

LA Evaluación educativa QUE NOS interpela

Zulma Perassi
María Emilia Castagno



SISTEMAS
INSTITUCIONES
Y APRENDIZAJES

La Evaluación educativa que nos interpela
Sistemas, instituciones y aprendizajes

Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN Víctor A. Moriñigo

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Subsecretaria General de la UNSL

Lic. Jaquelina Nanclares

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197

www.neu.unsl.edu.ar

E mail: unslneu@gmail.com

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



neu
nueva editorial universitaria



Universidad
Nacional de
San Luis

Zulma Perassi y María Emilia Castagno

La Evaluación educativa que nos interpela

Sistemas, instituciones y aprendizajes



Universidad
Nacional
de San Luis

La evaluación educativa que nos interpela: sistemas, instituciones y aprendizajes / Zulma Perassi; María Emilia Castagno. - 1ª ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-733-301-5

1. Ciencias de la Educación. 2. Sistemas de Evaluación. I. Castagno, María Emilia. II. Título.

CDD 371.272

Nueva Editorial Universitaria

Dirección:

Lic. Jaquelina Nanclares

Director Administrativo:

Tec. Omar Quinteros

Administración:

Esp. Daniel Becerra

Dpto de Imprenta:

Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:

Tec. Enrique Silvage

DG Nora Aguirre

ISBN 978-987-733-301-5

© 2022 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

INDICE

Presentación	7
Prólogo.....	11
EVALUACIÓN DE SISTEMAS.....	15
Capítulo 1. La evaluación educativa a gran escala en Argentina.	
Zulma Perassi	17
Capítulo 2. El Sistema de Evaluación Nacional de Argentina en contexto. Diferentes miradas de los operativos Aprender: concepciones, impactos y reflexiones. María Emilia Castagno, Silvio Hernán, Rochereul Collado, Cristina Mabel Marcello, Andrés Sebastián López y María Fermina Moreira.....	59
EVALUACIÓN DE INSTITUCIONES	87
Capítulo 3. La autoevaluación institucional situada.	
María Emilia Castagno.....	89
Capítulo 4. Evaluar la Universidad. El caso de la evaluación institucional de la UNSL. Zulma Perassi	139
EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES	185
Capítulo 5. La evaluación y acreditación de aprendizajes universitarios en tiempos de pandemia. Zulma Perassi.	187
Breve semblanza de las autoras	205

Presentación

Durante más de quince años hemos conformado un equipo de investigación dentro de la Universidad Nacional de San Luis que se ha dedicado a indagar el fenómeno de la evaluación educativa en diferentes aspectos y dimensiones. A lo largo de este proceso, fuimos descubriendo la complejidad de este objeto y la diversidad de significados e impactos que la evaluación va produciendo en las personas implicadas.

Este tiempo de reorganización forzada de nuestras vidas profesionales y personales, se constituyó en una oportunidad de reflexión sobre los conocimientos generados desde la investigación, revisión de experiencias desarrolladas y producción de síntesis conceptuales, nuevas construcciones teóricas, otros interrogantes, nuevas búsquedas y también, dudas e intercambios que se van reinventando.

La evaluación siempre nos interpela.

Nos exige.

Nos enfrenta a múltiples dudas.

Nos desafía.

Nos provoca.

La evaluación nos moviliza a seguir buscando respuestas...

De eso se trata esta elaboración, compartir algunas síntesis provisionarias sobre ciertos aspectos de la evaluación educativa que venimos trabajando.

En este sentido, la publicación se organiza en torno a tres ejes o dimensiones claves de este campo, que representan problemáticas significativas para la educación:

Evaluación del sistema educativo

Evaluación de instituciones que educan

Evaluación de aprendizajes

Cada uno de estos ejes han generado debates sostenidos entre distintos sectores (y actores) especialmente durante las últimas décadas. Los mismos, siguen constituyendo desafíos profundos y difíciles para los gobiernos nacionales, regionales y locales. Involucran perspectivas diversas, muchas veces contradictorias, y hacen foco en objetos de investigación que denotan distintos niveles de amplitud: macro –cuando abordamos el sistema -, meso –al trabajar las organizaciones educativas- y micro –referida a los aprendizajes cuya construcción asume como ámbito natural, el aula-.

Las dimensiones seleccionadas son complementarias. Ellas requieren desplegar diálogos e interacciones que les ayude a potenciarse mutuamente. Sin embargo, ese flujo positivo en varios momentos y en contextos diversos, reconoce la existencia de líneas de tensión, contradicciones y obstáculos.

La evaluación del sistema se aborda desde una reconstrucción histórica de lo ocurrido en Argentina, aludiendo especialmente a la política pública sobre la evaluación educativa que han llevado adelante los sucesivos gobiernos nacionales en las últimas tres décadas. También se trabaja en torno a los impactos que estos sistemas evaluativos a macro escala provocan en algunos actores implicados, buscando comprender las significaciones que generan esas políticas “en acto”.

La evaluación de instituciones educativas, reconoce dos vertientes que constituyen capítulos distintos de la misma dimensión. Uno de ellos, referido a la evaluación institucional que ocurre en las escuelas públicas que ofrecen educación obligatoria. Acá nuevamente lo instituido en la norma interacciona con los hechos oficiales, los sentidos construidos y las vivencias que recuperan quienes fueron parte.

El otro capítulo contempla la evaluación de la institución universitaria. Ciertas políticas gestadas en el marco de la Ley de Educación Superior

conviven con realidades institucionales que potencian, devalúan y resignifican estas indagaciones en el contexto específico y situado de una universidad pública específica.

Finalmente, la última dimensión tratada se orienta a la evaluación de aprendizajes. En esta oportunidad se consideran solo algunos aspectos vinculados con la valoración de los aprendizajes universitarios, resaltando ciertas notas distintivas de las experiencias vividas en tiempos de no presencialidad, con motivo de la reciente e inesperada pandemia.

Este libro es sin dudas, una excusa para continuar el debate sobre la evaluación educativa que nos interpela constantemente.

Zulma Perassi y M. Emilia Castagno

Prólogo

El libro que tengo el honor de prologar constituye la síntesis de una trayectoria de más de 15 años en el campo de la evaluación educativa de un sólido equipo de docentes e investigadoras de la Universidad Nacional de San Luis. Y si la evaluación se trata de valorar, intentaré resaltar los principales valores de este texto necesario y oportuno.

En primer lugar, el libro es un ejercicio reflexivo sobre una práctica que, en sí misma es y las autoras así la conciben, reflexiva. Reconstruyen las prácticas evaluativas en un triple sentido: se reconstruyen las autoras a sí mismas como participantes en procesos de evaluación tanto como docentes, como evaluadoras y como integrantes de equipos de gestión institucional; reconstruyen sus propias prácticas y las condiciones institucionales y socio-políticas donde éstas se desarrollan; y reconstruyen los supuestos epistemológicos, político-ideológicos, pedagógicos y éticos que orientan las experiencias evaluativas de las que se ocupan. Teorías, acciones y circunstancias socio-históricas dialogan a lo largo de todo el texto.

En segundo lugar, se trata de un abordaje integral de la problemática de la evaluación educativa en todas sus escalas, ámbitos y tipos: desde la evaluación a nivel del sistema educativo hasta el nivel del aula pasando por experiencias de autoevaluación institucional en escuelas y universidad. Esta trama integral de prácticas diversas contribuye a la construcción teórica de un campo interdisciplinar emergente.

En tercer lugar, el texto discute la evaluación como una práctica política, situacional y argumentativa. Política, en el sentido de lo que busca, provoca o promueve la evaluación en tanto campo en el que interactúan grupos con intereses en pugna. En este marco, las preguntas ¿desde dónde

de? ¿quién? ¿para quién? ¿para qué evaluar? están siempre presentes en los estudios que el libro expone. Como práctica situacional, ya que se reconoce a lo largo del texto la existencia de múltiples y a veces discrepantes y conflictivas perspectivas, definiciones o representaciones del objeto a evaluar según el lugar que ocupen en él los actores. Como práctica de argumentación, ya que el dar razones, el diálogo entre datos y valoraciones, el debate y la deliberación son los modos constantes de construcción de los juicios evaluativos en las experiencias e investigaciones que transitan este texto.

En cuarto lugar, está siempre presente la idea de la evaluación como parte constitutiva de los procesos de planificación, gestión y mejora continua de las instituciones educativas; y, también, como proceso que habilita aprendizajes de los estudiantes, de los docentes, de las autoridades y de las propias escuelas o universidades.

Por último, no puedo dejar de considerar el valor de este texto en su contexto de producción: un mundo conmovido por una pandemia que ha puesto en crisis a la educación, a la economía, a la política y a la sociedad toda. Hoy, evaluar los aprendizajes en la pandemia, las desigualdades coimplicadas emergentes, las transformaciones de las instituciones y los sujetos, las nuevas condiciones contextuales, todo ello desde un enfoque de derechos, es un imperativo ético si estamos convencidos que la evaluación ayuda a “clarificar, documentar, suscitar nuevas cuestiones y crear nuevas formas de ver las cosas” (Lindblom y Cohen en Cronbach, 1980).

Por estos valores y otros que cada lector seguramente encontrará, este libro será un texto de consulta para investigadores, docentes y estudiantes preocupados por la problemática de la evaluación en sus diferentes niveles, ámbitos y dimensiones.

