. Lo importante, por tanto, no es “reunir datos”, sino construir información que sea útil para comprender los problemas y para tomar decisiones. A veces los datos pueden ser poco relevantes para la toma de decisiones. (RAVELA, 2020 p. 25).

4.2 El desafío de evaluar aprendizajes integrales

En el capítulo que referenciaba el marco conceptual cité a Vitor Paro quien menciona que la educación consiste en la apropiación de la cultura, y que ella “envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza” (PARO, 2020, p. 23). Quizá una de las principales dificultades de evaluar aprendizajes integrales radica en la complejidad, diversidad y profundidad de todos estos componentes de los aprendizajes. Así como la educación busca la formación de la persona en su integralidad, la evaluación debería poder capturar la esencia de esta integralidad ojalá bien ofrecida, en el mejor de los casos, y no solamente expresada como intención pero lejos de las prácticas disponibles en la organización educativa. En cambio, evidentemente, sería mucho más sencillo enseñar para “responder testes e provas para passar no vestibular ou ingressar no mercado de trabalho” (PARO, 2020, p.23).

En la voz de los colegios:

“El colegio siempre lo trabajó (aprendizajes socioemocionales) pero no lo evaluaba o no tenía herramientas”. **(Entrevista A)**

Al momento de evaluar aprendizajes, encontramos algunos esfuerzos de prácticas más individuales que institucionales ni sistemáticas. Si de por sí centrar la atención en los aprendizajes es un desafío, cuanto más lo es el poder dar cuenta de los aprendizajes integrales.

“Es una provocación interesante (la línea de base del SCGE). Es un instrumento que incomoda. Sin duda. En los colegios se declara en todos lados (la educación integral), pero a la hora de ver como se mastica y concreta, entonces nadie lo tiene. Y a todos les hace mucho sentido”.
(Entrevista H)

Centrar la atención en los aprendizajes necesariamente vira la mirada en el currículo que la escuela maneja. Si no hay un currículo que habilite el aprendizaje integral, difícilmente serán concretados. Por su parte, la mera existencia del currículo tampoco alcanza, tal como lo expresa la investigación en factores asociados al aprendizaje. El docente tiene que identificar los objetivos de aprendizaje, enseñar en consecuencia y luego evaluar y sistematizar los resultados.

Alineada con esta perspectiva, otro de los entrevistados expresa:

“Es un provocador el SCGE. Iniciar la perspectiva de un análisis mayor para evaluar a nuestro alumno de forma integral, analizar cómo llega al egreso en tercera serie. No teníamos cómo evaluar... se sabía que se proporcionaba el aprendizaje, pero no teníamos cómo evaluar. Se hacían muchas actividades muy interesantes, pero no había una evaluación para saber qué tal fue evolucionando el alumno. ¿Lo fue logrando? No lo sabíamos. Esa provocación fue interesante y cómo lo socioemocional puede influenciar totalmente lo cognitivo; si no pienso en el todo no hago un alumno mejor”. **(Entrevista B)**

Así, en otra escuela la persona entrevistada recuerda:

“En 2015 trabajamos la línea de base y era tedioso. Buscábamos en el sistema (informático) que tenemos y lamentablemente arrojaba calificaciones cuantitativas y los instrumentos eran más de ese tipo y no actitudinales. Entramos en discusión y vimos que no reflejaba mucho el sentir o lo que necesitábamos, hablando de aprendizajes integrales”.
(Entrevista A)

Por su parte, no necesariamente para cualquier etapa del ciclo escolar se observa el mismo nivel de dificultad.

“Si consideramos los componentes curriculares, en educación infantil no hay dificultad porque los docentes trabajan con pareceres y de 1° a 4° hay objetivos de aprendizajes. Se logra sin dificultad. De 5° para adelante se entra en sistema de notas y no se consigue abrir la nota en objetivos y eso es el gran problema. Lo hemos discutido internamente, cómo llegar a abrir la nota. No conseguimos aún.” (Entrevista D)

Este hecho relatado por una entrevistada, de por sí, ya es fuente de reflexión y aprendizaje. ¿Qué se puede aprender, en torno a esta dificultad en los ciclos de alumnos en la etapa más avanzada de la formación escolar, para la gestión educativa a futuro?

Una buena práctica en colegios impulsada a raíz del propósito de mejorar, que conlleva el SCGE, ha sido intentar crear instrumentos para la evaluación de los aprendizajes integrales.

“Para armar el instrumento conversamos con los docentes y especialistas, hay áreas que trabajan la regulación de las emociones como desarrollo personal y ciudadanía. Hemos hecho un trabajo muy fino con ellos. ‘Me puedes decir cómo recoges estos aprendizajes? ¿Y qué propones tu?’ Y así...” (Entrevista A)

De tal manera ha sido posible avanzar en la dimensión socioemocional. La misma entrevistada contrasta

“En lo espiritual religioso me siento bastante perdida, lo veo difícil. Está ligada a un área (académica) nada más... la pastoral no aparece en el sistema de calificaciones nuestra... sería triste que ello solamente se vea reflejada en lo cognitivo”. (Entrevista A)

Igual, cabe señalar la práctica bien interesante que ha desarrollado su red, ya que los encargados de pastoral en los colegios de Perú realizaron una aproximación, adscribiéndose al currículo oficial.

Por poco profunda que sea, es valioso que se pueda continuar avanzando y profundizando en este análisis. Ha sido bueno y relevante observar discusiones donde los equipos discuten estas expectativas de aprendizajes para la escuela: “¿esperamos que asistan a misa, que reciban los sacramentos?” ¿Qué más esperamos que el estudiante aprenda y vivencie, como escuela jesuita?

“Los colegios no tienen instrumentos salvo lo que puede descubrir en los ejercicios de autoevaluación, cuando miden satisfacción o motivación

(orientado a lo socioemocional). En relación con la pastoral, hay mucho activismo... les cuesta dimensionar los aprendizajes...". (Entrevista H)

Otra persona entrevistada reconoce:

"No distingo buenas prácticas en medición de aprendizajes socioemocionales o espirituales en los colegios nuestros. Salvo algunos test de autoestima medidos en colegios, otros tipos de habilidades en lo socioemocional no he visto (...) Los colegios tienen más claridad en explicitar qué quieren que aprendan. Pero no tengo experiencia en que hayan logrado medirlo. Uno entrega cuadro de autoestima y valoración del colegio, pero mezclan temas de clima... Y esto entra más casi por la psicología que por eje curricular. Porque los psicólogos dicen que es bueno tenerlo. No tiene mucho que ver con qué he trabajado desde el aula para trabajar la autoestima y entonces evaluó". (Entrevista I)

Mi experiencia ha sido exactamente esa también. El Sistema, como organización que aprende de sí, ha llegado en estos años a la ratificación de esta dificultad de las escuelas de nuestro continente, más allá del contexto en que se maneje. Cabe preguntarse si una razón que puede explicar esta dificultad es que haya un problema en un paso anterior, es decir, en la identificación de lo que se enseña. ¿Se enseña lo que se supone es "formación integral"?

Hay casos donde el punto de partida ha sido más claro y avanzado que otros. Ejemplo de este avance es el siguiente:

"Recuerdo con mucha expectativa ese momento, ACSIP tenía un currículum común ignaciano por la formación de las dimensiones de la persona, 8 dimensiones. Cuando se levantó la información para tomar en cuenta lo espiritual religioso, no sabíamos con qué áreas cruzar.... Fue un poco complicado llegar a estas dimensiones y áreas... Pero la expectativa era ver si aprendían lo que queremos o no. ¿Con lo espiritual religioso donde vemos que se logre todo lo que queremos formar? (Entrevista C)

Según Goodson (2007) la planificación curricular se basa en definiciones prescriptivas sobre lo que se debe aprender, sin comprensión de la situación de la vida de sus alumnas y alumnos, lo que lleva a que un número importante de planificaciones curriculares fracase, una vez que el alumnado no se siente atraído o comprometido.

La planificación curricular, para asegurar institucionalmente que es del todo coherente con lo que el colegio desea enseñar, debe garantizar que se realice en coherencia con su proyecto curricular institucional. En lo que se ha observado desde

el SCGE, este curriculum es establecido a nivel nacional o provincial por el estado y con su anuencia para la definición de especificidades definidas por las instituciones privadas de enseñanza. Difícilmente las escuelas cuentan con un proyecto curricular actualizado, consensuado y contextualizado, al menos, al momento de ingresar en las que han implementado el Sistema de calidad de FLACSI.

Según García Huidobro falta claridad respecto a qué se entiende por educación integral o como se realiza en concreto la integración curricular que permite expresar con coherencia una visión ignaciana del mundo (GARCÍA-HUIDOBRO, 2023, p. 11).

Una reciente publicación en el seno de la Federación discute a propósito del curriculum en la educación jesuita y presenta una tesis que puede brindar una explicación que refleje los motivos de por qué se ha dado esta situación. Elaborada por García-Huidobro S.J y Reyes, explica que la educación jesuita pasó de:

Ese famoso documento jesuita de 1599 llamado *Ratio studiorum* es un logro impresionante de la planificación colectiva en la historia de la educación católica. Por cientos de años, ayudó a una gran comunidad a estudiar unida, caminar unida y tomar postura unida. (GARCÍA - HUIDOBRO traduciendo a PAVUR, 2019, p. 185).

Pero por distintas razones la tradición de la educación jesuita de cinco siglos cambió durante el siglo XX desde la mirada amplia de la Ratio (que incluía una visión del currículum y una pedagogía) hacia un enfoque principalmente pedagógico-didáctico, y ya muy escasa atención al currículum.

“Como el mundo jesuita lleva décadas diciendo que su identidad está en una pedagogía antes que en un currículum –es decir, en un cómo antes que en un qué (ICAJE, 1993)–, la tesis subyacente es que la educación jesuita lleva décadas hablando mucho sobre sus medios para el proceso de enseñanza-aprendizaje, con menos atención a sus fines y a la gradualidad y consistencia de las trayectorias educativas para alcanzar dichos fines” (GARCÍA - HUIDOBRO, REYES, 2023, p. 10).

El libro refleja los posibles motivos y realiza una llamado a retomar la discusión y definición de un curriculum. Se comparte aquí la comprensión que manejan los autores sobre curriculum.

El currículum es el acuerdo sobre qué se debe aprender y la estructuración de las trayectorias educativas para alcanzar ese aprendizaje. Así, en primer lugar, el currículum se comprende como un acuerdo. Esto se debe a que sólo existe currículum allí donde hay una comunidad en que se enseña y aprende, y que –para este fin– requiere de un marco colectivo institucional, idealmente

legitimado (y apropiado) por la misma comunidad. Esto último da cuenta del carácter eminentemente político del currículum. En segundo lugar, el currículum es acuerdo sobre qué se debe aprender. Esto es central, pues toda comunidad donde se enseña y aprende –como un colegio– desarrolla muchos procesos y requiere diversos tipos de acuerdos, pero no todos son currículum. Este refiere específicamente a qué se debe aprender (y, por lo tanto, enseñar); es decir, es el acuerdo sobre los objetivos y metas de aprendizaje. Los mejores medios y estrategias para alcanzar dichos objetivos (el cómo) no son currículum propiamente tal, sino pedagogía. Por esto, Dewey (1900/1990) decía que la pedagogía es el arte de mediar entre el niño [niña o joven] y el currículum. En el fondo, aquí opera la distinción clásica entre fines y medios; con el currículum refiriendo a los fines de la enseñanza-aprendizaje, no a los medios (que son la pedagogía, el saber profesional de educadores/as). (GARCÍA - HUIDOBRO, REYES, 2023, p. 9).

Las estrategias evaluativas desarrolladas por los profesores van más allá de los resultados de una prueba, o dicho de otro modo, precisan superarla, y deben permitir identificar lo que sabe y lo que no sabe cada alumno, pero sobre todo comprender por qué no lo sabe, identificando sus dificultades, así como qué aprendizajes necesitan ser retomados y reforzados. Como señalan los autores Prado y Ferreira (2019, p.18), el profesor puede tener obstáculos para retomar las dificultades o brechas en los aprendizajes, y enfatizo, más aún si no hay explicitados con claridad los objetivos de aprendizaje en la escuela.

En el caso de estas dos redes educativas incluidas en la investigación, se observan avances muy recientes en la discusión curricular. Perú ha realizado un camino de consenso para la elaboración de un mapa de aprendizajes esperados con un enfoque de integralidad (en 2023 como un proyecto de red con Apoyo de profesional del SCGE) entre los 4 colegios. En Brasil se impulsa y promueve a que cada colegio lo defina con su comunidad educativa como un proyecto prioritario e incluido dentro de su plan estratégico, para luego realizar un análisis comparado desde la red y posiblemente un énfasis en los elementos comunes. En los 17 colegios de Brasil hay diferentes niveles de avance, algunos ya lo han completado y otros están en proceso o comenzando. En los que van más avanzados se encuentran algunos de los colegios con mayor antigüedad trabajando con el SCGE.