Comparto, a continuación, una síntesis anticipatoria del libro. El primer capítulo refiere a la política nacional argentina de evaluación de su sistema educativo. Expone, en primer término, el contexto de emergencia de la misma develando las concepciones subyacentes acerca de la macroevaluación en la construcción inicial de la política en cuestión, así como el contexto de influencia de la misma. Luego, identifica etapas o momentos del desarrollo de esta política en la historia reciente de nuestro

país (fundacional, fortalecimiento y reajuste, revisión e incertidumbre), los que constituyen un aporte novedoso para el campo de estudio ya que permiten ubicar los cambios educativos en el marco de una periodización que explica sus sentidos. Analiza concepciones, decisiones, instrumentos, metodologías y límites en cada etapa histórica. Luego, apela a las interpretaciones de los actores evaluando el impacto de estas macropolíticas desde la perspectiva de los coordinadores provinciales de los operativos de evaluación y de directores de escuelas. Contexto, texto, periodización histórica y evaluación comprensiva se entretienen en este apartado.

El segundo capítulo continúa situado en la evaluación a nivel de sistema educativo poniendo el foco en los Operativos Aprender y su puesta en acto en la Provincia de San Luis. Da cuenta de una investigación realizada en cuatro escuelas provinciales que recoge las perspectivas de los docentes, estudiantes y autoridades con relación al impacto de estos operativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La investigación habilita una evaluación comprensiva (Stake, 2006) de las huellas que deja esta política al permitir determinar su valor desde el conocimiento experiencial y personal de sus actores recogiendo, a su vez, múltiples criterios. Destaco en este capítulo la construcción de una clasificación de las concepciones de evaluación de los docentes que participaron de un seminario taller que probablemente operen como mediaciones en la puesta en acto de las políticas.

El tercer capítulo, que constituye un avance de una tesis doctoral, aborda la problemática de la autoevaluación institucional. Sintetiza el estado del arte sobre el tema, el contexto de descubrimiento y algunas decisiones metodológicas. El capítulo permite aproximarse a la comprensión de los procesos mediante los cuales las políticas son recreadas, modificadas, resignificadas por los actores; procesos estos de apropiación en los que median, según este estudio, condiciones o contextos como la participación, la voluntad política o disponibilidad de recursos materiales y técnicos.

El cuarto capítulo continúa abordando la evaluación institucional, pero en ese caso, de la propia Universidad Nacional de San Luis. Da cuenta de los tres procesos de autoevaluación que atravesó esta universidad pública resaltando el carácter continuo, deliberativo y democrático de los mismos. Las tres experiencias muestran la interacción entre datos y valo-

res en un proceso que, según la autora, transitó desde instancias de resistencia a los procesos de evaluación externa hacia la comprensión de los mismos reconociéndolos como fuentes de conocimiento y mejora, herramientas para la planificación y gestión y desencadenantes de aprendizajes institucionales.

El último capítulo se centra en la evaluación y acreditación de los aprendizajes universitarios en tiempos de pandemia. Luego de caracterizar el contexto atravesado por incertidumbres, confusión y profundización de las desigualdades sociales y educativas, trae la voz y preocupaciones de los docentes acerca de cómo evaluar y acreditar a los estudiantes en este inusitado escenario, preservando los principios de derecho a la educación, democracia, justicia social y cognitiva. En ese marco, la autora se centra en dos instancias del proceso evaluativo que considera central en este contexto: divulgación y elaboración del informe final, especialmente focalizado en la devolución de resultados, procesos que contribuyen a la autoevaluación, autorregulación y aprendizaje de los estudiantes. La relación entre la evaluación y los regímenes de enseñanza, los vínculos entre evaluación y acreditación y la cultura evaluativa son temas que se abordan en el capítulo. Y siempre reflexiones donde las concepciones sobre la evaluación como sustrato epistemológico explícito, y a veces implícito, moldea los modos de hacer la evaluación.

Para cerrar, una invitación a la lectura y discusión de las ideas de este libro como base para la argumentación, discusión y propuestas que contribuyan a fortalecer y ampliar el campo teórico-práctico de la evaluación educativa.

Viviana Macchiarola

Río Cuarto, 24 de noviembre de 2021

EVALUACIÓN DE SISTEMAS

CAPÍTULO I

La evaluación educativa a gran escala en Argentina

Zulma Perassi

En tiempos de pandemia, cuando lo inusual atraviesa nuestras vidas, conmueve el planeta y nos invita a reflexionar, ordenamos el tiempo para poder revisar nuestras investigaciones recientes. Hace mucho tiempo que nuestro equipo de investigación trabaja en el campo de la evaluación educativa. Durante los últimos años las indagaciones se orientaron a las políticas de macro evaluación vigentes en la Argentina.

Este capítulo se propone volver a considerar la política nacional de evaluación del sistema educativo en sus rasgos esenciales y recuperar las nociones más valiosas de las elaboraciones realizadas¹ sobre este tema en los últimos años, por quien suscribe la presente.

Situando el tema

Durante la década del '60 -Siglo XX – tanto en la República Argentina como en otros países de América Latina, las preocupaciones más relevantes del campo educativo se concentraron en la problemática del acceso y expansión del sistema educacional. Tiempo después, habiendo sufrido gobiernos *de facto*, con el retorno a la democracia los esfuerzos de la mayoría de estas naciones se orientaron a incrementar la participación de los ciudadanos en educación, a la vez que discutían los modos más adecuados

¹ Esta producción se elabora tomando como base principal el artículo de propia autoría : El Sistema Nacional de Evaluación en la República Argentina. Políticas y concepciones. Revista CONTEXTOS DE EDUCACIÓN Universidad Nacional de Río Cuarto, Año 17- No. 22- Pp.1-9. Junio de 2017.

de democratizar esos procesos. La culminación del siglo – plena década del ‘90- instaló el debate en torno a la equidad y la calidad educativa, aunque simultáneamente, se focalizó en el modo de evaluarla.

La evaluación a gran escala tiene su origen en iniciativas diversas. Siguiendo los planteos que efectúa Hilda Lanza (2008) podemos señalar que el primer movimiento proviene de las experiencias norteamericanas del trabajo realizado sobre los criterios homogéneos para la acreditación del pasaje de estudiantes entre distintos estados y de los intentos de estandarización de los resultados educativos, desarrolladas durante los años ‘60.

La segunda iniciativa, también se origina en Estados Unidos pero algún tiempo después del anterior (década del 80), como consecuencia del informe denominado “*Nation at Risk*” producido durante el gobierno de Ronald Reagan por la *U.S. Office of Education* -año 1983- en el que se denunciaba la existencia de un país en riesgo advirtiéndose que la educación no estaba preparando a los jóvenes para un sistema económico, global y competitivo.

El tercer movimiento llega desde Europa asociado a los estudios internacionales que inicia la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA*). Una organización de centros e instituciones de investigación, que trabaja desde 1958, evaluando el rendimiento de los estudiantes en áreas como matemática, ciencias, comprensión lectora, entre otras.

Estas experiencias fueron lideradas por equipos que poseían formación teórica y metodológica en la evaluación de sistemas educativos, pertenecientes a organizaciones académicas y tecno-políticas que trabajaban en cooperación internacional, vinculando la evaluación con la mejora de la calidad.

Las evaluaciones nacionales de los sistemas educativos en la mayoría de los países de América Latina surgieron en la última década del pasado siglo, en un contexto de globalización y reformas del Estado. La expansión de la ideología neoliberal y la crisis del Estado de Bienestar, implicaron la puesta en marcha de políticas de reestructuración económica y social, el surgimiento de transformaciones que colaboraron con la concentración

de riquezas, el desempleo, la precarización laboral y la generación de cambios culturales. Poco a poco fue emergiendo una sociedad caracterizada por la fragmentación, que iba excluyendo a los sectores más vulnerables (Vior, 2004).

Los sistemas educativos comenzaron a afrontar los requerimientos de una mayor flexibilidad en la manera de organizarse y funcionar, a la vez que se les demandaba acrecentar la implicación de los ciudadanos en las cuestiones propias de la educación. “La descentralización y la autonomía escolar han sido frecuentemente interpretadas como parte de un movimiento político de devolución de las responsabilidades educativas a instancias de gestión más cercanas a la ciudadanía” (Tiana Ferrer, 2015: 49).

En este contexto, los sistemas de macro evaluación han sido concebidos y definidos de diferentes modos. Monarca (2015) los conceptualiza como dispositivos de un complejo entramado que toman un lugar protagónico en determinados momentos y sin embargo, pueden ser irrelevantes en otros. Para este autor, se trata de una *realidad construida*, que impacta en la composición de la realidad social y educativa. Toma algunas afirmaciones de Stephen Ball (2011) cuando sostiene: “los sistemas de evaluación no solo intervienen en la ‘fabricación’ de realidades, de identidades personales e institucionales; también, en cierta forma, son fabricados por ellas. Su potencialidad, direccionalidad y sentido se encuentran inmersos en estas dinámicas” (Monarca, 2015: 21).

Los sistemas nacionales de evaluación fueron configurándose en Latinoamérica de diferentes formas y atendiendo a distintos propósitos. Tiana Ferrer (2015) sintetiza las intencionalidades en las siguientes búsquedas:

- a. Efectuar el seguimiento del sistema educativo identificando su estado de situación para trazar su evolución con relación a los objetivos que se han fijado para cada tramo o nivel.
- b. Rendir cuentas a la sociedad civil y/ o a las autoridades del campo educativo, develando la opacidad del sistema y haciendo visible los logros alcanzados en las distintas áreas de conocimiento.
- c. Activar la dinámica de las instituciones escolares incorporando diferentes estrategias – sistemas de incentivos, programas de evaluación institucional, etc.-

- d. Avalar la gestión del partido político que gobierna, procurando obtener indicadores que favorezcan determinadas opciones políticas en el ámbito de la educación.

Muchos países instauraron la macro evaluación persiguiendo más de uno de los objetivos mencionados.

La Republica Argentina instituyó las bases legales de su Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad –SINEC- mediante la sanción de la Ley Federal de Educación, en el año 1993.

“En Argentina, tanto la introducción de un sistema homogéneo de evaluación, cuanto la transferencia de escuelas secundarias e institutos superiores desde el Estado nacional a las provincias, fueron parte de las medidas recomendadas por el Banco Mundial (BM) desde finales de la década de 1980. El imperativo de la evaluación de la calidad fue incorporado a la legislación...” (Rodríguez, Vior, Más Rocha, 2018: 1406).

La importancia otorgada a la descentralización y a la autonomía de las instituciones escolares incidió significativamente en la expansión de la evaluación como modo de control de la educación. Tiana Ferrer (2015) sostiene que en los sistemas educativos centralizados y homogéneos, el control articula tres factores: la producción normativa específica y regulatoria de diferentes aspectos; la reglamentación de los procesos escolares -principalmente del currículo, la organización de los tiempos, espacios, agrupamientos, etc.- y los modos y dispositivos empleados para supervisar las prácticas educativas, como instancias de aseguramiento de cumplimiento de lo previsto.

Más allá de los propósitos, los significados que asumieron los sistemas evaluativos en sus orígenes, fueron heterogéneos. Monarca (2015) consulta el aporte de varios autores y sintetiza dichos significados. Entre otros, destaca los siguientes:

- experiencias que legitiman la diferenciación de trayectorias escolares;
- dispositivo que homogeneiza y estandariza prácticas de enseñanza;

- mecanismo que impulsa y acompaña prácticas de competitividad;
- componente regulador de la política educativa;
- herramienta estratégica en la organización de la agenda educativa;
- dispositivo regulador del orden y el control;
- mecanismo de información y contribución de datos para la toma de decisión y
- formas de favorecer la legitimación de significados socioeducativos.

Cerletti (2012) por su parte, sostiene que la evaluación es un fenómeno *inevitable* en una sociedad que intenta perpetuarse, donde los elementos instituyentes tratan de “incorporarse” a un todo regulado. En este sentido la evaluación posee una dimensión política vinculada con la normalización, pero también una dimensión social, por cuanto no solo se trata de la elaboración de juicios, sino que los mismos provocan efectos sobre el sistema educativo. El autor denuncia que este fenómeno de la evaluación, sigue vinculado al significado que aun en la actualidad, le atribuye la sociedad meritocrática y competitiva en la que se da. Este hecho se constituye en el principal obstáculo, pero a la vez, en el mayor desafío.

Bombini (2012) destaca la vinculación de la evaluación con la implementación de las políticas públicas, entendiendo a la misma como instrumento valioso y necesario para tomar decisiones.

En este contexto, poco a poco la evaluación fue cobrando un destacado lugar en la agenda política de nuestro país, provocando claros focos de resistencia en distintos sectores, particularmente entre los gremios docentes. Pero con el transcurrir del tiempo y lentamente, esta polémica fue atemperándose.

A nivel regional se reajustaron los dispositivos evaluadores en los distintos países y aunque se mejoraron algunos aspectos políticos y técnicos, sin embargo, la evaluación del sistema educativo –tal como afirma Martínez Rizo (2009)- sigue constituyendo un desafío porque en sí misma entraña una doble complejidad: una por su naturaleza empírica y la otra es de carácter teórico, vinculada con las múltiples facetas de las nociones de calidad y evaluación.

La investigación desarrollada asume a la evaluación como proceso esencialmente político y ético, puesto que se sustenta en ciertos principios e ideología y se organiza alrededor de valores que le dan sentido. Por eso analizar las principales políticas de evaluación de un país, remite a considerar las decisiones y acciones más destacadas que ejecuta el gobierno nacional para enfrentar algunos problemas de la educación, considerados esenciales o prioritarios.

Resulta importante señalar que toda política evaluativa está fuertemente anclada en la o las concepciones que subyacen a la misma. Desde el equipo de investigación, elegimos trabajar con la noción de concepción de evaluación en lugar de emplear el concepto de modelos o enfoques, frecuentemente utilizados por otros autores, porque en general aluden a ideas más amplias e imprecisas. La noción de concepción de evaluación para quienes llevamos adelante este estudio, refiere a las formas que poseen los sujetos de entender y asumir el hecho evaluativo en el ámbito de actuación de su vida cotidiana. Las concepciones esbozan el “posicionamiento” que toman las personas [las instituciones o los gobiernos] respecto de este fenómeno, por ello comprenden tanto los modos de *pensar*, como los de *hacer* evaluación educativa. Siguiendo esta línea de conceptualización, es necesario subrayar que los discursos no son suficientes para poner en evidencia la concepción evaluadora que asume un sujeto individual o colectivo –a veces incluso, operan como distractores o encubridores de la misma-, se necesita en cambio, analizar cuidadosamente las prácticas que se despliegan (Perassi, 2014).

Di Virgilio y Solano (2012) distinguen la política, de la formulación o el diseño coherente y anticipado de decisiones, para concebirla emergente del campo de disputas propia de los procesos sociales. Las políticas nacionales emanadas del parlamento –a través de la aprobación de leyes-, o del poder ejecutivo –con formatos de decretos y resoluciones ministeriales- o bien, aquellas que son acordadas en el seno de organismos federales -en este caso, en los acuerdos celebrados en el Consejo Federal de Educación, con la representación de todas las jurisdicciones del país-, resultarían insuficientemente comprendidas, si no se atendieran los procedimientos desplegados para ejecutar esas normas en diferentes contextos y especialmente, si no se consideraran las significaciones que en torno a ese fenó-

meno, van construyendo los múltiples actores implicados. En esta línea, cobra especial importancia relevar los sentidos que va adquiriendo esa política para los actores afectados; por ello, se hace necesario tratar de recuperar los principales impactos que las mismas provocan.

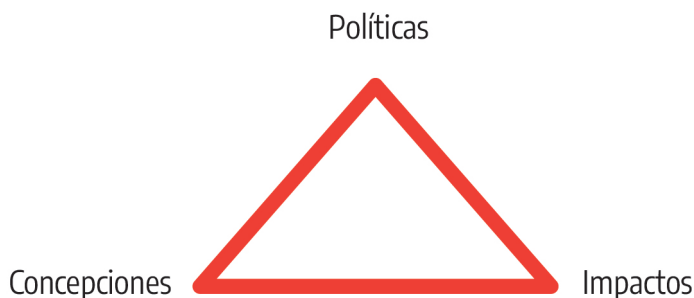
La idea de *impacto* está vinculada con el significado que los agentes implicados otorgan a esa política, la representación que tienen de la misma y la valoración argumentada que hacen de ella. Se asume que el impacto no necesariamente debe relevarse con posterioridad a la ejecución de una política de gobierno (programa o proyecto ejecutado), sino que esa información resulta más pertinente y oportuna, cuando se obtiene simultáneamente al desarrollo político en cuestión. Ello confiere a la evaluación resultante una función formativa, que habilita la potencial reformulación de dicha política.

Con cada concepción evaluativa se instituye un modo relacional entre los sujetos partícipes del proceso, que configura la distribución de poder que opera en ese vínculo. El mismo, adquiere pleno sentido cuando se liga con el propósito esencial que persigue el proceso evaluador.

De este modo, se establece un vínculo triangular entre la *concepción de evaluación* que sustenta el gobierno de un país que se traduce en una *política en acto*, la que provoca cierto *impacto* en los agentes individuales y colectivos implicados. Es posible presentar este juego, que en sí mismo es dinámico y multidireccional, generando una figura que destaca los tres vértices enunciados.

Figura N°1.

Relación Concepciones, Políticas e Impactos



Este capítulo hace foco en el vértice referido a las “políticas evaluativas” con breves referencias a las concepciones e impactos de las mismas.

Fases de la macro-evaluación en Argentina

El Sistema Nacional de Evaluación en este país ha transitado por diferentes momentos en su corta historia de vida, que aún no alcanza las tres décadas. En ese tiempo, es posible reconocer cuatro fases o períodos que poseen características propias:

1º Fundacional

2º Fortalecimiento y Reajuste

3º Revisión

4º Incertidumbre

Los rasgos distintivos de cada momento emergen de la conjunción de múltiples factores: características del contexto político, social y económico, ideologías vigentes, estilos de gestión, gobernabilidad, relaciones de fuerzas, alianzas políticas y conocimientos acuñados sobre el tema objeto de estudio, entre otros.

1º- Período Fundacional: desde el surgimiento en 1993 hasta 2003.

La República Argentina puso formalmente en marcha la evaluación de su sistema educativo con la sanción de la Ley Federal de Educación ocurrida en 1993, durante el gobierno del presidente Carlos Menem y como parte de una pretendida transformación educativa.