Ante la aparición y difusión de nuevos documentos de la compañía de Jesús por ejemplo, *Una tradición viva* (ICAJE, 2019) que propone 10 identificadores globales de un colegio jesuita que, desde una perspectiva curricular, añaden nuevos elementos al discurso de la excelencia humana, según los autores

cada colegio o red tiene que ingeniárselas y, entonces, lo que tiende a ocurrir es que los colegios añaden nuevas experiencias al currículum existente,

profundizando la ya conocida saturación curricular. En su investigación sobre la evolución del currículum en un colegio jesuita chileno durante 15 años, García-Huidobro y Araneda (2023) mostraron con claridad la tendencia ignaciana a “quererlo todo”. (GARCÍA-HUIDOBRO, et al. 2023, p.29).

En la actual discusión a propósito de un currículum jesuita, se menciona:

¿Por qué no hemos desarrollado más reflexión curricular común si (a) se requiere, (b) varias Provincias tienen algún esfuerzo aislado en esta línea y (c) el IB ofrece un ejemplo de cómo se podría hacer? (que, además, ha sido adoptado por varios colegios jesuitas). ¿Por qué no hemos levantado un paradigma curricular jesuita o ignaciano, que complementa el PPI con un desarrollo robusto de la excelencia humana y las 4Cs (u otras habilidades apropiadas), para luego avanzar en un esfuerzo global de mínimos comunes sobre trayectorias educativas jesuitas o ignacianas, desde la infancia hasta el final de la secundaria? (es decir, un marco curricular compartido). Una posibilidad es que la Compañía de Jesús y el laicado más cercano no hemos puesto energía y foco real en hacerlo. La salida de los jesuitas de las aulas para concentrarse en la pastoral y la gestión (Madero, 2023) ha “desconectado” a la Compañía de los desafíos concretos del currículum en las aulas, y el laicado que ha ido asumiendo el liderazgo de los colegios no siempre tiene la formación para desarrollar algo así. Además, los grandes intelectuales jesuitas están dedicados a la filosofía y la teología, lejos de la práctica escolar concreta. (GARCÍA-HUIDOBRO, et al. 2023, p. 31).

Desde la experiencia del SCGE, poco ha incidido que el liderazgo del colegio estuviera en manos de jesuitas o de laicos (que por lo general han sido más jesuitas que laicos), tal como se mostró, casi todos los colegios presentaban la debilidad de no contar con un documento que refleje el currículum contextualizado de la escuela. Y a la vez, hubo colegios a cargo de laicos con el desarrollo de un currículum integral muy interesante, una vez que definieron trabajarlo como prioridad, contaron con apoyo planificaron y actuaron en consecuencia. Considerando esta inquietud de una falta de lineamientos institucionales, es interesante la siguiente reflexión del autor:

¿Tendremos la audacia para discutir todas estas dificultades y entrar en reflexiones profundas sobre el currículum en los colegios jesuitas hoy? Por mi parte, creo que el currículum porta la misión. Entonces, llega la hora de desarrollar reflexión conducente a un marco curricular ignaciano análogo al del IB o, al menos, un paradigma curricular complementario al PPI, que anime mayor unidad en cuanto a qué se debe aprender en los colegios y cómo estructurar las trayectorias educativas para que eso ocurra. (GARCÍA-HUIDOBRO, et al. 2023, p. 33).

4.3 El desafío de gestionar los resultados de aprendizajes analizados

Todas las observaciones, conclusiones, preguntas, reflexiones que el colegio se genera a la luz de la observación y análisis del logro de aprendizajes o resultados de los aprendizajes, ayudan a comprender la realidad y tener mejor sensibilidad para mejorarla, sea en la práctica en el aula y en la gestión institucional.

“Si, mira, reflejar nada más el rendimiento y calificaciones de los alumnos permitió darnos cuenta cómo estaban. Esa línea de base la hicimos teniendo en cuenta algunos criterios como producción oral y comprensión lectora y vimos en qué aspectos del curso o área estaban bajos y eso antes tu no lo veías con mucha comprensión. También nos hizo reflexionar sobre evaluación... empiezas a ver que las evaluaciones internas son más altas que las externas”. **(Entrevista A)**

Estas constataciones ayudan a pensar y repensar la práctica educativa, a comprender lo que ocurre, identificar fortalezas y debilidades, inclusive apenas observando rendimiento y calificaciones. Como herramienta o instrumento que es, la línea de base no es un fin en sí mismo (RADIC, 2019) pero ayuda a generar eso mencionado anteriormente y luego requiere de un paso más, para aprovecharla para la gestión. Al respecto, una persona entrevistada comentaba:

“La línea de base no hace la gestión de los aprendizajes. Es un diagnóstico que incluye un análisis y entrega el resultado. Cabe al equipo pedagógico hacer la gestión de eso... qué hacer en la sala de aula a partir de estos datos”.

“¿cómo colocamos en el centro realmente al estudiante? ¿Analizamos sus aprendizajes? Aún no tenemos constancia...”. **(Entrevista F)**

Un ejemplo de los cambios que introduce este tipo de análisis y que me ha llamado la atención por el nivel de profundidad y riqueza, con impacto en la planificación en la enseñanza, surge de una de las entrevistadas:

“La dimensión espiritual y la socioemocional, son muy próximas. El colegio se comporta como colegio laico, acepta gente de todos los credos profesores y alumnos. Las dimensiones gritan dentro de las escuelas. Entiendo que hoy en el contexto que estamos, post pandemia y donde la salud mental precisa ser cuidada y trabajada, eso tiene que estar muy fuerte para nosotros. ¡Existe una barrera! Estamos tratando de romperla: para chicos de 12 o 13 años se propone una semana de acogida en febrero para que se conozcan, los profesores los conozcan, los chicos puedan

acercarse... ¡el afecto es revolucionario. ¡Falta relación afectiva entre profesores y estudiantes! ... el inicio de sexto año es muy difícil para los niños. No se sienten seguros con su ambiente y eso es por falta de relación... el ambiente es hostil, en la llegada hay mucha regla en el colegio. La idea es que pueden no trabajar nada de lo cognitivo. No enseñar eso. Vamos a iniciar el año conociendo los unos a los otros. Estoy sintiendo mucha resistencia de parte de los profesores, es un gran cambio de cultura". (Entrevista F)

Este relato ayuda a observar dos aspectos a destacar. Por un lado, se evidencia una propuesta de abordaje al inicio de cursos desde una mirada integral, donde el cuidado de la persona, del ser, en su dimensión humana prioriza y organiza los tiempos de otra manera. Al docente parece costarle mucho darle espacio de tiempo a este encuentro y trabajo con el alumnado sin enseñar contenidos predeterminados en el programa o currículo. Por otro lado, el relato refleja un ejemplo de la utilización o gestión de información resultante de todo un proceso de evaluación en el colegio. Pensar en los resultados de aprendizaje ayuda a pensar, un paso más hacia atrás, en qué se desea que los estudiantes aprendan y para una escuela jesuita, la dimensión cognitiva es fundamental, pero también lo son las demás dimensiones.

Dourado, Olivera y Santos (2007), ya presentados anteriormente, sintetizan los factores asociados al aprendizaje organizándolos en "planos". Así, en las condiciones internas al centro educativo, recordemos los autores definen cuatro grandes planos: el plano del sistema con sus condiciones de oferta de enseñanza, el plano de la escuela con su gestión y organización del trabajo escolar, el plano del profesor que refiere a la formación, profesionalización y acción pedagógica, y el plano del alumno, en particular en cuanto a acceso, permanencia y desempeño escolar. Ya fundamentamos que todos los planos son imprescindibles e interconectados y que para cuidar la calidad en la escuela, es necesario considerar todos ellos.

En *plano de la escuela* ubican la gestión y organización del trabajo escolar⁷ y en particular identifico tres elementos que son directamente movilizados en la

⁷ Recordará el lector: incluyendo la estructura organizativa, planificación, monitoreo y evaluación de programas y proyectos; organización del trabajo escolar compatible con los objetivos educativos establecidos por la institución, mecanismos adecuados de información y comunicación entre todos los segmentos de la escuela; gestión democrático participativa incluso en condiciones administrativo financieras, mecanismos de integración y participación de las personas, perfil adecuado de los directivos (incluyendo formación, idoneidad), proyecto pedagógico colectivo, actividades pedagógicas y curriculares, tiempos y espacios de formación docente; disponibilidad de docentes para todas las actividades curriculares; definición de programas curriculares relevantes para los diferentes niveles, ciclos y etapas del proceso de aprendizaje; métodos pedagógicos apropiados para el desarrollo de los contenidos.

realización de una línea de base de aprendizajes integrales: (1) definición de programas curriculares relevantes para los diferentes niveles, ciclos y etapas del proceso de aprendizaje, (2) organización del trabajo escolar compatible con los objetivos educativos establecidos por la institución y (3) proyecto pedagógico colectivo. El qué y el cómo se enseña, pero sobre todo el énfasis en el qué se enseña, como antesala para contestar qué se aprendió, y por cuántos alumnos.

Realizar la línea de base ha permitido y ha provocado a los colegios una revisión de lo que se hace y cómo se hace, para volver a pensar qué se debería hacer. En definitiva, se provoca una atención y tensión con respecto a los aprendizajes, que son el foco de las escuelas. Se pone en juego una oportunidad de incidir en posteriores tomas de decisiones o pequeñas acciones de mejora. Por ejemplo, cuando se toma en cuenta los resultados de los aprendizajes analizados para realizar cambios en el trabajo en el aula.

En términos de la gestión escolar, es valioso observar que algunos equipos se observa un diálogo para analizar posibles causas, que pueden tener relación con la gestión. Por ejemplo, a partir del análisis de los aprendizajes, ¿qué conclusiones puedo tomar sobre por ej. cómo estamos enseñando por ciclos, sobre la motivación de los estudiantes (recuerdo un colegio donde hubo diferencias en dimensiones socioemocionales en la adolescencia, y sobre todo en varones con logros descendidos), sobre la relación en el aula entre el docente y estudiantes, cómo impacta esto en la planificación de clases, etc.

En el campo de las posibilidades que brinda el análisis de aprendizajes para luego tomar decisiones y gestionar al respecto, otro elemento clave es la definición de metas de aprendizaje. Plantear metas de aprendizaje ayuda a la búsqueda de la mejora de los resultados. De acuerdo con documentación del SCGE elaborada por Marcela Román (2021):

(...) nos queremos detener en las metas de aprendizajes en tanto constructos que explicitan los aprendizajes que se busca alcancen los estudiantes, definiendo para ello el nivel o calidad del logro, así como el tiempo para que ello ocurra. Expresan así, resultados concretos que se tienen que construir y evidenciar para lograr en plenitud los Objetivos de Aprendizaje. Corresponden finalmente a una desagregación de dichos objetivos. En este contexto, resulta esencial contar con metas de aprendizajes en el marco de procesos de mejora, en tanto aporte para la mejora y evidencia del logro alcanzado. En lo que resta buscaremos compartir elementos sustantivos para su elaboración y monitoreo. (ROMÁN, 2021, p. 41).