Esta fase incluye en su segunda mitad, tiempos políticos, sociales y económicos especialmente difíciles para la Argentina. Para comprender más profundamente la situación reinante, es importante recordar quienes

conducían el gobierno² nacional en ese momento. Fue una década de gestión marcada por ideologías variadas, atravesada por conflictos sociales, económicos y políticos severos. Los perfiles profesionales de ministros y ministras de educación de ese periodo mostraron gran diversidad y alguno de ellos, imprimieron una fuerte impronta propia a la educación, a través de sus acciones.

La Ley Federal de Educación N° 24.195, como acontecimiento fundacional sentó las bases legales para la creación del sistema de evaluación. La ley contiene tres artículos –Art. 48°, 49° y 50°- que prescriben específicamente este surgimiento en el TÍTULO IX *De la calidad de la educación y su evaluación*. El primero de ello establece:

Artículo 48°- El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, deberán garantizar la calidad de la formación impartida en los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales mediante la evaluación permanente del sistema educativo, controlando su adecuación a lo establecido en esta ley, a las necesidades de la comunidad, a la política educativa nacional, de cada provincia y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y a las concertadas en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación. (...)

2 Presidentes y Ministros de Educación del período 1993-2003

Presidente	Período de gobierno	Ministros/as de Educación
Duhalde, E.	2002-2003	Giannettasio, Graciela - Maestra y Abogada-01/2002 al 25/05/ 2003
Camaño, E.	2001 – 2001	Período de transición (y convulsión). Los presidentes permanecieron solo pocos días en el cargo.
Rodríguez Saa, A.	2001 – 2001	
Puerta, R.	2001 – 2001	
De La Rua, F.	1999 – 2001	Delich, Andrés Guillermo- Sociólogo 03/2001 a 12/2001. Juri, Hugo Oscar - Médico Cirujano.10/ 2000 a 03/2001 Llach, Juan José –Lic. en Sociología y Economía 12/1999 a 09/2000
Menem, C.	1995 – 1999	García Solá, Manuel Guillermo- Abogado. 05/1999 al 10/12/1999 Decibe, Susana Beatriz –Socióloga. 04/1996 a 05/1999.
Menem, C.	1989 – 1995	Rodríguez, Jorge Alberto- Ingeniero agrónomo – 12/1992 a 04/1996.

Perassi, Z (2017) El Sistema Nacional de Evaluación en la República Argentina. Políticas y concepciones. Revista CONTEXTOS DE EDUCACIÓN Universidad Nacional de Río Cuarto, Año 17- No. 22. P.5

Argentina organizó el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad –conocido por su sigla SINEC- con sede principal en el Ministerio de Educación de la Nación y además, con Unidades Ejecutoras en las provincias. Sin embargo, en el país no había hasta entonces una experiencia de evaluación a macro escala, lo que implicaba la ausencia de un saber construido en torno a esta temática, que buscó resolverse desde el estudio de la situación vivida por otros países que ya estaban trabajando con estos sistemas. Diferentes organismos internacionales colaboraron en la formación de los cuadros técnicos que trabajaban en el sector, para que pudieran abordar ese enorme desafío, dejando sus huellas con esa capacitación.

Los objetivos que se le asignaron al SINEC fue evaluar los logros académicos de los y las estudiantes, proporcionar información válida y confiable acerca de qué y cuánto aprenden los mismos, además de identificar los factores asociados al aprendizaje. Esta información pretendía ser insumos para tomar decisiones y formular políticas educativas adecuadas (Argentina, 2000).

Con la creación de dicho sistema se puso en marcha un dispositivo denominado Operativo Nacional de Evaluación –ONE- inspirado en sistemas vigentes en otros países de la región y del mundo (por ejemplo, el de España). La experiencia de Chile constituía para Argentina el referente más claro y cercano a tener en cuenta en el montaje y desarrollo de un proceso que se instituía desde el *deber ser*, pero que, en los hechos, se enfrentaba a un horizonte de enorme incertidumbre.

La decisión de evaluar generó una profunda resistencia, oposición y críticas en todo el país, precedente especialmente de los sectores gremiales. Sin embargo, no fue este un tema que llevó el gobierno a la mesa de debate con los gremios docentes, para poder sostener un intercambio serio y fundamentado. Esta oposición originó focos de conflictos tanto en el ámbito nacional, como en las distintas jurisdicciones.

A su vez, se abrió otra discusión a nivel gubernamental referida al emplazamiento más pertinente que debía tener el organismo que llevara adelante la evaluación a gran escala. El dilema era: ¿crear una unidad técnica del Ministerio de Educación o una agencia independiente?

“En la década de 1990, el área tuvo rango de Dirección, asociada a la Secretaría de Planeamiento. El gobierno de De la Rúa (1999-2001), por Decreto N° 165/01 creó una agencia desconcentrada, el Instituto para el Desarrollo de la Calidad Educativa (IDECE), que asumió también todas las funciones relacionadas con los relevamientos estadísticos tradicionales (Anuarios) y la publicación de informes de resultados de los operativos, relacionándolos predominantemente con dimensiones pedagógicas. Durante el gobierno de transición de E. Duhalde (2002-2003), el Decreto N° 357/02 desmanteló el IDECE, y creó una Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)”. (Rodríguez, Vior, Más Rocha, 2018: 1408)

Esta etapa fundacional fue especialmente compleja tanto en su dimensión técnica, como política, acumuló enormes inconvenientes y cuestionamientos al reciente sistema evaluador.

En su diseño inicial el dispositivo consistió en la elaboración de un instrumento único, homogéneo para cada corte evaluativo. Si bien comenzó indagándose el séptimo grado como terminación de la clásica educación primaria, con la puesta en marcha de la nueva estructura del sistema educativo definida en la Ley Federal: Educación General Básica y Polimodal, la prueba se aplicó anualmente a una muestra representativa de los últimos años de cada ciclo y nivel. A partir de 1997, la terminalidad de nivel (en EGB y Polimodal) empezó a evaluarse de manera censal.

Para todos los operativos, el objeto de indagación principal fueron los aprendizajes logrados por los/as estudiantes en Matemática y en Lengua. De manera complementaria y con una restricción de la muestra, se trabajaba, además, en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Los ONE se desarrollaron al mismo tiempo en todo el país, incluyendo escuelas de educación común tanto públicas como privadas, situadas en los centros urbanos y en la ruralidad. Las muestras se conformaban aleatoriamente y las seleccionaba el organismo coordinador nacional (DINIECE), tomando como unidad de análisis la institución escolar e identificando para cada curso/ grado, la o las divisiones elegidas.

El desarrollo de los operativos consistía en la administración de los protocolos de prueba de las distintas áreas curriculares, generalmente en días sucesivos, a las y los estudiantes de las divisiones seleccionadas, llevada a cabo por los “aplicadores”, que eran personas que no pertenecían a la escuela. Además, ellos solicitaban a alumnos/as, sus maestros/as o profesores/as (especialmente de Lengua y Matemática), directivos de escuelas y tutores/as, el completamiento de cuestionarios complementarios. Estos cuestionarios se orientaban a indagar datos referidos al nivel socioeconómico de las familias de los alumnos/as, los perfiles de docentes y directores, las características de las escuelas y secciones, entre otras. Dicha información hacía posible identificar los factores de índole social, económico y cultural, vinculados a la esfera institucional y personal, asociados positivamente al rendimiento escolar. (Argentina, 1995).

Cada prueba contenía por lo general alrededor de 35 - 40 ítems de opción múltiples, con cuatro alternativas de respuestas, una de las cuales era la correcta o la mejor respuesta a la situación planteada. Para la elaboración de los ítems se capacitaba a docentes de las áreas curriculares a evaluar, que estuvieran en ejercicio en ese momento en distintas escuelas del país, invitándolos a redactar ítems para las futuras pruebas. Aquellas elaboraciones que superaran las instancias de evaluación (aplicación en grupos testigos, análisis de expertos, etc.) pasaban a integrar el banco de ítems. Sin embargo, el aporte proveniente de diferentes regiones no impactó significativamente y en los instrumentos aplicados en varios ONE, se advirtió un lenguaje propio de la capital del país, que en muchos casos, les resultaba ajeno y hasta desconocido, a los y las estudiantes que residían en diversos lugares del interior.

Inicialmente las pruebas solo contenían ítems de marcación (cerrados), no se había previsto ítems abiertos que demandaran la producción o redacción del estudiante participante en ese proceso. Estos últimos, fueron incorporados después de un tiempo.

En cuanto a la dimensión política las dificultades más significativas de la época se vinculan con el retraso en el procesamiento de la información recogida y en la devolución a las escuelas de los resultados obtenidos, la publicación de los resultados cuantitativos alcanzados a través de ranking de escuelas, provincias y regiones, la falta de interpretación global de la

información relevada y la enunciación de títulos catástrofe en los medios de difusión masivos.

Estas acciones lesionaban y castigaban a los destinatarios por los resultados alcanzados (es decir, por los porcentajes obtenidos), develando una mirada reduccionista y pobre de la evaluación, colaborando a perpetuar el sentido sancionador de la misma. La falta de información adecuada destinada a la comunidad, simplificaba la complejidad del proceso desarrollado, reduciéndolo a una cifra o porcentaje alcanzado y lejos estaba de favorecer la comprensión del fenómeno en estudio.

Una idea clave que impregnó este período y tomó fuerza en el imaginario social, fue que las pruebas aplicadas en los operativos permitían *medir* y por lo tanto *determinar*, “la calidad educativa” que poseía cada escuela evaluada. En la legislación vigente y en los informes tecno-políticos de ese momento (Argentina, 1995), la calidad se ligaba con los resultados porcentuales obtenidos por los/as estudiantes en las pruebas, mientras que la equidad, se orientaba a la capacidad que poseía una institución escolar para compensar académicamente la consecuencia de las diferencias socio-económicas en el aprendizaje.

2º- Período de Fortalecimiento y Reajuste: Desde 2003 a fines del 2015.

Si bien este momento histórico se extiende durante doce años de vida del sistema, políticamente denota un tiempo de máxima estabilidad de gobierno. Sólo dos personas lideraron el país durante esos años, marcando una continuidad ideológica. Se observa baja movilidad en el ministerio del área y la permanencia de quienes estuvieron al frente del mismo, los que exhibían perfiles profesionales afines al campo disciplinar³. Uno de

3 Presidentes y Ministros de Educación del período 2003- 2015

Presidente	Período	Ministros de Educación
Fernández, C.	2011 - 2015	Sileoni, Alberto - Abogado. -Profesor Nacional de Historia Del 23/07/ 2009 al 10/12/ 2015
Fernández, C.	2007 – 2011	Tedesco, Juan Carlos – Lic. en Cs.de la Educación Del 10/12/2007 al 23/07/ 2009.
Kirchner, N.	2003 – 2007	Filmus, Daniel- Licenciado en Sociología- Desde el 25/05/ 2003 al 10/12/2007

Perassi,Z (2017) El Sistema Nacional de Evaluación en la República Argentina. Políticas y concepciones. Revista CON-TEXTOS DE EDUCACIÓN Universidad Nacional de Río Cuarto, Año 17- No. 22. P.

ellos (J.C.Tedesco), se destacó por su reconocido prestigio a nivel nacional e internacional en el campo educativo.

En consonancia con los acuerdos regionales realizados respecto a avanzar en un planeamiento estratégico educativo que contemple la evaluación de la calidad, Argentina elaboró el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa 2003-2007 (Resol. CFE No 210/03), en el que seguían estando presentes los conceptos de calidad y equidad.

Durante este período se revisaron y trataron de remediar varios errores cometidos en la primera etapa: el sentido reduccionista y simplificador que se le asignaba a los resultados, el uso de ranking en la devolución y difusión, el desconocimiento del perfil de los destinatarios de esa información, el carácter punitivo de los resultados, etc. Es la Ley Nacional de Educación –Ley Nº 26.206/06- la que prescribe el ajuste de algunos aspectos del sistema macro evaluativo vigente y logra mejorar ciertas dificultades, en particular las vinculadas con la dimensión técnica. El CAPITULO III- *Información y Evaluación del Sistema Educativo*, contiene seis artículos (94 al 99) que regulan este campo. Algunas diferencias con la norma anterior, se advierten en los siguientes artículos:

ARTICULO 94. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tendrá la responsabilidad principal en el desarrollo e implementación de una política de información y evaluación continua y periódica del sistema educativo para la toma de decisiones tendiente al mejoramiento de la calidad de la educación, la justicia social en la asignación de recursos, la transparencia y la participación social.

ARTICULO 95. — Son objeto de información y evaluación las principales variables de funcionamiento del sistema, tales como cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobriedad, origen socioeconómico, inversiones y costos, los procesos y logros de aprendizaje, (...).

A partir de la sanción de la norma, se ampliaron los aspectos del sistema que empezaron a ser objeto de evaluación, además, en vinculación con

la política de difusión se inhibió la posibilidad de confeccionar ranking de resultados (Art.97º). Lograron diseñarse instrumentos alternativos de indagación de los aprendizajes para la aplicación simultánea, con grados equivalentes de dificultad. Comenzó a trabajarse con evaluaciones criteriales (en lugar de las evaluaciones normativas que estaban vigentes en el período anterior) y se adoptó la Teoría de Respuesta al Ítem en el procesamiento y producción de resultados. El énfasis se traslada desde la comparación de los rendimientos hacia la descripción de los logros alcanzados. Las evaluaciones asumieron menor frecuencia, distanciando su aplicación de modo bi y trianual.

En ese momento en el seno del Consejo Federal de Educación continuaron los debates sobre el tema. En 2010 se emiten las Resoluciones No. 99 y 116 en las que se aprueba para la discusión el Plan de Acción de Evaluación de la Calidad Educativa y los Lineamientos para la evaluación de componentes de la calidad educativa 2010-2020, respectivamente. En esa época:

“La forma de definir discursivamente la calidad educativa se alejó de las categorías de eficiencia y eficacia, para adoptar el principio de la *calidad como derecho*, asociada a la igualdad de oportunidades y a las dimensiones sociales de la educación” (Rodríguez, Vior, Más Rocha, 2018: 1410.)

Durante ese periodo la DiNIECE siguió liderando las acciones del SINEC, elaboró y publicó informes de resultados de los ONE; produjo y distribuyó cuadernillos con recomendaciones metodológicas por áreas curriculares elaboradas a partir de los errores típicos detectados en las pruebas; elaboró indicadores sobre los factores asociados con los mejores resultados del aprendizaje, tomando en cuenta los cuestionarios complementarios y propulsando la idea de una evaluación más integral.

La situación que se observa a lo largo de esa época, configura un escenario menos conflictivo que el periodo anterior, los gremios ya no cuestionaban la ejecución de los operativos, las escuelas con sus directivos y docentes asumían que periódicamente sus estudiantes eran evaluados, aunque no siempre distinguían si se trataba de evaluaciones nacionales

o internacionales. De algún modo, estas macroevaluaciones empiezan a *formar parte del paisaje escolar* y lentamente se van naturalizando, aunque siguen existiendo algunos centros educativos que generan estrategias diversas y originan anécdotas múltiples –a veces, a fuerza de transgredir el orden oficialmente establecido-, procurando que su alumnado alcance en esas pruebas, mejores resultados de los que en realidad tienen.

Poco a poco y en especial con el aporte de diversas vertientes críticas, fue debilitándose la idea de que los resultados de dichas pruebas (ONE) representaban el *único indicador* de la calidad educativa.

En la dimensión política, durante esta fase siguieron existiendo en la práctica varios inconvenientes, entre ellos: la lentitud o demora en los tiempos de procesamientos de resultados, especialmente provocada por la incorporación de algunos ítems de respuesta abierta. Ello hizo que las devoluciones resultaran aún más tardías (hecho que las convertía en poco pertinentes), además de la falta de sentido pedagógico construido en torno a los resultados. El aporte sustantivo que podía realizar el estudio de los factores asociados, indagados mediante la administración de cuestionarios, no fue aprovechado suficientemente para enriquecer la devolución que se efectuaba a las escuelas. Todo esto colaboró para que se continuara difundiendo titulares trágicos en diferentes medios de comunicación, focalizando la noticia en los bajos porcentajes de logros obtenidos por los estudiantes, sin que ello se interprete debidamente en cada contexto, ni se analice en el marco de su secuencia histórica. De este modo, seguía imprimiéndose un carácter reduccionista a la evaluación realizada.

Es importante resaltar que durante este período comenzó también a difundirse la participación de Argentina en pruebas internacionales (particularmente en PISA), con similar modalidad en la comunicación de resultados.

La evaluación a gran escala fue ganando presencia en la agenda política de Argentina, no obstante, la intervención oficial expresada en el surgimiento de planes y programas durante los gobiernos de Kirchner y Fernández, por lo general, surgía como consecuencia de los resultados deficitarios que arrojaban los Operativos Nacionales, más que del sustento claro en una política evaluativa sólida de mediano o largo plazo.

3º- Período de Revisión. Desde 2015 a fines de 2019

Esta fase se extiende durante los cuatro años del gobierno de Mauricio Macri: 2015 – 2019, representa un corto periodo⁴ atravesado por modificaciones de la estructura del gobierno. Esteban Bulrich ocupó inicialmente el Ministerio de Educación y Deportes, quien fue reemplazado por Alejandro Finocchiaro. En setiembre de 2018 se aprobó una estructura de gobierno renovada en la que el nuevo Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, aglutinó diversas áreas que antes existían con independencia de este.

Múltiples fueron las críticas que formularon las autoridades gubernamentales a los Operativos Nacionales de Evaluación, al inicio de su gobierno. Los principales problemas identificados y criticados por quienes lideraban la nueva gestión fueron los siguientes: devaluación de la política evaluativa, protocolos de pruebas demasiado extensos, baja asistencia a la escuela de aquellos/as alumnos/as que debían resolver la evaluación, muestras reducidas, pérdida de material por controles deficientes, frecuencia de aplicación demasiado amplia, inadecuado uso de los resultados, etc.

Se hizo pública la intención de jerarquizar las políticas de evaluación y con ese objetivo a inicios de 2016, se creó la Secretaría de Evaluación Educativa, elevando el rango de la antigua DINIECE a Secretaría. El Decreto N° 552/2016 del Poder Ejecutivo Nacional establecía que la evaluación del sistema educativo de la República Argentina era facultad de la Secretaría de Evaluación Educativa, la que dependía del Ministerio de Educación y Deportes de este país.