“Las metas de la primera vez (primer ciclo de implementación del SCGE) fueron alcanzadas. Hoy estamos usando los datos de 2022 para fijar nuevas metas. En la vez que constataron que sirvieron, sirvió para dimensionar aprendizajes y fue muy confortador para el equipo pedagógico. Es un trabajo largo este, de mucho esfuerzo e inversión. ¡Fue recompensador! ¡Bueno! ¡El equipo se motivó mucho!”. **(Entrevista D)**

Cabe sospechar que esta motivación, alegría y recompensa, realimenta la motivación, y posiblemente genere virtuosismo en los aprendizajes. Como práctica, debe ser valorada y cuidada. En este sentido, tal como destaca otro de los entrevistados:

“Entiendo que es clave la meta. Porque si no se pone un punto de llegada entonces no revisas la trayectoria de ese aprendizaje. Mi gran discusión es cómo la definen la meta. Si no la fijan con los profesores no sirve”. **(Entrevista H)**

Entonces, si bien no hay duda de que es relevante poder trazar metas de aprendizaje, supone un esfuerzo y nuevamente un desafío para las escuelas. Al respecto una entrevistada señala:

“Es difícil porque no tenemos como escuelas privadas metas; es extraño para nuestra cultura. Sobre todo las cuantitativas (...) Creo que las metas institucionales también tienen su sentido y son interesantes. Pero para nosotros fue lo más difícil. Profesores de Brasil están pocos acostumbrados a trabajar con metas”. **(Entrevista F)**

La realización de la línea de base trae consigo la necesidad de definir metas de aprendizaje y desde la experiencia con FLACSI:

“Los colegios han ido avanzando. Al principio eran muy despegadas las metas, era de locos... sabías que no iban a alcanzar eso... la medición del aprendizaje se limitaba a tasas de aprobación y reprobación. No tanto el cuanto aprenden respecto a lo q deberían estar aprendiendo. Hemos dado pasos interesantes ahí, en dar a comprender que las metas tienen que ver con lo que han logrado y el tiempo que tienen para moverlo. No pueden pedir 20% más aprendizaje en 20 meses. Si bien resultaba más fácil de pensarlas, eran poco realistas”. **(Entrevista I)**

En una mirada más íntima, a uno de los colegios, su coordinadora expresa:

“El proceso de elaboración de metas fue muy rico. Fue muy difícil porque sabíamos los aprendizajes esperados. Pero no sabíamos qué aprenden y que no, para poder establecer las metas. El sistema de evaluación numérico nos da números, pero no nos dice qué aprenden. Entonces fue necesario que los profes volvieran a sus evaluaciones realizadas y devueltas, tuvieron que analizar... fue muy trabajoso. Se volvieron a construir evaluaciones... Se hizo un documento con las metas en 2018... el proceso fue más rico que el producto (documento). Fue muy rico. Las dimos a conocer a todo el mundo entendiendo que era un compromiso colectivo. Las enfocamos en la planificación de la enseñanza”. (Entrevista F)

“Aprendimos bastante el proceso de construcción de metas... fue un bonito espacio de discusión. (Entrevista A)

Sobre este último aspecto se subraya la relevancia del impacto de esta práctica en la gestión institucional. Observar aprendizajes en clave de todo el alumnado del colegio, permite proponer medidas que posiblemente mejoren el tránsito educativo entre tramos, la planificación de la enseñanza inclusive más allá de una persona. Es decir, elementos que forman parte de la priorización y finalidades institucionales, y por lo tanto trascienden la voluntad de un solo docente, que puede estar más o menos motivado para ello.

Marcela Román enumera que tres fuentes de análisis y reflexión para la elaboración de buenas metas de aprendizaje: los objetivos de aprendizajes (explicitados en bases curriculares, mapas de aprendizajes u otros), el análisis y brechas de logros de aprendizaje y el análisis de factores asociados (resultados y prioridad del cambio y la mejora a emprender). (ROMÁN, 2021, p. 48)

Recientemente escuché de un administrador de una escuela confesional, no una escuela jesuita en este caso, señalar que quisiera desarrollar en su colegio un sistema de incentivos para los docentes asociado a metas. No supe si se trataba de metas asociadas al aprendizaje, metas asociadas al desarrollo profesional, o sobre aspectos asociados a productividad como otro tipo de organizaciones, o de aspectos como puntualidad, presentismo u asistencia u otros. Pero me dejó pensando. ¿Puede ser deseable y recomendable una práctica de este tipo asociada a aprendizajes? ¿qué riesgos puede haber si se genera una compensación diferenciada a quienes obtienen mayores logros? esos logros pueden estar “inflados” y desvirtuar la intencionalidad educativa. Creo que es un reto para las escuelas trabajar metas compartidas, con sentido y cuidado de no provocar la búsqueda de un resultado sin importar los medios,

porque eso tampoco es lo que queremos. Nunca podemos dejar de vista lo central y más relevante de todo: el foco puesto en el aprendizaje integral del estudiante.

En este sentido, ayuda el planteo que realiza Anderson da Silva, en su experiencia e investigación en el colegio jesuita Antonio Vieira de Brasil, que ha transitado la implementación del SCGE, donde habla de cómo no “contentarse” y cómo potenciar el círculo virtuoso de aprendizajes.

Como a gestão e o grupo de professores encontrarão estratégias para continuar avançando sem se contentar com o percentual que permaneceu e permanece abaixo da média estabelecida pela unidade educacional? Que os números na linha de base sejam a chave para sempre provocar projetos qualitativos de melhoria da aprendizagem, para que não haja um contentamento por ter apenas 10% de alunos abaixo da média, pois o SQGE e a proposta pedagógica inaciana vislumbra a melhor aprendizagem para todos. (DA SILVA, 2021, p. 96).

Por tanto, reconozco el valor de gestionar a partir de la información de los aprendizajes, pero no se debe perder de vista el propósito de la formación integral y de calidad para todos los alumnos, como un derecho a preservar.

Como último aspecto en este apartado, quisiera destacar el papel de los gestores en los colegios para hacer posible la implementación de la línea de base en particular y de todo el proceso de mejora escolar en general. El movimiento de la Eficacia Escolar (Murillo, 2005) destacó la importancia de la escuela en su conjunto para conseguir que los alumnos aprendan y, en segundo término, empezó a identificar los factores de eficacia escolar, destacando entre ellos, poseer un liderazgo fuerte y tener un clima de altas expectativas en rendimiento hacia los estudiantes. (MURILLO, KRICHESKY (2014, p. 73). Aspectos que desde el SCGE pretendemos movilizar.

Para el SCGE una condición fundamental es que haya voluntad y compromiso del equipo directivo, dado que los gestores son una de las claves para el logro del cambio. En particular en lo que refiere a la elaboración de la línea de base de aprendizajes, la discusión y análisis de aprendizajes, no serían posible si desde los gestores no se permite contar con los espacios, tiempos, personas legitimadas que se dediquen a ello. Armar la línea de base, analizarla, reflexionar y sistematizar en torno a ella requiere ante todo, apertura y animosidad de los gestores.

Sarasola (2019) analizando la literatura sobre eficacia y mejora del centro educativo, subraya que ha destacado el papel crítico que ejerce la dirección en organizar buenas prácticas pedagógicas e incrementar los resultados del aprendizaje.

Hasta ahora, tanto en España como en la mayoría de los países latinoamericanos, la dirección ha tenido escasa capacidad para incidir en la mejora de las prácticas docentes. Sin embargo, las nuevas orientaciones de la investigación y de las políticas educativas potencian el liderazgo pedagógico. El perfil directivo de gestión se está, entonces, ampliando a un liderazgo pedagógico. Un liderazgo para el aprendizaje más allá de la dirección, se tiene que ampliar de modo distribuido, a través del liderazgo de los docentes y de las comunidades profesionales de aprendizaje. (SARASOLA, 2019, p.4)

Radic sostiene que “el cambio y la mejora requieren compromiso interno y el desarrollo de la capacidad de aprender” (2019, p. 129), y enfatiza que el compromiso y adhesión interna al proceso de mejora tienen un nivel profundo de análisis conformado por la necesaria toma de conciencia colectiva respecto al estado de la escuela y a lo que se necesita hacer para mejorar.

Los docentes, los estudiantes, los padres de familia, los directivos de un centro están llamados a reflexionar críticamente respecto a los resultados que obtiene la escuela (fase de autoevaluación), pero también a pensar colectivamente las estrategias e implementación de las mejoras necesarias. Esta reflexión compartida es reconocida por la investigación como una constante en las escuelas que han logrado mantener en forma sostenida una trayectoria de mejora (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2016; Murillo y Krichesky, 2015). El fundamento de estos hallazgos radica en el hecho de que la reflexión y discusión colectiva por parte de los miembros de la comunidad, respecto a las acciones y estrategias de mejora y su posterior monitoreo, moviliza el compromiso con el mismo proceso; pero, además desarrolla capacidades al interior de la escuela que permiten asumir el proceso de mejora. (RADIC, 2018, p. 129).

En mi propio aprendizaje, hemos observado las dificultades que genera cuando hay un cambio en el equipo de Dirección de la escuela, o cuando no hay un evidente compromiso con la propuesta. Además, este trabajo de la línea de base y el de la autoevaluación en la gestión desnuda situaciones, preocupaciones, debilidades y si bien también refuerza las fortalezas, es lo anterior lo que más angustia a los directivos.

Particularmente me interesó indagar con los entrevistados cómo visualizan la apropiación del equipo directivo sobre la importancia del diagnóstico de los aprendizajes integrales. Muchas respuestas fueron alentadoras, por ejemplo, porque la dirección le ve un valor muy grande y quiere que la escuela se apropie. En otros casos se habla de los cambios de persona que ocupan la dirección general.

“El director académico está muy apropiado. Es orientador de aprendizaje y esa experiencia para él fue clara y es clara la necesidad de modificar y mejorar. Los otros dos directores entienden la lógica general del proyecto

y acompañan, con una mirada más general y el académico más profunda”.
(Entrevista F)

En contraste, desde una entrevistada que ejerce el rol externo de acompañamiento:

“En mi experiencia como profesional de apoyo es un tema importante e interesante pero no se meten los rectores, delegan en las coordinaciones pedagógicas pero no es una temática que incorporan en parte importante de su gestión para formar a los profesores, supervisar, retroalimentar, gestionar trabajos diferenciados con grupos de estudiantes, etcétera”.
(Entrevista I)

Por su parte, el papel del gestor se enriquece y realimenta con la escuela que desde el SCGE queremos promover. En ese sentido, como plantean Bolívar y otros, “Lejos de confiar en cualidades heroicas que depositen en el líder unas cualidades por encima del resto de los mortales, *el liderazgo debe ser una cualidad de la organización*, no de las características o rasgos que pueda tener la persona que ejerce la dirección”. (BOLIVAR, LÓPEZ, MURILLO, 2014, p. 21). La cualidad de la organización que genera espacios para aprender y para mejorar.

Liderazgo se entiende por referencia a dos funciones: proveer dirección y ejercer influencia. Marcar una meta común e influir en otros para compartirla definen primariamente el liderazgo (Leithwood y Louis, 2011). Liderazgo es, pues, la actividad de movilizar e influir en otros para desarrollar comprensiones compartidas acerca de las metas a alcanzar por la escuela (Firestone y Riehl, 2005). Además, como resalta Robinson (2011), el ejercicio de esa influencia no se basa en la fuerza, la coerción, manipulación. Para que haya liderazgo la influencia tiene que provenir del ejercicio razonable de la autoridad formal, de las propias cualidades del líder, o de su grado de conocimiento y experiencia como para poder ofrecer orientaciones a los demás. El liderazgo pedagógico tiene, normalmente, un *efecto indirecto o mediado* por el trabajo que realizan los profesores al interior de las aulas. La creación de un ambiente y de unas condiciones de trabajo que favorezcan a su vez un buen trabajo en las aulas es algo que en lo que pueden incidir los equipos directivos. (BOLIVAR, LÓPEZ, MURILLO, 2014, p. 22).

El liderazgo puede influir en el ambiente que favorezca un buen trabajo en las aulas y de acuerdo con los autores mencionados, las tareas de la dirección debieran concentrarse en todo aquello que favorece una mejor enseñanza y aprendizaje de los profesores, así como conjuntar dichos esfuerzos para incrementar los resultados de los alumnos. Por ejemplo, se subraya que los gestores mejoran el aprendizaje del alumnado

en gran medida motivando a los profesores y fomentando el sentido de “*comunidad profesional*”, ayudando y guiando a los profesores entre sí para mejorar su enseñanza. Por todo esto, si bien hay una corriente internacional que focaliza los esfuerzos de la dirección en los resultados y rendimiento de cuentas de sus respectivos centros, como concluyen Louis et al. (2010: 332), “*es importante recordar que su foco principal dentro del centro ha de ser el liderazgo pedagógico y compartido. Incrementar la implicación del profesorado en la difícil tarea de tomar buenas decisiones y mejorar las prácticas docentes ha de ser el centro del liderazgo escolar*”. (BOLIVAR, LÓPEZ, MURILLO, 2014, p. 24).

La propuesta de línea de base, tanto su construcción como su aprovechamiento posterior, puede servir en este propósito de comunidad profesional de aprendizaje, favoreciendo un espacio para la reflexión, análisis, intercambio y discusión, combatiendo la excesiva soledad del docente dentro del aula y aislamiento de su comunidad de pares.

(...) las escuelas necesitan aprender a crecer, desarrollarse y hacer frente al cambio con *dinámicas laterales* y autónomas, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y –por ello mismo– pudieran tener un mayor grado de sostenibilidad. Pero las escuelas como organizaciones, como ha mostrado el análisis institucional y la sociología de la enseñanza, están “débilmente acopladas”, funcionando cada docente independientemente en su aula. Cuando la organización está débilmente articulada y las prácticas docentes individuales dependen del voluntarismo de cada profesor y la “lógica de la confianza”, como comenta Elmore (2010), poco se puede esperar de la organización como conjunto. Por tanto, si la clave de la mejora parece estar en una cultura cohesionada (acoplamiento), el *liderazgo educativo* y configurar la escuela como una *comunidad profesional de aprendizaje*, se consideran actualmente dos modos paralelos de articular la organización, que se pueden potenciar mutuamente, como muestra la conceptualización de liderazgo colectivo o distribuido. El liderazgo se constituye en clave para crear las condiciones institucionales que promuevan la eficacia de la organización escolar. (BOLIVAR, LÓPEZ, MURILLO, 2014, pp. 19 y 20).