Retomando lo establecido por la Ley de Educación Nacional, en la responsabilidad que se le asigna al gobierno para gestar una política de evaluación y apoyándose en la Declaración de Incheon –Rep. De Corea 2015-

4 Presidente y Ministros de Educación del período 2015- 2019

Presidente	Período	Ministros de Educación
Macri, M.	2015 – 2019	Finocchiaro Alejandro- Abogado - Desde el 17/07/2017 al 10/12/2019 Bulrich Esteban- Licenciado en Sistemas- Desde el 10/12/ 2015 al 17/07/2017

“Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, en tanto compromiso para “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas), se celebró el Acuerdo N° 280 en el seno del Consejo Federal de Educación-CFE-.

En dicho Acuerdo se estableció que el Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa (antes denominado SINEC) se organice en torno a cuatro áreas prioritarias. Una de ellas:

“Dispositivos de evaluación de aprendizajes, a través del *Dispositivo Nacional de Evaluación de Aprendizajes APRENDER*, en adelante *Operativo APRENDER*, así como otros dispositivos nacionales, regionales e internacionales de evaluación de aprendizajes” (Acuerdo N° 280/16 CFE).

Las provincias asumieron el compromiso de garantizar que las pruebas permitieran obtener información oportuna y relevante. Tiempo después y mediante otro acuerdo -Resol. 324/17 CFE- se definieron las responsabilidades de la Nación y las Provincias, entre otras, las jurisdicciones asumían el compromiso de seleccionar un Cuerpo de Observadores Federales para auditar las evaluaciones APRENDER, en carácter de observadores externos.

“La heredada estructura federal de los operativos, basada en Coordinadores Jurisdiccionales responsables de los equipos de veedores y aplicadores, se reorganizó como Red de Evaluación Federal para la Calidad y Equidad Educativa (REFCEE). El sistema de procesamiento de los resultados de las pruebas APRENDER se reformuló para brindar información por escuela, jurisdicción, región y total nacional, para la elaboración de informes temáticos, además de presentaciones interactivas de datos y un sistema abierto de consulta, disponible en los sitios web del Ministerio.” (Rodríguez, Vior, Más Rocha, 2018: 1420)

Ese momento puso en evidencia la presencia de un sostenido discurso de redefinición de lo existente, las evidencias muestran: la creación de un nuevo organismo que coordina estas evaluaciones a macro escala, una nueva denominación del proceso: Evaluación APRENDER, la decisión de acortar la frecuencia de evaluación respecto a lo que ocurría en la fase anterior (persiste la idea de una aplicación anual) y de reducir la extensión y en consecuencia, la cantidad de ítems de cada prueba. El compromiso de comunicar más tempranamente los resultados y procurar un mejor uso de la información. La organización de un Cuerpo Colegiado Federal integrado por docentes y especialistas para construir ítems de pruebas. La voluntad de mantener la aplicación de cuestionarios complementarios. Al respecto, existen informes publicados por la Secretaría de Evaluación Educativa que expresan:

“ (...) los cuestionarios complementarios de los estudios regionales (SERCE, TERCE) e internacionales (PISA) aplican cuestionarios a estudiantes y a padres sobre factores socioeconómicos de los hogares que inciden en los logros educativos de los estudiantes. Sobre esa base, construyen índices de status económico, social y cultural.

Aprender construye un índice socioeducativo de los hogares sobre la base del cuestionario a los estudiantes exclusivamente; el mismo indaga sobre el nivel educativo de ambos padres o tutores, el nivel de hacinamiento de la vivienda, y la existencia de ciertos bienes en el hogar, incluyendo libros”. (Argentina. Secretaría de Evaluación Educativa, 2018b:3).

Durante ese tiempo dos hechos resultan significativos:

- a. En 2016 se registra la existencia de un proyecto presentado ante la Cámara de Diputados para avanzar en la creación de un instituto de evaluación de calidad y equidad educativa autónomo (IECEE), que no resultó aprobado.

- b. En 2017, el Gobierno dio difusión a una versión preliminar del denominado Plan Maestr@, que sería presentado como proyecto de ley ante el Congreso de la Nación. En el mismo, entre otras cuestiones, se resaltaba la necesidad de divulgar mejor los resultados de APRENDER y señalaba la responsabilidad de los docentes sobre los resultados alcanzados. El borrador fue intensamente cuestionado en distintos ámbitos (por ejemplo, en universidades públicas), muy especialmente por sectores gremiales y no prosperó, en el sentido buscado.

Solo algunas de las intenciones iniciales del periodo, lograron concretarse en acciones efectivas. En los Informes publicados por la Secretaria de Evaluación se visibilizan algunas decisiones:

En las evaluaciones educativas estandarizadas (a diferencia de las evaluaciones de certificación) es usual que los alumnos no respondan todos al mismo conjunto de preguntas. El motivo es que si todos los alumnos tuvieran que responder un conjunto de preguntas que abarquen todos los temas de una disciplina, el cuestionario sería demasiado extenso. Se opta entonces por dividir el conjunto de preguntas en formas o modelos. La práctica usual es dividir el conjunto de preguntas en bloques de igual cantidad de preguntas, en lo posible de dificultades medias similares y abarcativos del conjunto de temas focalizados. Con estos bloques se construyen los modelos, variando los bloques que los componen o el orden en que estos aparecen. (Argentina. Secretaria de Evaluación Educativa, 2018a: 6)

En los operativos desarrollado durante los años: 2016 a 2019 para cada disciplina y año a evaluar, fueron seleccionados un total de 72 ítems. Se organizaron seis modelos de pruebas, de complejidad semejante, cada una de ellas conteniendo 12 ítems.

Estas pruebas, trabajaron con niveles de desempeños diferentes a los ONE del periodo anterior. Acá se definía el “Nivel de Desempeño” como:

“(…) la proporción de estudiantes respondientes de un determinado año escolar y disciplina que alcanza cada una de las instancias definidas en la escala de desempeño de aprendizaje (Por debajo del nivel básico, Básico, Satisfactorio y Avanzado). Los desempeños se miden a través de una prueba estandarizada cuyos contenidos se fijan en función de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), consensuados por las jurisdicciones en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE). Para determinar el puntaje de cada estudiante en la prueba se utiliza la metodología de evaluaciones estandarizadas Teoría de Respuesta al Ítem (TRI).” (Argentina. Secretaria de Evaluación Educativa, 2018b:3)

APRENDER se aplicó anualmente desde 2016, con carácter censal en los cursos de finalización del nivel, tanto en Matemática, como en Lengua. Sin embargo, desde el año 2018 se ejecutaron en un solo nivel de enseñanza por año (2018 en la terminación de primaria y 2019 secundaria).

Corresponde destacar que el desarrollo de este dispositivo, especialmente en sus inicios, coincidió con la profundización de los conflictos salariales que enfrentaron al sector docente con el gobierno nacional.

4º- Período de incertidumbre. Comenzó a fines de 2019 y continúa⁵

Se inició en diciembre de 2019 con la presidencia de Alberto Fernández y la vice presidencia de Cristina Fernández (quien gobernó este país entre 2007 y 2015). El Ministro de Educación hasta fines de setiembre de 2021 fue Nicolás Trotta, de profesión: abogado. Después de esa fecha, asumió la cartera de educación Jaime Perczyck Licenciado en Educación Física y Especialista en Ciencias Sociales y Humanidades.

5 Presidente y Ministros de Educación del cuarto período: 2019 a la actualidad

Presidente	Período	Ministros de Educación
Fernández, A	Desde 2019 hasta la fecha	Perczyck Jaime- Licenciado en Educación Física - Desde el 20/09/2021 y continua
		Trotta Nicolás - Abogado- Desde el 10/12/ 2019 al 20/09/2021

Los inicios del 2020 sorprendieron a la Argentina con la expansión de una pandemia inesperada, que estaba invadiendo al mundo: el COVID-19. A mediados de marzo, por Resolución N° 108/2020 el Ministerio de Educación de la Nación suspendió las clases presenciales en todo el país.

En este marco, el Ministerio de Educación definió los lineamientos claves de lo que denominaría “evaluación del proceso de continuidad pedagógica” procurando ofrecer un estado de situación de cada nivel educativo. Fue la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (nueva denominación dada a la anterior Secretaría de Evaluación Educativa) la que:

“diseñó la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) que fue aprobada por Resolución del CFE N° 363/2020 donde se acordaron, también, los primeros criterios orientados a regular la evaluación en el marco federal de reorganización pedagógica, institucional y curricular.

El propósito de la ENPCP fue relevar el estado de situación de la educación en el contexto de la pandemia y analizar los procesos de continuidad pedagógica desarrollados a nivel nacional, jurisdiccional e institucional, teniendo en cuenta las desigualdades y las formas en que estas los condicionan. De esta forma, se propuso generar insumos y evidencias para la toma de decisiones, la planificación del retorno a las clases presenciales y la reorganización de las actividades educativas, en el marco de la responsabilidad concurrente que tienen el Estado Nacional y los Estados jurisdiccionales en la garantía del derecho a la educación en el país.” (Ministerio de Educación de la Nación, 2020:6)

Para poder concretar esta Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica orientada a indagar la respuesta del sistema educativo argentino en el marco de la emergencia sanitaria, el CFE acordó el desarrollo de diferentes líneas de acción referidas a: a-. Experiencias regionales e internacionales de educación en contextos de emergencia sanitaria.

b- Políticas gubernamentales implementadas en este país y en las provincias para garantizar la continuidad pedagógica. c- Encuestas a equipos directivos y a docentes de los distintos niveles, acerca del sostenimiento de esta situación. d- Reconocimiento de los contextos familiares y comunitarios en el que se desarrolla la continuidad pedagógica, y finalmente, e- Implementación de un dispositivo de actualización de la matrícula en cada escuela, al retornar a las clases presenciales.

En 2020 se puso en funcionamiento el Consejo Nacional de Calidad de la Educación mediante la Resolución No. 549/2020 del Ministerio de Educación. Este órgano de asesoramiento creado por la Ley de Educación Nacional (art. 98), tiene como funciones: a) Proponer criterios y modalidades en los procesos evaluativos del Sistema Educativo Nacional. b) Participar en el seguimiento de los procesos de evaluación del Sistema Educativo Nacional, y emitir opinión técnica al respecto. c) Elevar al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología propuestas y estudios destinados a mejorar la calidad de la educación nacional y la equidad en la asignación de recursos. d) Participar en la difusión y utilización de la información generada por dichos procesos. e) Asesorar al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología con respecto a la participación en operativos internacionales de evaluación.

Resulta claro que en la primera parte de este periodo cambió el objeto de evaluación a gran escala. La indagación de los *aprendizajes logrados* por los estudiantes dejó de ser el foco, para trasladarse a la evaluación de las *condiciones, posibilidades y sostenibilidad del vínculo educativo*.

La desigualdad en el acceso a la conectividad y a los dispositivos tecnológicos, profundizaron la brecha socioeconómica ya existente en el estudiantado.

El 1 de marzo de 2020, el Presidente Alberto Fernández en la apertura del 138º periodo de sesiones ordinarias del Congreso Nacional, anunció la creación de una Agencia Federal de Evaluación del Impacto de las Políticas Públicas, orientada –entre otras búsquedas- a indagar el impacto de los programas con financiamiento internacional. Sin embargo, transcurrido un año aún la agencia no ha sido creada.

“(…) la política nacional de evaluación tiene todavía un largo camino por recorrer que no es solamente el de la consolidación de herramientas técnicas sino y, quizás más importante, el de la coordinación y articulación de la evaluación con el plan de gobierno, las prioridades de desarrollo y los compromisos internacionales como los Objetivos de Desarrollo Sostenibles y de la construcción de legitimidad para aumentar el uso político de la información producida. En este sentido, la creación de la Agencia Federal de Evaluación puede contribuir como entidad rectora en la adopción de parámetros de evaluabilidad para las políticas, programas y planes, el desarrollo de capacidades institucionales para la evaluación y el aprendizaje organizacional, y, finalmente, en la garantía de calidad de la información del plan de gobierno para fortalecer la rendición de cuenta” (Aquilino y de la Paz Rolón, 2021: 8)

Las autoras subrayan el bajo aprovechamiento de los resultados de las evaluaciones en el país, tanto en su dimensión instrumental (mejoramiento de programas), en lo conceptual (facilitar el debate público) y también, en su dimensión simbólica (referida a la rendición de cuentas).

En junio de 2021 el Ministerio de Educación comunicó la suspensión de la prueba estandarizada en Argentina para el mismo año. Se propuso en cambio, trabajar en un Plan Nacional de Evaluación Educativa 2021-2022 que articule variedad de enfoques, estrategias e instrumentos. Poco tiempo después, en el mes de julio, la 107^a Asamblea del Consejo Federal de Educación (CFE), aprobó mediante Resolución CFE No 396/2021 el nuevo plan, respaldado por el Consejo de la Calidad. El mismo, aborda la situación educativa en distintas dimensiones: la enseñanza, el aprendizaje, los cambios en la organización y funcionamiento escolar, las trayectorias escolares de los y las estudiantes, y las condiciones materiales e institucionales en las que se desarrollaron tales procesos.

Se trata de un plan bianual que incluye diversos dispositivos de producción de información en la que se basará la Evaluación Integral de la Educación Primaria 2021 y la Evaluación Integral de la Educación Secundaria 2022. El carácter bianual del Plan permite contemplar, además, la

implementación de dispositivos que se ejecutarán entre 2021 y 2022 en dos sentidos: a) su ejecución abarca parte de los dos años; b) abordan alguna dimensión de la situación educativa en 2021 a través de un dispositivo que se implementará en 2022 (por ejemplo, Aprender – sistema de evaluación en línea con carácter diagnóstico en nivel secundario) (Res. CFE 396/21).

Según la norma, el Plan aprobado tiene como objetivos generar, sistematizar, valorar y difundir evidencias sobre la situación de la educación primaria y secundaria en Argentina en este período de funcionamiento excepcional del sistema educativo que impuso la pandemia.

En la resolución de referencia, se establece que el diseño del plan de evaluación educativa está orientado por tres interrogantes: a. Qué se pudo enseñar y aprender en el contexto de la pandemia. b. Cuáles fueron los cambios introducidos en la organización y funcionamiento escolar en tiempos en los que se han visto alteradas todas sus coordenadas tradicionales y c. De qué manera se han visto afectadas las trayectorias escolares de los y las estudiantes.

La indagación iniciará por la educación primaria para posteriormente, abordar los aprendizajes de nivel secundario. Se incluirá: aplicación de encuestas en línea, formularios a resolver de modo virtual y presencialmente, instancias de evaluación diagnóstica y de verificación, pruebas piloto y de carácter censal.

Esta decisión del gobierno nacional merece seguir profundizándose puesto que aun en circunstancias sanitarias tan difíciles como las que nos atraviesan, es indispensable evaluar, para comprender qué están aprendiendo quienes transitan la educación obligatoria. Es necesario contar con diagnósticos actualizados sobre la situación educativa, para que el Estado pueda intervenir responsablemente sobre ella.

El Observatorio de Argentinos por la Educación⁶ elaboró recientemente (2021) un informe titulado “Estimación de pérdidas de aprendizaje

⁶ El Observatorio Argentinos por la Educación es un espacio de encuentro creado alrededor de los datos del sistema educativo, con el objetivo de involucrar a toda la sociedad en la mejora de la educación. Su plataforma interactiva de datos, la más exhaustiva del país, contiene casi 90 millones de registros públicos sobre indicadores fundamentales del sistema educativo, como acceso y participación de los estudiantes, eficiencia del sistema (tasas de repitencia, tasa de promoción efectiva, etc.), recursos humanos, recursos físicos y financieros, y evaluación.

relacionadas con la pandemia de COVID-19”, se trata de un documento que presenta resultados de investigaciones realizadas por el programa internacional Research on Improving Systems of Education (RISE)⁷. En el mismo se advierte que la pandemia ha provocado cierre de establecimientos escolares, lo que podría causar importantes pérdidas de aprendizaje.

En ese informe se subraya que, aun cuando se produzca el regreso a la escuela, los estudiantes pueden seguir perdiendo aprendizajes, si las estrategias pedagógicas que se desarrollan no son las apropiadas para mitigar los efectos de la suspensión de clases presenciales: las pérdidas de aprendizaje iniciales son más significativos en los primeros años de escolaridad, y pueden ser acumulativas a largo plazo.

Claudia Romero, profesora e investigadora de la Universidad Torcuato Di Tella, expone al mencionado Observatorio:

“La reapertura de escuelas es en realidad un proceso de reinicio del ciclo de aprendizaje en el que hay que asumir que hubo pérdida y retraso en el aprendizaje del currículum, verdaderos ‘des-aprendizajes’. Será necesario evaluar la situación de cada alumno y desarrollar estrategias pedagógicas de planificación y enseñanza adaptadas a sus necesidades, y entender que esto llevará varios años. No hacerlo o suponer que con breves instancias de apoyo se resuelve será prolongar la situación de déficit, acumular nuevas pérdidas y terminar en abandono escolar”. (16 de junio 2021, en Prensa Argentinos por la Educación-)

Kaffenberger (2020) describe tres escenarios posibles y diferentes para regresar a la presencialidad conforme a la intervención pedagógica que se despliegue: a- sin estrategias de mitigación (es decir, retomar la enseñanza donde se dejó, ignorando la situación vivida); b- con estrategias de “remediación” a corto plazo (adaptando la propuesta curricular al regreso de los estudiantes, para volver al ritmo esperado al siguiente año) y c- con estrategias de “reorientación” a largo plazo (organizando la

⁷ RISE: es un programa de investigación global que busca comprender cómo los sistemas educativos en los países en desarrollo pueden superar la crisis del aprendizaje.

propuesta de enseñanza a lo largo de la trayectoria que debe recorrer el estudiante y atendiendo sus posibilidades reales de aprendizaje).

Algunos impactos de la macro evaluación

A fin de correr la mirada hacia los sujetos implicados en evaluaciones a gran escala, para complementar lo establecido en las normas, se consultan dos actores claves: coordinadores provinciales de los Operativos⁸ y directores/as⁹ de escuelas, intentando recuperar algunos impactos claves que genera esta política. Sin pretensiones de generalizar sus respuestas, ya que no constituyen muestras estadísticamente representativas de sus colectivos, los aportes que realizan los actores consultados ayudan a comprender la complejidad del fenómeno en estudio.

¿Cuál es la perspectiva de los Coordinadores?

Desde la coordinación provincial se distinguen los periodos enunciados del sistema macroevaluativo, porque en las jurisdicciones también asumieron características particulares. En este sentido, los primeros años de dicha política estuvo marcada y atravesada por diversas luchas.