Un apunte importante al considerar los desafíos de la gestión de los aprendizajes tiene que ver con el manejo del tiempo. Mora Podestá (2018) subraya respecto a la implementación general del SCGE que “una tensión permanente a manejar por parte de los equipos fue el tema de los tiempos”, sabiendo que hablamos de cualquiera de los equipos que involucra el Sistema.

Fue una de las principales dificultades vividas desde la coordinación interna, y observada por todos los entrevistados, la dificultad estaba en conjugar el trabajo cotidiano y los tiempos para la mejora. “El factor tiempo siempre generó ruidos en los equipos”. Y eso fue un tema contemplado desde el equipo de gestión y por el coordinador. Ante dificultades planteadas, el coordinador buscaba resolverlas de forma inmediata, buscando la proximidad y apostando al buen vínculo y la buena escucha”. (PODESTÁ, 2028, p. 81).

Podría hacer un paralelismo entre esta dificultad del tiempo para el trabajo de la línea de base y la implementación de todo el sistema. El tiempo es un recurso escaso siempre en las escuelas.

¿Puede contribuir a esto que también son evidentes las resistencias al cambio? Senge (2000) sostiene que “Cuanto más fuerte sea una iniciativa de aprendizaje o cambio, tanto más fuertes parecen ser los retos porque representan la reacción sistémica natural para mantener el equilibrio amenazado por la iniciativa” (SENGE, 2000, p. 26). Las organizaciones como sistemas, muchas veces se resisten al cambio porque conlleva una pérdida total o parcial de la estabilidad. Cada vez que se impulsa un cambio aparecen fuerzas opuestas, que son leídas como resistencia al mismo.

Podestá, argumentando a partir de Senge, explica que estas resistencias en muchas ocasiones aparecen al principio, en las etapas iniciales del cambio, pero en otras oportunidades se presentan en etapas avanzadas y resultan una sorpresa para quienes lideran este tipo de proceso.

Cambiar implica ambigüedad e incertidumbre, y puede llegar a ser vivido como una amenaza o una oportunidad, de allí el juego de fuerzas (impulsoras y limitantes) que se desplegará en la organización y que será tema de atención de quienes estén liderando el proceso.

En esta perspectiva del cambio, según Fullan (2002) citado por Murillo y Krichenski (2012) es necesario comprender que el cambio educativo es una experiencia de aprendizaje para todos los actores involucrados. Si cambiar implica innovar y aprender, requiere prever qué y cómo deben aprender los integrantes de la comunidad educativa. Los centros educativos no solo son promotores del desarrollo integral de los estudiantes, sino de todos los actores de la comunidad educativa: docentes, directivos, padres. (PODESTÁ, 2018, p. 16).

Por último, y considerando la relevancia de la gestión, quisiera detenerme en la dimensión de red. Los directores académicos y de pastoral de colegios de FLACSI expresaron en 2019 en un encuentro en México, la necesidad de articular más el trabajo, el currículum, el aprendizaje y la gestión en torno a la perspectiva académica y de pastoral de los colegios. Luego de discusiones y trabajo colaborativo de dichos dos perfiles de directivos de Latinoamérica, aportaron ideas o necesidades para favorecer la articulación de las áreas académica y pastoral y a la vez se valoró el hito de un encuentro conjunto puesto que las instancias anteriores fueron siempre entre homólogos.

Figura 9: I Encuentro de directores académicos y de pastoral

Integración Curricular

1. Garantizar la reflexión, formación y planificación conjunta e integral entre las áreas académica y de pastoral desde el planteamiento de líneas de gestión comunes
2. Posibilitar un diseño curricular integrador a partir de la identificación de aprendizajes comunes y prácticas de aula que conecten con la identidad ignaciana. (FLACSI, 2019. p.12).



Fuente: Memorias Puebla 2019. FLACSI.

Por su parte las propias redes regionales están haciendo más o menos camino en el reforzamiento del análisis de aprendizajes. Y por mi parte, desde mis posibilidades como gestora del SCGE, y coordinando actualmente otros cuatro proyectos estratégicos de la Federación, intento contribuir a que se desarrolle un apoyo mayor a los colegios y a los directivos, en particular para fortalecer su capacidad de evaluar los procesos pedagógicos y los resultados alcanzados para el seguimiento del aprendizaje integral de los estudiantes y su continua mejora.

4.4 Las potencialidades de trabajar esta propuesta: línea de base

A pesar de las dificultades que supone, el desarrollo de una línea de base de aprendizajes en los colegios ha permitido a los equipos en primer lugar, **reflexionar y pensar en torno a los aprendizajes**. Analizar la información resultante o las faltas de

información, ha sido relevante para enriquecer la mirada, o incluso, para la toma de conciencia de algunas debilidades, por ejemplo

“¿Por qué hay un desfase notorio? Pudimos centrar la atención... qué está pasando acá... en el área espiritual religiosa, ¿dónde recabamos información sobre los aprendizajes? La asignatura de religión tiene más contenido y no tanto lo que la pastoral promueve, porque pastoral tiene muchas actividades, pero no evaluamos el logro o lo que sucede con los chicos en lo actitudinal, por ejemplo.” (Entrevista E)

“Tenemos un discurso de formación integral. Pero al final de cuentas presentamos resultados cognitivos. ¿Cómo vamos a probar que lo que vendemos es de hecho lo que entregamos? Eso genera incomodidad... percepción incómoda”. (Entrevista G)

Con la reflexión puramente no alcanza, se requiere la sistematización. Martínez Aldanondo (2023) escribió en un artículo “lo poco que nos gusta documentar y lo mucho que depende nuestro futuro de ello”. Comparte que difícilmente a las personas en la organización les apasione documentar, ya que “dedicar tiempo a registrar lo que se ha hecho es una actividad aburrida, difícil (prueben a reflejar por escrito una experiencia) e ingrata (los que más se benefician son terceros)” (MARTINEZ, 2023, p. 1). Ello se potencia si la organización no lo valora e impulsa pero debería ser al revés ya que es muy peligroso que el conocimiento se concentre únicamente en las personas. En el momento que la abandonan, “se llevan lo que saben y dejan huérfana a la organización”. Por eso, alienta a que

cualquier empresa que aspire a sobrevivir necesita documentar su actividad con el objetivo de poder analizarla para sacar conclusiones que le permitan decidir y actuar hacia el futuro punto un aspecto fundamental es que lo importante no es lo que se registra sino el conocimiento del proceso que permite realizar el análisis. (MARTINEZ, J. 2023, p. 3).

Estoy de acuerdo con esta premisa aplicada a los colegios, porque inclusive por más esfuerzo de elaboración de línea de base que se haga, si no se analiza y se escribe al respecto, muy posiblemente se pierda la información y se desperdicie. Por ello una de las potencialidades y a la vez aprendizajes de esta experiencia ha sido comprender que se está muy bien realizar la línea de base pero también es bueno cualificarla más, y por ello se requiere orientar mejor al colegio animando a documentar más y mejor el análisis realizado.

Una entrevistada destacó que

“me encantó esa reflexión (sobre la línea de base de aprendizajes integrales). Porque soy docente de aula y me interesaría saber el nivel de desempeño de mis alumnos.” (Entrevista E)

Sospecho que no ha sido así en todos los casos ni todas las personas. Si bien no fue abordada una consulta a cada persona de todas las que han participado, sí a través del testimonio de terceros, que en este caso son los informantes entrevistados, y subrayan lo complejo que ha resultado. Lleva tiempo, lleva esfuerzo, energía y además se desactualiza al poco tiempo. Pero el aprendizaje, la reflexión, la conclusión es fundamental para mejorar. Les haya “encantado” o no, sí puedo afirmar, que de manera unánime las personas entrevistadas valoran y destacan la relevancia del para qué hacer esto. Al respecto, distintas expresiones:

“Moviliza mucho a las escuelas sobre la intencionalidad del proceso formativo”. (Entrevista G)

“Si, mira super importante. Porque los colegios de la Compañía promueven ese aprendizaje integral. No puede dejar de desarrollarse. La línea de base nos permitió abrirnos más a esas dimensiones. No teníamos insumos entonces no sabíamos de donde sacar evidencias. Qué hacemos?... por ejemplo de pastoral no teníamos mucho”. (Entrevista A)

Con autocrítica en el seno de una de las dos redes de colegios, un entrevistado lamenta:

“En general los colegios no tienen bien estructuradas sus intencionalidades del proceso formativo. Es importante reconocer que no tenemos claridad del proceso formativo... por eso hoy en Brasil el gran proyecto de todos los colegios es la construcción del mapa de aprendizajes, definir qué queremos que aprendan, cómo vamos a hacer, cómo evaluar...” (Entrevista G)

Esta opinión me llamó mucho la atención y que quien lo dice trabaja desde años desempeñándose en trabajo en el aula, en orientación pedagógica a docentes y en funciones directivas, y que además facilita el SCGE de otras escuelas. No es una persona externa o ajena a la realidad de una escuela. Creo que se reafirma que el trabajo con el SCGE ayuda a esta toma de consciencia y poder volver a centrar la

importancia en los aprendizajes. Este ejemplo muestra cómo la elaboración de la línea de base sí les ayudó a darse cuenta de la importancia de cambiar la mirada y centrarla más en los aprendizajes, en los logros y las brechas, de manera de proporcionar mayor coherencia entre el deseo o la intencionalidad expresada en las definiciones institucionales, y lo que se refleja en la práctica.

En una investigación realizada en 2017 a todos los colegios de Latinoamérica que participaron del SCGE hasta ese momento, en la cual participé, el 87,5% de las personas que realizaron la encuesta estuvo de acuerdo en que con la implementación del SCGE se facilitó el desarrollo de una visión compartida entre los profesores o educadores frente a los problemas y desafíos que tienen los Colegios. Quizá aún más importante en relación con nuestro objeto de estudio actual es que el 81,5% de los encuestados señaló estar de acuerdo con que la gestión escolar del Colegio se encuentra mucho más focalizada en función del logro de Aprendizajes Integrales (marcando la opción “Totalmente de Acuerdo” o “De Acuerdo”). “Es una valoración muy relevante considerando el énfasis que busca poner el SCGE en dichos aprendizajes y que no siempre una herramienta logra concretarlos. En este caso, el Sistema logra que los centros pongan allí, en los aprendizajes integrales, su foco de atención para la gestión escolar”. (CUADRA, et al., 2017 p.17).

Otro ítem consultado fue acerca de la importancia de contar con una línea de base de los aprendizajes integrales y su utilidad para los Centros. El 84,2 8% de los rectores que contestaron sostienen que están de acuerdo (“Totalmente de Acuerdo” y “De Acuerdo”) que la línea de base les ha permitido organizar la información sobre los aprendizajes integrales en el Colegio; un 5,3% señala no estar “Ni de Acuerdo/Ni en Desacuerdo” y 5,3% está “En Desacuerdo”, manteniéndose otro 5,3% al que no aplica porque no ha realizado la línea de base.

En ese entonces, con mi colega afirmábamos que podría considerarse que ha sido muy útil pero ha sido difícil construirla para los Colegios. Inclusive, la opinión vertida por los encuestados lo confirma: “El 51,4% de los Rectores y Coordinadores Internos consultados están de acuerdo (“Totalmente de Acuerdo” y “De Acuerdo”) que la construcción de la línea de base ha sido un proceso sencillo por tener la información requerida; sin embargo, el 34,7 % señala estar en Desacuerdo”. (CUADRA, et. al. 2017, p. 17). En base a la experiencia se expresaba:

Sin lugar a duda que la construcción de la línea de base ha sido una novedad para los Colegios, no exenta de dificultades de comprensión como de construcción. Esta situación ocurre, entre otras razones, porque muchas instituciones tienen sus datos muy dispersos lo que no les ha permitido completar las tablas de reporte que propone el Sistema. Por otra parte, aunque no se consultó en estas encuestas tenemos evidencias que la mayor parte de los Colegios no ha podido levantar información sobre aprendizajes en el área socioafectiva y espiritual religiosa. Lo interesante de estas opiniones es que hay una significativa mayoría que valora el uso de esta herramienta como una forma de sistematizar y monitorear los aprendizajes lo que a su vez les permitirá explicar sus resultados educativos, poder intervenir en ellos y “llevar adelante un ciclo permanente de evaluación, reflexión, cambio y mejora”. (CUADRA, 2017, et. al. p. 18).

Volviendo a 2023 y las entrevistas realizadas, se obtuvo valoraciones similares y por ejemplo una persona señalaba *“trabajar la línea de base permite que las personas entiendan la importancia del monitoreo de los aprendizajes. Inclusive la línea de base con algunas planillas tímidas nos permitió eso”* **(Entrevista F)**. Otra informante expresó:

“El monitoreo de los aprendizajes no se hace de forma natural, no se hace sin metodología, herramienta, sin convicción porque es muy trabajoso. Creo que eso fue en contra de nosotros... en 500 años de cultura de monitorear la enseñanza. Los profesores están todos acostumbrados a mirar la enseñanza. La dificultad para mirar los aprendizajes es enorme. Es muy diferente monitorear aprendizaje que enseñanza”. **(Entrevista D)**

Y desde otro colegio se enfatizó:

“Porque antes cerraba el trimestre y se analizaba los resultados alumno por alumno, pero no de manera colectiva. Eso no impacta en la planificación. Si no mapeo aprendizajes del primer trimestre de sexto año y que no se logró tal y tal cosa entonces necesito pensarlo para el próximo trimestre”. **(Entrevista F)**

Esto nos lleva a la siguiente y la segunda de las potencialidades que identifiqué, que el trabajo con la línea de base ayuda no solo a reflexionar, sino a generar cambios, acuerdos y nuevos productos que permiten avanzar hacia ese enfoque en los aprendizajes.

“Te pone norte saber de qué aprenden nuestros chicos realmente. Más allá de que se sientan bien o estén bien identificados con su colegio. Si queremos que la educación jesuita muestre educación integral tiene que no solo tener valores, sino también expresarse bien, saber leer la realidad, proponer cosas. Es fundamental!!! Sino no es formación integral. **(Entrevista C)**

Según Radic (2019), el SCGE no es un modelo para mejorar la productividad como se la entiende en aquellos modelos que utilizan el aprendizaje como indicador de productividad en base a procesos estandarizados externos a la gestión escolar (y señala a los modelos tradicionales de *accountability* escolar basados en los resultados de pruebas externas). El autor considera que el SCGE comparte el foco en los resultados de aprendizaje de estos modelos, pero impulsa a que cada escuela establezca su línea de base de aprendizajes integrales desde la cual se evalúa y proyecta la mejora. Enfatiza que dicha línea requiere datos en las diversas áreas del proyecto curricular y con la debida progresión de las etapas escolares. Advierte el autor,

Sin embargo la inexistencia o falta de sistematización de los proyectos curriculares es una de las carencias más relevantes que mostraron los resultados de la validación. Los colegios no contaban con evidencias de logro o, más grave aún, no existía un diseño curricular que permitiese identificar los aprendizajes esperados en los estudiantes, particularmente en ámbitos como el desarrollo espiritual religioso, socioemocional o aspectos cognitivos como la creatividad o el pensamiento crítico. Tampoco existían evidencias disponibles de los resultados de aprendizaje más allá de calificaciones o encuestas de auto reporte, que no permitían consistencia en el reporte de los niveles de logro alcanzados por los estudiantes. Esto explica una oportunidad de trabajo futuro para la red FLACSI asociada a la capacidad de movilizar procesos de mejora en búsqueda de los aprendizajes identitarios o fundamentales para su proyecto curricular. (RADIC en GARCÍA-HUIDOBRO, 2023, p. 226 y 227).

Este propósito de mejora en la búsqueda de una definición de cuáles son los aprendizajes fundamentales, identitarios de la educación jesuita, pero a la vez contextualizados y respetuosos de la cultura local y global, ha sido uno de los principales intentos o impulsos de los colegios una vez que comenzaron la etapa de la mejora.

Un ejemplo claro y relevante de este impacto en las prácticas o acciones que se han generado como fruto de este proceso es que los colegios han definido centrar la atención en los aprendizajes o competencias a desarrollar, trabajando un *mapa de aprendizajes* o competencias, de manera de poder tener claro el propósito de los aprendizajes.

“Línea de base y mapa de aprendizajes están muy entrelazados”.
(Entrevista G)

“Es necesario lanzarse a realizar el mapa de aprendizajes para buscar medios de medir la formación integral”. (Entrevista F)

Desde el equipo de profesionales del SCGE también se fue comprendiendo y redefiniendo la expectativa.

“Creo que la principal expectativa que tengo es que puedan tener un mapa de aprendizaje o proyecto curricular donde efectivamente se describa esa integralidad. Que se vea con claridad. (...) Porque el curriculum o las bases curriculares en los colegios están super fragmentadas y los colegios están apuntando más a esa intencionalidad de la integralidad. Salir del asignaturismo”. (Entrevista H)

Complementado al proceso de la aplastante mayoría de los colegios, que decidieron emprender la mejora elaborando un proyecto curricular del cual carecían hasta el momento de implementar el SCGE, la realización de la línea de base, en un primer y segundo ciclo de mejora, tienen como una de sus potencialidades (e inclusive podríamos decir uno de sus impactos) la necesaria conexión y reflexión con las finalidades del colegio y en tanto, con el currículum.

En resumidas cuentas, la toma de conciencia y de acción sobre la necesidad de repensar los saberes escolares es clave para fortalecer los cimientos de la democracia y la convivencia, preparar para una vida de oportunidades, promover la inclusión de los diferentes y apreciar la diversidad, fisurar jerarquías sociales regresivas, contribuir a una sociedad de cercanías y alentar la apertura hacia los demás. Transformar la educación implica necesariamente repensar los saberes. (OPERTI, 2023 p. 76).

A su vez, contar con el mapa de aprendizajes facilita generar una serie de cambios necesarios en las prácticas de trabajo pero, siempre es un trabajo arduo.

“A partir del mapa de aprendizajes fue modificado el Sistema de planificación de profesores. Todos ellos empezaron a incluir en su planificación el mapa de aprendizajes desde el año 2020. Hubo un cambio enorme, no hubo muchas resistencias con los profesores porque el mapa fue construido por ellos, el mapa entero. Entendían cómo estaba aconteciendo”. (Entrevista D)

“El proyecto de elaborar el mapa de aprendizajes fue un gran desafío y aprendizaje para nosotros; veo que la implementación es muy importante porque no puede quedar en la gaveta, debe aplicarse y evaluarse. ¡Es fundamental que los docentes se apropien! Y luego evaluar. (Entrevista B)

Contar con el mapa de aprendizajes realimenta la práctica de la observación de los aprendizajes. En los tres colegios de Brasil en los que ya cuentan con el mapa

de aprendizajes elaborado, los entrevistados esperan poder continuar con el siguiente paso que será la evaluación de los aprendizajes integrales que resulta un desafío grande.

“No tenemos aun la evaluación que dé cuenta de la formación integral inclusive teniendo el mapa...” (Entrevista D)

Entonces, aun reconociendo que todo este movimiento ha generado en algún colegio un cambio de cultura, aun así los colegios enfrentan la dificultad de poder evaluar los aprendizajes integrales. Mi duda es si la dificultad es del docente o más bien institucional. *¿Para qué la formación? ¿qué capacidades se pretende que las y los estudiantes desarrollen y evidencien al finalizar el proceso de aprendizaje? (desempeño verificable y evaluable). ¿Hay dificultades en las estrategias evaluativas que permitirán verificar los avances y dificultades y retroalimentar a los estudiantes? ¿O no hay dificultades en ellas pero sí al momento de sistematizar la información se entrevera todo en una gran nota que poco dice acerca de qué es lo que se logró?. ¿Será que no están aún definidos los objetivos de aprendizaje? ¿o es que estos no especifican con **claridad y precisión** los logros que se pretende que sean alcanzados por los estudiantes al finalizar el ciclo o el grado?*

El objetivo debe estar expresado mediante un verbo de acción y ser evaluable y comprensible tanto para docentes como para estudiantes. La referencia a logros que no pueden evidenciarse es uno de los errores que más frecuentemente se cometen en la formulación de objetivos. *¿Cómo verificar los logros y dificultades en materia de aprendizaje? ¿Los estudiantes están aprendiendo? ¿Se han cumplido los objetivos planteados?*

“La mejora que nos trajo es que la gente entendió que había una laguna en nuestro proceso porque no teníamos institucionalmente ni sistemáticamente, ni estrategias, ni momentos, ni cultura de análisis de aprendizaje. Será muy potente. Si no hubiéramos pasado por el sistema, seguro no estaríamos haciendo esto ahora. Provoca una mejora que incluso no está en un proyecto, sino cambiar la cultura”. (Entrevista F)

Esta práctica de la observación de los aprendizajes se enriquece si integra a los docentes. En ese sentido destaco como buena práctica:

“Este año los profesores hacen una producción escrita, harán 3 ejercicios: una reflexión teórica y proyección estratégica. Cada profesor además escogerá una estrategia de 2023 y analizará los aprendizajes de los estudiantes a partir de eso. Eso generó mucho movimiento porque no están acostumbrados a eso. Es difícil. No es cultura”. **(Entrevista F)**

La incorporación de las competencias del currículo se da a través de un proceso complejo y paulatino de aprendizaje. Por ejemplo, para desarrollar las competencias más asociadas a lo socioemocional, es necesario incorporar esta perspectiva transversalmente, en el diseño del programa y de todas o muchas situaciones de aprendizaje en las que participará el estudiante (BILLOROU, et. al. 2022). Esto supone que la consideración de la perspectiva socioemocional también esté presente en la estrategia de evaluación formativa y sumativa de los aprendizajes, de tal manera que las prácticas y saberes vinculados se consideren y evalúen conjuntamente y al mismo nivel que el aprendizaje de otras competencias. En el diseño general del programa y de cada docente deben indicarse las instancias y tipos de instrumentos de evaluación que podrán ser utilizados para autoevaluar y evaluar el aprendizaje (preguntas, ejercicios prácticos, simulaciones, etc.).

Del análisis de las entrevistas se desprende que ha sido posible para los colegios reconocer la importancia de la madurez, de la progresión y sostenimiento de todo el proceso que pone el foco en los aprendizajes. Resulta llamativo que se observe la posibilidad de institucionalizar esta práctica, para alimentar la planificación de la enseñanza a nivel del aula y del colectivo docente

“La línea de base precisa de paciencia histórica. En dos años no se consigue, primero un paso y otro paso... (...) una línea de base demora al mínimo dos ‘rodadas’ o ciclos de mejora”. **(Entrevista D)**

En consonancia, otra persona referente de la red de escuelas de su país enfatizó:

“Las escuelas que no tenían intencionalidad de aprendizaje, construyeron una primera línea de base, generaron un proceso de cuestionamiento interno para construir un mapa de aprendizajes, tienen claridad y quieren medir otros aprendizajes, pero eso es a largo plazo, o sea, una proyección de tercer ciclo de mejora. Fue preciso ese paso a paso; ahora conseguirían hacer la medición.” **(Entrevista G)**

Como indiqué al presentar la metodología, para esta investigación se consideró a colegios que se encuentran en un segundo ciclo de mejora, es decir, colegios que voluntariamente han realizado un acuerdo por segunda vez con FLACSI para trabajar todo el ciclo de evaluación y mejora. Eso ya muestra la voluntad en profundizar en este camino, que no es de todos los colegios. Al mismo tiempo me pregunto, ¿qué sucede con los colegios que no han optado por trabajar con el SCGE? ¿estarán aún más lejos de toda esta discusión en torno a los aprendizajes?

Seguridad y confianza son aspectos que subrayo, sobre todo considerando relatos que reflejan que el punto de partida fue muy difícil:

“Nos sentimos más seguros, con mayor confianza. Tenemos mayor claridad con la línea de base. Pero hay que ver cómo hacemos los análisis para que sea periódica. Es un reto”.

“Cuando se empezó la implementación yo y los directores creíamos tener mejor medido el aprendizaje. Pero el movimiento nos muestra que no es posible. Eso genera frustración. Porque pensábamos que nos llevaría a mejorar aprendizajes inmediatamente pero después vimos que eso iba a suceder a medio plazo... Precisamos primero estructurar el proceso”.

(Entrevista A)

Otra práctica que quisiera destacar refiere a cómo se fue instalando y **sosteniendo de manera repetida** este acto o proceso de revisar y analizar resultados alcanzados.

“Comenzó un movimiento de reuniones periódicas que no tuvimos hasta entonces para analizar los resultados de los estudiantes. La gente no tenía esa cultura. Y ahí comenzó a existir esas reuniones. Informática montaba los materiales y nosotros de los equipos montábamos la pauta de reunión porque siempre eran muchos datos y había que elegir y hacíamos eso. Conseguíamos analizar los aprendizajes de los estudiantes. Eso fue realizándose y fue transformándose en rutina. Termina un bimestre e informática crea una gran planilla y los equipos hacen filtros, análisis, y preparan reuniones de análisis de resultados. Eso sigue aconteciendo. Quedó desde la implementación del sistema (SCGE en 2015)... análisis de aprendizajes periódicamente”. **(Entrevista F)**

Es interesante saber que al menos, algunas escuelas, han sido capaces de integrar esto a su forma de trabajo. ¿Serán solo algunas? ¿o la mayoría? No obtuve dentro de este grupo de colegios respuestas contundentes para los 6 colegios, aunque otra escuela también señaló:

“El equipo foco sigue trabajando, de manera continua. Están muy activos. Hicieron una segunda línea de base y van a incluir el mapa de aprendizajes y aguardar el modelo de evaluación para poder agregar esos datos”.
(Entrevista D)

“El objetivo 3 que será en inicio de 2024 es institucionalizar estrategias de análisis de aprendizaje para garantizar aprendizaje integral. Estrategias y espacios para analizar aprendizajes y modificar las planificaciones de los profesores. (...), no hay cultura aun para algunos profesores y orientadores. Se preguntan ¿para qué eso? No forma parte por eso es necesario estar garantizado en los cronogramas: espacios y tiempos para eso, para consolidar esa cultura”. **(Entrevista F)**

Constato en relatos recogidos que en dos años de trabajo un colegio logró instalar una cultura de análisis de resultados. Eso me parece muy potente.

Alma Harris citada por Javier Murillo y Gabriela Krichesky sintetiza los aprendizajes de los programas de mejora de la escuela más exitosos y que más influencia han tenido en el movimiento de Mejora de las escuelas, y señala cómo uno de ellos (2000) es que logran centrarse los logros específicos de los alumnos,

Centrarse en los logros específicos de los alumnos, porque la clave del éxito de un programa está en los avances de los alumnos en el terreno académico, personal y social, más que en la innovación por sí misma. Es decir, el centro de una escuela que mejora son los alumnos, no las prácticas de enseñanza, ni el currículo, ni la gestión, que solo cobran sentido en función del objetivo principal. Esto, que parece obvio, no lo es tanto. Significa aceptar radicalmente a los alumnos de cada centro tal como son y adaptar a ellos el proceso de enseñanza- aprendizaje (no a la inversa), para lograr que sean lo que tienen que ser. (MURILLO, KRICHESKY, 2012, p. 77).

Quizá por ello, se observó una tendencia a grandes reformas, especialmente en los países anglosajones que apostaron al fomento de la colaboración inter e intra-centros, y la preocupación por el aprendizaje de los estudiantes como objetivo de los procesos de cambio.

Las estrategias de mejora y cambio educativo se tornaron así más ambiciosas, más restrictivas, más exigentes y, en consecuencia, más superficiales (Hargreaves, 2009). Los esfuerzos vinculados a establecer nuevos desarrollos curriculares y nuevas estrategias de intervención estaban orientados a lograr una mejora de los resultados en evaluaciones estandarizadas. En algunos casos esto produjo una tendencia a enseñar para la evaluación (teaching to the test) lo cual limitaba, evidentemente, las posibilidades de desarrollar prácticas docentes más satisfactorias e interesantes. A esta reforma se la suele reconocer también por su “dureza” en tanto que la evidencia comenzó a reemplazar a la experiencia: se pretendía sustituir la intuición y el sentido común por información pura y dura. Las medidas de recolección y análisis de información se fueron sofisticando

y pasaron a adoptarse como únicos elementos que considerar. (MURILLO, KRICHESKY, 2012, p. 77).

Me parece importante que hagamos una toma de distancia con esto. No quisiera que desde la intencionalidad que tenemos en el SCGE terminemos imponiendo un monstruo de mil cabezas que le haga demasiado pesado e inamovible al docente el vínculo entre lo que se espera que el estudiante aprenda y la forma de probarlo. No se trata de enseñar para la evaluación. Ni de reemplazar la evidencia con la experiencia. Ojalá se pueda encontrar un equilibrio donde la información se enriquezca y complemente, surja no de pruebas sino de sistematizar las distintas actividades de evaluación (evaluación formativa y sumativa) y se enriquezca del análisis que permita comprender si se obtienen los resultados esperados o no, si todos los estudiantes aprenden según su derecho o no.

“Independientemente de cualquier reforma, en cualquier escenario y con cualquier método, es un instrumento clave (la línea de base) para ver si efectivamente hay evolución en la mejora de los aprendizajes. Podrás variar las competencias y capacidades, usar distintos instrumentos, pero no impide que la línea de base es clave para la mejora escolar”. **(Entrevista H)**

Un camino posible para contribuir en este propósito es articular el aprendizaje en red. Es bueno prestarle atención a la estrategia propuesta por el profesional externo que trabaja con las cuatro escuelas de Perú en la implementación del segundo ciclo de mejora que les propuso trabajar las reflexiones a nivel de la red. Explica:

“En el marco de red nos propusimos retomar el concepto de línea de base, teniendo como punto a favor el curso desarrollado en 2022 de línea de base, que fue importante porque no había que explicar el sentido, qué era. Discutieron el concepto de línea de base y pensaron en su desarrollo”. **(Entrevista C)**

El entrevistado subraya como ventaja o fortaleza que el SCGE de FLACSI les brindó un curso específico de formación, que fue implementado para equipos académicos y de pastoral de los cuatro colegios, para profundizar en esta temática (construcción y análisis de la línea de base) aunque recibió comentarios críticos con dicha formación, porque por momentos fue difícil la comprensión. El impulso de una reflexión a nivel de red nacional que puede ser una pista para desarrollar a futuro.

También muestra cómo desde el equipo o alguna de las personas que acompañan los colegios, se han ido ensayando distintas maneras para orientar el trabajo de la construcción de la línea de base de aprendizajes integrales. O dicho de otro modo, más allá de la profundización que pueda realizar cada colegio, vale destacar, como comenta una de las personas entrevistadas, que el equipo de FLACSI ha ido aprendiendo también.

“En la medida que inician segundo ciclo de mejora hay trabajo más fuerte de construcción de línea de base. Más subsidios de FLACSI para trabajar eso. De 4 o 5 años atrás se habla más y se forma más a las personas. Hay saber acumulado y FLACSI direcciona más y forma más a la gente”.
(Entrevista G)

En cierta medida también el programa y el equipo ha ido madurando y aprendiendo de sí mismo.

Sin embargo, tiene autocrítica, por ejemplo, cuando en una de sus miembros se subraya:

“Se declara valioso esto, pero no sé qué tanto lo usan los profes para repensar, ¿cada 6 meses lo usan o completan? No nos dedicamos mucho nosotros (profesionales del SCGE) a ver cuál ha sido su uso posterior”. (...) “Lo que nos falta es provocar la necesidad de que se instale en el colegio 1 unidad que haga permear la necesidad de usarlo en el resto de los profesores. Hoy encapsulado en algunos pocos. Pero no tengo certeza de que los profesores la manejen, reflexionen... a veces termina siendo un informe que lo terminan entregando a nosotros (externos) o lo usan para efectivamente cambiar... analizar resultados con ellos.” **(Entrevista I)**

Estas son pistas interesantes para retomar, para que el colegio integre la evaluación de aprendizajes desde una mirada holística y global en todos los estudiantes del colegio.

5. RECOMENDACIONES

Entre los entrevistados hubo unanimidad en la recomendación de mantener esta propuesta de elaboración la línea de base que impulsa el Sistema de calidad en los colegios, como uno de sus primeros ejercicios. Esta es también mi primera recomendación. Ello no quita que se pueda pensar cómo hacerlo mejor. Para elaborar estas recomendaciones fueron tenidos en cuenta los aportes surgidos en la investigación. Casi todas ellas están orientadas a FLACSI y a quienes se desempeñan en el acompañamiento externo para la implementación del Sistema de Calidad. A continuación se presenta un esquema que luego se desarrolla en las siguientes páginas.

Figura 10: Esquema síntesis de las recomendaciones



Fuente: elaboración propia apoyo del diseño de Leticia Pérez del Castillo

- La primera de todas es brindar más encuadre y **formación** para que transiten este proceso de construcción al inicio, sin importar qué tanta cantidad de datos manejan para elaborar la línea de base. Cuanta más personas se forme, mejor y “*sobre todo perfiles vinculados a cargos directivos*”, para que luego puedan darle impulso y sostenimiento.

- Más **monitoreo y apoyo** al equipo que está a cargo de la elaboración, el equipo “foco”. Por ejemplo, ayudarles a pensar los cortes para levantar los datos (en general recomendamos que sea a final de los ciclos) con un criterio justificado.

- Se necesita un **tiempo** mayor para este equipo. Considerar más tiempo, tanto tiempo de formación que ya fue comentado, como ampliar el tiempo de construcción.

- El documento elaborado por Marcela Román (2021) sirve como **referencial teórico** y se puede trabajar más por etapas y desde el equipo externo ayudar con la lectura y la comprensión, mediando con el texto. Sería bueno tratar de dar la orientación lo más clara y simple posible y que cada colegio le dé complejidad.

- Debería mejorar la manera de **divulgación y promoción** de esta etapa y producto de trabajo, de forma de darle mayor protagonismo.

- Tener en cuenta que puede haber trabajos de 8 hojas y otros trabajos de 80 hojas por ejemplo (probablemente, más común en centros en segundo ciclo). Si bien el apoyo, impulso, soportes brindados deben estar muy presentes para todos los colegios, es factible que los centros logren en un primer ciclo un análisis general. Es importante la **valoración de la diferencia** y no pretender o esperar un único patrón para la entrega de la línea de base.

- Alentar siempre a que dejen sistematizadas las **reflexiones y preguntas** que hace el equipo foco a propósito de hallazgos y conclusiones que surgen

del análisis de los datos obtenidos sobre aprendizajes. Se buscará que el análisis realizado por el equipo quede escrito en el informe de línea de base.

- El **momento adecuado** cuando se necesita tener la línea de base elaborada es antes de la fase de la mejora, de modo que junto a la autoevaluación, permitan un diagnóstico más amplio para pensar la mejora.
- Para enriquecer el análisis (que a veces es muy básico) puede ayudar el brindar **retroalimentación** y/o compartir ejemplos de otros análisis realizados por otros colegios.
- Involucrar en profundidad al coordinador interno de calidad, quien ejerce el **liderazgo** al interior de la escuela y brinda soporte y orientación en el proceso de autoevaluación y mejora. Es clave que se involucre en el trabajo del equipo a cargo de elaborar la línea de base, no solo porque organiza la logística, sino porque ojalá cada vez más logre acompañar dar conducción técnica y legitimar el trabajo en el colegio y el equipo directivo, de manera de que cada vez más se pueda ir instalando esto como un método de trabajo con sentido, focalizado en el análisis de los aprendizajes integrales.
- Para la **integración del equipo foco**, se necesita pensar muy bien a quiénes invitar. Ayudar a los colegios a saber a quiénes invitar para integrar el equipo, asegurando una mirada holística de los aprendizajes.
- Es importante la **manutención del equipo**. Si hay rotación y cambio, no se acumula el saber hacer y entonces cuesta más profundizar en la práctica.
- Si el colegio o la red cuenta con algún **especialista** en desarrollo curricular, puede ayudar a orientar.
- Hay que involucrar a los profesores y garantizar una **mirada integradora** de los distintos ciclos escolares que trabaja el centro educativo.

- Desde el equipo externo, favorecer que se levante una línea de base de aprendizajes integrales lo más completa posible, aunque sea de una serie o grado escolar, como primera experiencia piloto. Lo más completa posible refiere a que se intente dar cuenta de la **diversidad y heterogeneidad del aprendizaje integral**, teniendo en cuenta las distintas dimensiones.

- Culminada la fase diagnóstica, y presentados los resultados a la comunidad educativa, se propone para escuelas en primer ciclo de mejora, alentar a preguntarse si puede ser pertinente dejar este equipo instalado (el “equipo foco” o de línea de base) para lograr profundizar en los aprendizajes logrados. Esto puede constituirse como una acción de mejora (por ejemplo, como ocurrió en la escuela Arrupe de Brasil) o como parte de un proyecto de mejora que se integre el monitoreo de los aprendizajes. **Hay más de un camino**, pero vale la pena contribuir a que la escuela se pregunte y proponga instalar como práctica el análisis de logro de los aprendizajes.

CONSIDERACIONES FINALES

Los colegios viven el desafío de acompañar y acompasar los cambios que ocurren en las sociedades que integran, a la vez que buscando cuidar el desarrollo pleno de la persona y la construcción democrática, sin perder sus rasgos identitarios y sus valores en su propuesta educativa y cada una de sus aristas. Trabajar desde un enfoque de calidad educativa y mejora continua, con el propósito de cuidar los aprendizajes integrales del alumnado, debiera ser parte de la cultura propia en todos los centros educativos de la Compañía de Jesús, tal como busca en su larga tradición. El Sistema de Calidad en la Gestión Escolar es un programa que ha demostrado el valor para el desarrollo de esta cultura en centros educativos de Latinoamérica. A su vez ha aprendido de la práctica, de las trayectorias de los colegios, de las dificultades encontradas, de los aciertos, de las constataciones.

La elaboración de la línea de base de aprendizajes integrales es una de las primeras actividades que se realiza en un colegio que implementa el Sistema de Calidad en la Gestión Escolar. Según el protocolo de intervención, dura apenas 20 días en un proceso total de 3 años de trabajo. En el texto se buscó explorar la utilidad de su elaboración, sus características, los desafíos que ha supuesto para los colegios y sus potencialidades. Si bien desde el equipo profesionales externos que acompañan a los colegios, ya se constataba que era necesario revisar algunos aspectos de la propuesta, este estudio permitió profundizar en ello como un objeto de estudio.

Algo que sorprendió fue la valoración que los actores de los colegios consultados hacen de la línea de base de aprendizajes integrales. Tenía sospechas de que podría ser desde su mirada algo poco valorado y bastante sufrido, por el trabajo que supone y los hallazgos que genera. Sin embargo, en el análisis de las entrevistas y otros contenidos recopilados, queda claro su valor y se reconoce aun cuando supone mucho esfuerzo.

Realizar la línea de base es importante como momento de sincerar qué aprendizajes se logran garantizar y evidenciar y cuáles no. Por su parte, evidencia cómo dialogan esos hallazgos con la presencia o ausencia de una propuesta curricular que garantice la integralidad de los aprendizajes. Junto a la autoevaluación de los ámbitos de la gestión escolar, supone no solo un diagnóstico sino un fuerte impulso para la mejora. Por eso es importante hacerla a conciencia, con capacidad crítica y reflexiva, pero a la vez asegurando un registro escrito que perdure y ayude en la

memoria histórica de la organización. Es posible que una institución educativa pueda observar el logro o brechas de los aprendizajes integrales buscados, pero tal como se ha aprendido en estos 10 años de implementación, es un proceso que requiere paciencia histórica. En el trabajo de campo encontramos que el monitoreo de los aprendizajes no se hace de forma natural, sin propósito, sin metodología, y sobre todo, sin convicción porque es muy trabajoso pero además, es resistido.

Una entrevistada lo decía de manera elocuente cuando argumentaba que *“Creo que fue en contra de nosotros que traemos 500 años de cultura de monitorear la enseñanza. (...) La dificultad para mirar los aprendizajes es enorme. Es muy diferente monitorear aprendizaje que enseñanza”*. Pero el riesgo, si no se hace, es que no se alcancen los desempeños y peor aún, no se pueda actuar a tiempo para garantizar el derecho de los estudiantes a acceder a un aprendizaje integral en su trayectoria escolar.

La falta de evidencias respecto de los aprendizajes con la que se han encontrado los colegios jesuitas en Latinoamérica que trabajan o trabajaron con el SCGE, en si misma habla de ciertas prácticas de gestión, que precisan ser revisadas y mejoradas. Es de suponer que si estos colegios que han demostrado un gran esfuerzo y compromiso por la calidad y la mejora han tenido estas dificultades, probablemente sea la situación en los restantes colegios de FLACSI. Los docentes y directivos requieren espacios y soportes institucionales para revisar y analizar los resultados de los desempeños escolares. Este será un camino que facilite la institucionalización del monitoreo de los aprendizajes integrales, que necesariamente debe dialogar con las dimensiones del ser humano que el curriculum pretende desarrollar.

El SCGE ha hecho más hincapié en ciertas dimensiones que en otras y creo que es momento de replantearse ello. Cuando se escoge determinadas dimensiones del ser humano, estamos parcelando o destacando unas dimensiones por encima de otras del desarrollo de la persona. Es de rigor aclarar que no fue pretendido por parte del SCGE ni de su equipo ni hubo intencionalidad de parcelar a la persona, o de simplificar el concepto de educación integral. Al buscar reflejar los logros de aprendizajes integrales, se buscó una estructura lo más sencilla posible para que los colegios luego le dieran su nomenclatura o complejidad, de manera que las diversas dimensiones personales “cognitiva, emocional, social, corporal y espiritual” que promueve la educación jesuita se vean reflejada en dicha línea de base.

Creo importante que demos pie a que cada red educativa o escuela refleje en su línea de base los alcances en los desempeños de los estudiantes en función de su currículum integral. La tradición educativa jesuita tiene siglos de experiencia y saber acumulado, aunque en este momento no se cuenta con un marco curricular o un currículum jesuita que establezca unos lineamientos comunes a todos los colegios. La FLACSI se está proponiendo contribuir a generar desde las propias escuelas y redes de la Compañía de Jesús más diálogo y tiempo para el intercambio, y quizá, alcanzar a dar lineamientos concretos sobre este currículum humanista ignaciano común, que siendo respetuoso de la tradición jesuita, a la vez brinde espacio para las tradiciones y cultura local e incorpore necesidades de la actualidad. Al respecto me parece clave reconocer los avances y los ejemplos de las escuelas que han trabajado en el diseño de su proyecto curricular propio, en el marco del SCGE. Hay mucho avance en ese sentido desde lo local y regional. El SCGE ha contribuido a que los colegios desarrollen un proceso de mejora que les condujo a determinar qué perfil de egresado/a desean, qué aprendizajes integrales se busca garantizar y cómo se propone desarrollar la enseñanza y aprendizaje y cómo evaluarlos. Ello puede enriquecer desde lo local a la mirada más general, y a la vez, ofrecer un contrapunto.

En los colegios donde se puso el foco para este estudio que recoge la tesis, la evaluación de aprendizajes integrales sigue siendo un desafío. La implementación del Sistema ha ayudado a impulsar un proceso de focalización en el aprendizaje. Los colegios reconocen que desde hace mucho tiempo se potencia el aprendizaje integral, no obstante, cuesta mucho medirlo.

Una larga tradición educativa donde la evaluación ha puesto la atención sobre lo cognitivo y memorístico dificulta el despliegue o atención a otro tipo de aprendizajes que se pretende desde la educación integral. No me sorprende que en Latinoamérica en los colegios siga existiendo una dificultad para la evaluación de los aprendizajes integrales. Por otra parte, si anunciamos educación integral pero luego no se pone el foco en evaluarla en definitiva se desprestigia. No es lo mismo saber que no saber si se alcanza o no los aprendizajes prometidos, y a partir de ello, poder comprender si se está garantizando el despliegue de las distintas potencialidades que los estudiantes, por su propia condición humana, tienen en las distintas áreas o dimensiones de su desarrollo.

Si la educación integral implica garantizar el desarrollo humano en todas sus dimensiones, es importante ampliar la evaluación de manera abarcativa de dichas

dimensiones. Por eso, quisiera proponer a los gestores una intervención para fortalecer el papel de la evaluación de los aprendizajes integrales para la toma de decisiones en la gestión. Es clave comprender si se está cumpliendo con los aprendizajes que son un derecho para los estudiantes.

Estoy convencida que todas estas dificultades en la evaluación de aprendizajes integrales ponen de manifiesto algunas debilidades a nivel curricular. Se necesita un curriculum de aprendizajes integrales, que considere más ampliamente el desarrollo de la persona en sus distintas facetas y de manera más interconectada.

Observo que ocurre en relación con algunas de las dimensiones de la persona que no son las cognitivas, aun siendo parte del curriculum, quedan desdibujadas en las planificaciones y coincidentemente tienen mucho que ver con la dimensión social, espiritual, socioemocional, corporal.

A modo de ejemplo, tuve la posibilidad de trabajar con comunidades educativas variadas el desarrollo de un marco curricular institucional, perfiles de egreso, mapas de aprendizajes integrales, marcos de competencias para sectores del mundo del trabajo y la formación profesional. Uno de ellos fue solicitado por las Naciones Unidas, que en el marco de los ODS, pidió un trabajo para colaborar a transversalizar la perspectiva medioambiental en la formación profesional, partiendo del problema del poco conocimiento y manejo de buenas prácticas de cuidado ambiental de las personas egresadas de la formación profesional en el país. Así, se partió por idear un marco de “competencias verdes”, que identifica cuáles son las competencias que una persona que egresa de la formación profesional en Uruguay debe ser capaz de desarrollar. Con variedad de actores con conocimiento de la educación, de la formación profesional, de la OIT y expertos de distintos sectores productivos, se elaboró el marco de competencias verdes, una herramienta de apoyo para el diseño y la implementación de la formación. Con esta herramienta, las instituciones formativas determinan cuáles son las competencias verdes que es necesario y posible abordar transversalmente en el programa formativo, considerando (1) la población objetivo, sus características y conocimientos previos, (2) el perfil ocupacional o las competencias técnicas a las que se apunta, (3) la modalidad de la formación (por ejemplo, si es virtual, híbrida, presencial, autoaprendizaje con tutoría), y (5) el tiempo estimado y recursos disponibles. En el trabajo se facilitó formación y recursos bibliográficos de apoyo para poder hacerlo. En lo que respecta al diseño curricular, se orienta cómo las competencias verdes se integran en el currículo, en sus distintos

componentes: la definición de los objetivos de aprendizaje, la determinación de los contenidos, la planeación de actividades que promuevan un rol activo de las personas participantes, con recursos atractivos y pertinentes, las actividades evaluativas que permitan verificar el logro de los aprendizajes esperados. En síntesis, se trata de diseñar un currículo que facilite el logro de los objetivos de aprendizaje vinculados a las competencias ocupacionales y verdes por parte de los participantes, proponiendo situaciones y entornos motivadores y desafiantes. (BILLOROU, et al. 2022).

Algo similar ocurrió unos años antes respecto a la transversalización de la salud y seguridad en el trabajo, en la cual trabajamos para ser abordada más a fondo en la formación profesional, a lo largo, ancho y longitudinalmente en el programa formativo. En los hechos, ocurre en muchas de estas temáticas, que son muy relevantes pero escasamente abordadas en la formación o de manera fragmentada. Por lo tanto, requiere una verdadera transversalización a partir de un curriculum claro y un diseño programático consecuente con foco en los desempeños esperados en clave de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los estudiantes.

De la misma manera, planificar la enseñanza para garantizar los aprendizajes integrales requiere tener claridad de fines y el rigor para hacerlo, tiempo y capacidad técnica institucional y docente. En esto creo que los colegios pueden ir profundizando y de hecho hay evidencias de que ya lo están haciendo.

En Uruguay en los últimos años se ha realizado una renovación curricular que se orienta al enfoque por competencias, en Brasil se cuenta con el BNCC, en Perú lo mismo. Las políticas nacionales están colaborando en esta tendencia a considerar la atención en los desempeños de los estudiantes y desde luego, siempre hay espacio para que la red y el colegio pueda enriquecer el curriculum y contextualizarlo, darle prioridad a ciertas competencias en base a la concepción de educación integral. En Uruguay los docentes no reciben o no recibían hasta ahora, en su formación, una preparación para trabajar con esta perspectiva de curriculum. Hasta ahora el enfoque era puesto en una serie de contenidos que el docente tenía que dar o cumplir del programa, preguntándose así “qué temas voy a dar”, “qué voy a hacer mañana” o “qué voy a pedir a los estudiantes que hagan”. Wiggins sugiere que deberíamos pasar a preguntas tales como “qué espero que sean capaces de hacer mis estudiantes” cuál sería evidencia de que lo han logrado” y “cómo voy a enseñar para que lo logren” (en RAVELA, 2008, p. 146).

En la medida que las escuelas se concentren más allí, más sencillo será tener mejores líneas de base construidas. Desde FLACSI debemos cuidar el acompañar y colaborar facilitando y no obstaculizando ese camino hacia los mejores aprendizajes y verdaderamente integrales. El compromiso de FLACSI con la calidad educativa, requiere estrategias para el cuidado permanente de dicha cultura en los colegios y la atención al foco en los aprendizajes integrales. El SCGE evidencia en sus 12 años de existencia ser un vehículo que ayuda a las escuelas a priorizar la atención en el currículum, en los aprendizajes integrales que se busca garantizar y en los distintos factores asociados a los aprendizajes, los que a su vez intenta mejorar con la implementación de proyectos de mejora participativos, desde una mirada con identidad jesuita.

Un asunto pendiente para nuevas contribuciones futuras será conocer como estos cambios en la atención a los aprendizajes van efectivamente ayudando a los colegios a mejorarlos, sin perder su identidad y fines últimos, que es el desarrollo pleno de la persona. Ambas redes educativas incluidas en este estudio constituyen un caso interesante para eso, en la medida que se logre pasar a monitorear aprendizajes integrales de manera sostenida en el tiempo.

Para finalizar, quisiera compartir mi optimismo y esperanza de que continuemos apoyando a que cada vez más la educación integral de calidad sea una realidad y un derecho garantizado a todos los estudiantes en nuestro continente.

REFERENCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo. Edições 70, 2011.

Billorou, Nina; Gazzano, Cecilia; Sandoya, Jimena; Whitelaw, Victoria. Guía para la transversalización de la perspectiva ambiental en la formación. MTSS; INEFOP; OIT/Cinterfor, Montevideo, 2022

BOLÍVAR, A.. Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. Gest. Ação, Salvador, 2006

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL e MOVE. Caderno. Avaliação na Educação Integral Elaboração de novos referenciais para políticas e programas, 2020.

CUADRA, Gustavo, SANDOYA, Jimena. Estudio aprendizajes de la implementación del SCGE, FLACSI, 2017.

DA SILVA, Maria Abadia. Qualidade social da educação pública: Algumas aproximações Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DA SILVA SOUZA, Anderson R. Planos de melhora do Sistema De Qualidade Na Gestão Escolar: experiencia de um colégio da Rede Jesuita De Educação. 2021

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann e PARÁISO, Marlucy Alves (org.). In: Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa. Educação e Qualidade. Ed. Electrónica.

DOS ANJOS OLIVEIRA, Juliano. Sistema De Qualidade Na Gestão Escolar: impactos da implementação em dois colégios da Rede Jesuita de Educação Básica do Brasil, 2022

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. Juntos pero no revueltos, Madrid, 1990.

FERNANDES DOURADO, Luiz. FERREIRA DE OLIVEIRA, JOÃO. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009 201

FLACSI – Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús. Presentación del Sistema de Calidad de la Gestión Escolar – SCGE: Una estrategia de evaluación y mejora de la red. Bogotá: Flacsi, 2014.

FLACSI, Guía de Autoevaluación, 2014.

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Cristóbal. La educación jesuita en la encrucijada, discusiones sobre la educación jesuita primaria y secundaria contemporánea en América Latina y del Norte, 2023. Bilbao: Mensajero y FLACSI, 2023.

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Cristóbal; REYES, Vilma (editores). El curriculum porta la misión; ensayos sobre el curriculum en la educación jesuita contemporánea. Bogotá: FLACSI y Jesuitas Chile, área educación escolar, 2023.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Elsy; CASTRO, Yolanda. Estudio de resultados de la implementación del SCGE de FLACSI en los Colegios que hacen parte del sistema. Bogotá: Universidad Javeriana y FLACSI, 2020.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

KRICHESKY, G.; MURILLO, F. J. Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2011.

LASIDA, Javier; PODESTÁ, Mora, SANDOYA, Jimena. La calidad educativa: sistemas y potencialidades. Páginas de educación. Revista arbitrada de la fac. de ciencias humanas de la universidad católica del Uruguay, año 1. 2008. Montevideo.

MARTÍNES ALDANONDO, Javier. A nadie le gusta documentar (pero nuestro futuro depende de ello. Edición 207, julio 2023. Disponible en https://abokj.r.ag.d.sendibm3.com/mk/mr/sh/1t6AVsd2XFnlG8VLXpdIW4gNPElahp/N_3oCqWrrTs5

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, Brasília, 2014.

MOLL, Jaqueline. ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. e-Curriculum vol.18 no.4 São Paulo out./dez 2020 Epub 20-Jan-2021

MOLL, Jaqueline. A escola tem que baixar seus muros para não ser um simulacro da vida real". [Entrevista cedida ao periódico La Capital]. Tradução de Julia Dietrich. Centro de Referencias em Educação Integral, 24 set. 2013

MURILLO, F. Javier., KRICHESKY, Gabriela. Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13 (1), 2015.

MURILLO, F. Javier, ROMÁN, Marcela. Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2008.

OLIVEIRA, Juliano. Sistema de Qualidade na Gestão Escolar: Impactos da implementação em dois colégios da Rede Jesuíta de Educação Básica do Brasil, San Leopoldo, 2022.

OPERTTI, Renato. Un viaje por la educación en tiempos de transformación, conectando ideas y sensibilidades en educación, Montevideo, OEI, UCU, UNESCO, 2023.

PARO, Vitor. Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação. (Coleção questões da nossa época). Cortez Editora. Edición de Kindle.

PASTRE, Marcelo. Avaliação e Melhoria da Qualidade da Educação: O Sistema de Qualidade na Gestão Escolar da FLACSI e as Primeiras Experiências no Brasil- Trabalho apresentado para obtenção do título de especialista em MBA em Gestão Escolar. 2018

PAUPERIO TITTON, Beatriz. MOREIRA PACHECO, Suzana. Diálogos possíveis à construção de projeto político e pedagógico na perspectiva contemporânea da educação integral. In Educação em Revista Belo Horizonte v.31 n.04 p.135 – 153. 2015

PODESTÁ, Mora. El liderazgo de gestión de la calidad en el cambio y la mejora de centros educativos. Montevideo, Universidad Católica del Uruguay, 2017

PRADO DE SOUSA, Clariza; FERREIRA, Sandra Lúcia; Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário Psic. da Ed., São Paulo, 48, 1º sem. de 2019, pp. 13-23

RADIC, Jorge. Sistema de evaluación y mejora de la calidad educativa la experiencia de la red de la Federación Latinoamericana De Colegios Jesuitas. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. 2017

ROMÁN, Marcela. Colaboración PODESTÁ M. y SANDOYA, J. ¿Qué y cuánto saben los estudiantes? Construyendo la línea de base de sus desempeños y aprendizajes. FLACSI. Sistema de Calidad en la Gestión Escolar. 2021

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, Projeto educativo comum da rede jesuíta de educação básica: 2021-2025. 1. ed. São Paulo, 2021

SARASOLA, Marcos. Prácticas del liderazgo pedagógico que afectan los aprendizajes, Montevideo, Universidad Católica del Uruguay, 2019

SENGE, Peter. La danza del Cambio. Bogotá: Norma, 2000.

SINGER, Helena. Por um sistema de avaliação que fortaleça a Educação Integral e transformadora, publicado el 13/12/2022 en <https://educacaointegral.org.br/reportagens/por-um-sistema-de-avaliacao-que-fortaleca-a-educacao-integral-e-transformadora/>

TRIVIÑOS, Augusto. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLANT, Denise. RODRÍGUEZ, Eduardo. Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación, en Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas (pp.136-155), Ed. DYKINSON, 2018.

<https://educacaointegral.org.br/>

APENDICE A

Pauta de entrevista a coordinadores internos de calidad de los colegios

ENCUADRE INICIAL: decir quién soy, presentar el objetivo y duración de la entrevista (90min)

Solicitar permiso para grabar la sesión.

Consultar información personal del entrevistado/a: cuál es su rol principal de trabajo en el colegio, años de antigüedad en la institución, y años de antigüedad en el rol de coordinación interna de calidad del SCGE.

Preguntas sobre el tema

1. ¿Podría describir cómo ha sido la experiencia de trabajo de realización de una línea de base de aprendizajes integrales? Relate lo que recuerda sobre cómo fue el proceso de trabajo para su construcción. Quiénes participaron (¿fueron representadas distintas áreas del colegio?). Cómo trabajaron. Qué apoyos recibieron de parte de FLACSI.
2. ¿Cómo describiría el producto final que se logró?
3. ¿Se logró construir una línea de base de al menos tres dimensiones (académica, socioemocional y espiritual religiosa)? Si no se logró, ¿por qué no fue posible?
4. ¿Qué opina sobre el producto final (línea de base de aprendizajes integrales) que se elaboró?
5. ¿Considera que haber trabajado esta línea de base ha permitido algún cambio o mejora en el colegio? ¿por qué?
6. Realizar la línea de base ¿ha permitido reflexionar sobre los aprendizajes integrales que ofrece el colegio y que espera que los alumnos logren? ¿cómo puede evidenciarlo?
7. ¿En el colegio pudieron trazar metas de aprendizajes a partir de la construcción de la línea de base?
8. ¿Conoce cómo le fue al colegio en relación con las metas establecidas? ¿lograron alcanzarlas, en qué grado?

9. ¿Cómo visualiza en su colegio la apropiación del equipo directivo sobre la importancia del diagnóstico de los aprendizajes integrales?
10. Pensando en el futuro del SCGE que FLACSI ofrece a los colegios, ¿considera relevante mantener el trabajo con la línea de base de aprendizajes integrales? ¿por qué?
11. ¿Qué recomendaría a FLACSI para poder mejorar el abordaje de trabajo con la línea de base?
12. ¿En un futuro, qué expectativas tiene para el trabajo en medición de aprendizajes integrales en su colegio?

Cierre y agradecimiento

APÉNDICE B

Pauta de entrevista a Profesionales de apoyo del SCGE

ENCUADRE INICIAL: el objetivo y duración de la entrevista (90min)

Consultar información personal del entrevistado/a: cuál es su rol principal de trabajo en el FLACSI, años de antigüedad en el rol del SCGE.

Como profesional de apoyo de FLACSI fundador del SCGE ha podido observar distintos procesos en distintos colegios. Ahora nos vamos a concentrar en los colegios de Perú y los Colegios de Brasil (adaptar según corresponda).

Preguntas sobre el tema

1. ¿Recuerdas cuáles eran tus expectativas iniciales acerca del trabajo con la línea de base de aprendizajes integrales en estos colegios señalados de Brasil/ Perú?
2. ¿Podría describir cómo ha sido la experiencia de trabajo de realización de una línea de base de aprendizajes integrales? Relate lo que recuerda sobre cómo fue el proceso de trabajo para su construcción. Quiénes participaron (¿fueron representadas distintas áreas del colegio?). Cómo trabajaron. Qué apoyos recibieron de parte de FLACSI.
3. ¿Cómo describiría el producto final que se logró?
4. ¿Se logró construir una línea de base de al menos tres dimensiones (académica, socioemocional y espiritual religiosa)? Si no se logró, ¿por qué no fue posible?
5. ¿Qué opina sobre el producto final (línea de base de aprendizajes integrales) que se elaboró?
6. ¿Considera que haber trabajado esta línea de base ha permitido algún cambio o mejora en el colegio? ¿por qué?

7. Realizar la línea de base ¿ha permitido reflexionar sobre los aprendizajes integrales que ofrece el colegio y que espera que los alumnos logren? ¿cómo puede evidenciarlo?
8. ¿En los colegios pudieron trazar metas de aprendizajes a partir de la construcción de la línea de base?
9. ¿Conoce cómo le fue a los colegios en relación con las metas establecidas? ¿lograron alcanzarlas, en qué grado?
10. ¿Distingue algún ejemplo de buenas prácticas en medición de aprendizajes socioemocionales o espirituales religiosos? ¿cuáles fueron las claves para que el colegio lo pudiera abordar?
11. ¿Cómo visualiza la apropiación de los directivos sobre la importancia del diagnóstico de los aprendizajes integrales?
12. Y a nivel de red, ¿cómo visualiza a la red en relación a la articulación con el SCGE y el impulso a estos procesos?
13. Pensando en el futuro del SCGE que FLACSI ofrece a los colegios, ¿considera relevante mantener el trabajo con la línea de base de aprendizajes integrales? ¿por qué?
14. ¿Qué recomendarías para poder mejorar el abordaje de trabajo con la línea de base? ¿qué mantendría y qué mejoraría?
15. ¿Sería necesario trabajar desde la formación? En tal caso, ¿estaría dirigida a algún tipo de actor en particular?
16. ¿En un futuro, qué expectativas tiene para el trabajo en medición de aprendizajes integrales de los colegios de FLACSI?
17. Cierre y agradecimiento

ANEXO

Redes y Colegios jesuitas que integran el SCGE a diciembre de 2022

Nombre de la red de colegios Jesuitas, de acuerdo con cada provincia		Cantidad de Colegios que implementan el SCGE por red
Asociación de Colegios Jesuitas de Centroamérica (ACOSICAM)		4 de 7
Asociación de Colegios de la Compañía de Jesús en el Perú (ACSIP)		4 de 4
Asociación de Colegios de la Red Educacional Ignaciana (REI)		5 de 11
Asociación de Colegios y Escuelas de la Compañía de Jesús en Paraguay ACESIP		2 de 3
Red Jesuita de Educación Básica (RJE)		17 de 17
Asociación de los Colegios de la Compañía de Jesús en Bolivia (ACSI)		1 de 3
Red Argentino Uruguayo de Colegios Ignacianos (RAUCI)		5 de 18
Red de Colegios y Unidades Educativas de la Compañía de Jesús en el Ecuador		6 de 6
Sistema de Colegios Jesuitas de la Provincia Mexicana (SCJ)		3 de 6

Fuente: FLACSI / SCGE