El gobierno provincial percibió ajena esta política pública nacional y necesitó tiempo para implicarse. En 1994 designó una Coordinación Técnica Provincial de los Operativos Nacionales de Educación y a partir de entonces, la jurisdicción comenzó a trabajar en el sistema.

Los múltiples debates dados entre los equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Nación y los Coordinadores jurisdiccionales, se orientaron a distintos aspectos de los operativos: capacitación necesaria en la temática, diseño de los instrumentos, definición de contenidos y capacidades (inicialmente denominadas competencias) a evaluar en las pruebas a partir de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) vigentes en el país, procedimientos de distribución y administración de las pruebas, perfiles profesionales de los aplicadores (personas que tomaban las pruebas en el aula de las escuelas), devolución del material aplicado al Ministerio de

8 Se trabaja con dos coordinadoras de los Operativos Nacionales de Evaluación que lideraron el proceso en la Provincia de San Luis durante distintos momentos históricos.

9 Se recuperan los aportes de los director/as de tres escuelas públicas que fueron parte activa de la investigación sobre el tema, desarrollada durante cuatro años: 2016- 2019, desde la Universidad Nacional de San Luis.

Educación Nacional, etc. Si bien las discusiones abordaban principalmente la dimensión técnica del SINEC, hubo planteos referidos a lo político, especialmente dirigidos a dos aspectos centrales: a la tardía devolución de los resultados y al inapropiado y amenazante empleo de ordenamiento (ranking) de las escuelas, en la divulgación de los mismos. Aunque en esos encuentros el número de representantes jurisdiccionales era significativamente mayor respecto a los profesionales técnicos del organismo nacional, las decisiones finales reflejaban la voluntad del ministerio de la nación, evidenciándose claramente de este modo, dónde residía la mayor cuota de poder en estos debates.

En las provincias, las coordinaciones desarrollaron un planificado proceso de selección de perfiles de quienes aplicaban las pruebas nacionales y supervisaban esa tarea, llevaron adelante una capacitación de esas personas acerca del sentido de la evaluación y los procedimientos más adecuados. Diseñaron la logística para que simultáneamente esa actividad se desarrollara en toda la provincia, supervisaron recepción y devolución del material, etc. Pero, aún más importante que esta tarea, al recibir desde el Ministerio de Educación de la Nación los resultados obtenidos por la provincia (después de casi un año de aplicación del dispositivo), se organizaban talleres y seminarios de trabajo sobre los errores típicos, destinados a docentes y directivos. En esa instancia, se comunicaba de manera privada a directoras y directores, los resultados obtenidos en los ONE por cada división de curso evaluada en su escuela. Este modo de proceder, originaba un claro desencuentro con la actuación del gobierno provincial (encarnado en las figuras del gobernador y del ministro de educación) quienes hacían público el listado de escuelas en función de los resultados alcanzados. No pudo concretarse en ese tiempo ninguna reunión entre miembros del equipo técnico (Coordinación Provincial del ONE) y funcionarios políticos, para trabajar el sentido que debían asumir estas macro evaluaciones, si efectivamente se pretendía con ellas, mejorar los aprendizajes estudiantiles. La decisión política, que nítidamente prevaleció sobre la argumentación técnica profesional, anclaba sobre dos ideas erróneas:

- a. El resultado cuantitativo obtenido por una escuela (en realidad, por los estudiantes de una o dos divisiones de la misma) mide la *calidad educativa* de esa institución escolar.

- b. La estrategia de difundir públicamente el ranking de resultados de todas las escuelas que participan de la evaluación, expone y devela la situación de las mismas ante la comunidad y en consecuencia, las desafía a “superarse”.

Los miembros de las escuelas, en particular los equipos directivos, se sentían amenazados por las evaluaciones y temían recibir represalias por los resultados alcanzados. Este malestar generó diversas acciones que procuraban acercarse a mejores marcaciones: semanas de clase dedicadas a “preparar para la prueba”, horarios complementarios fuera de la jornada habitual, obtención furtiva del protocolo de prueba que se aplicaría en distintas áreas, intento de sustitución de la división de curso que conformaba la muestra a evaluar, reorganización de la matrícula del curso/grado seleccionado, solicitud de inasistencia a los estudiantes de bajo rendimiento, entre otras.

Por otra parte, también en las provincias se originaron enfrentamiento con los gremios docentes que se oponían a las evaluaciones. En San Luis, desde la Coordinación Técnica se pudo mantener un fluido diálogo con los mismos, lo que permitió dar continuidad al trabajo.

Al comienzo del Periodo de Fortalecimiento y Reajuste el gobierno de la provincia creó una nueva unidad educativa pública: la Universidad de La Punta -ULP- mediante Ley Provincial N°II-0034/04. Dicho organismo comenzó a implicarse en la evaluación masiva de aprendizajes, organizando y ejecutando algunos dispositivos focalizados, independientemente de los originados en el ámbito nacional.

Algunos años después (2014) asesorado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO – Buenos Aires (II-PE-UNESCO) y la mencionada universidad provincial, el gobierno sanluisense fundó el Instituto Provincial de Evaluación de la Calidad Educativa -Ley N° II-0905-2014- con el propósito de evaluar a los establecimientos educativos de los niveles inicial, primario, secundario y la educación superior dependientes del Gobierno Provincial. La norma establece en uno de sus artículos, que ese Instituto:

“(.) realizará la evaluación integral del Sistema Provincial de Educación y establecerá los indicadores de calidad de la educación, que se aplicarán a través de la evaluación continua bajo los estándares definidos con carácter previo (...)”
(Ley N° II-0905-2014- Art.3°)

Esta decisión política marca un mayor distanciamiento entre la provincia y la nación. Si bien la jurisdicción no deja de participar en los ONE –ya que el costo político de excluirse del SINEC podría llegar a ser alto para la provincia- hay evidencias que denotan la escasa importancia atribuida a este sistema. Durante esta segunda fase, la coordinación provincial de los operativos se encuentra desdibujada. Si bien tuvo diferentes responsables, la mayoría de ellos, no poseía formación en el campo educativo y ostentaba en cambio, un perfil administrativo. Con esto, se devaluó significativamente la acción formadora del dispositivo, no se desarrollaron capacitaciones previas a la aplicación de los ONE, tampoco se trabajó con las instituciones educativas implicadas para construir sentido amplio a los resultados alcanzados. El Ministerio de Educación Nacional empezó a vincularse directamente con las escuelas evaluadas para efectuar la devolución de los resultados, ignorando de este modo, las instancias provinciales.

Así la provincia se erigió en un mero puente administrativo de distribución, administración y recolección de instrumentos de indagación.

Para directores y docentes no era clara la procedencia de las evaluaciones aplicadas, no siempre distinguían si se trataba de iniciativas provinciales, nacionales o internacionales. Tampoco lograban percibir y explicar la articulación entre los sistemas: nacional y provincial.

El Periodo de Revisión reavivó el conflicto vivido en los primeros años de vida del sistema. Los gremios docentes manifestaron su oposición a esta política que advertían amenazante para la situación laboral del profesorado. Volvía a percibirse el carácter punitivo y sancionador de este proceso, que parecía ya superado.

La Provincia de San Luis volvió a designar en la coordinación a un profesional titulado en el campo educativo. El Operativo Aprender comenzó a acompañarse de un sentido más integral de la evaluación. Desde la Coor-

dinación se desarrollaron talleres y reuniones capacitando sobre el proceso. Se trabajó previamente en ejercicios de simulación preparatorios, con docentes y estudiantes. Además, se generaron encuentros regionales con docentes, directores y supervisores, para analizar los resultados obtenidos y debatir estrategias de mejora.

Con relación al periodo que estamos transcurriendo (de incertidumbre) se observa absoluta inacción.

Se puede observar que, a pesar del tiempo transcurrido, San Luis no logra articular aun las acciones correspondientes al Sistema de Evaluación Nacional, con las políticas emanadas del Instituto Provincial de Evaluación de la Calidad Educativa, hecho que genera confusión en el profesorado y superpone esfuerzos (humanos y económicos) en indagaciones que generalmente se ignoran entre sí y no colaboran con el mutuo fortalecimiento. En la provincia, no se advierte voluntad política por generar puentes que favorezcan la mejora.

¿Cuál es la mirada de algunos directivos sobre el Sistema Nacional de Evaluación?

Los directores consultados valoran la existencia de un dispositivo nacional de evaluación, en tanto consideran que constituye un aporte para pensar la propia situación institucional. Advierten que estas pruebas permiten ratificar o complementar las valoraciones que las escuelas (sus equipos directivos y el cuerpo profesoral) realizan de los aprendizajes de sus estudiantes.

Todos ellos trabajan con sus docentes de algún modo, los resultados obtenidos en los operativos. Pero, ninguno lo hace con padres, tutores o miembros de la comunidad, ni los analizan tampoco, con los y las estudiantes.

Las estrategias que emplean para abordar esos resultados con el profesorado son muy variadas y las definen conforme a diversos factores que intervienen en la configuración del contexto específico de cada escuela. Las mismas se extienden desde la organización de talleres colectivos -de análisis, reflexión y planificación-, hasta el desarrollo de encuentros per-

sonalizados, en los que cuidan especialmente no lesionar, ni exponer a los docentes que son responsables de las áreas evaluadas.

Los directivos entrevistados coinciden en señalar la enorme resistencia inicial de algunos sectores del profesorado y el desinterés explícito, manifestado por otros grupos. Hechos que persisten todavía, en varios casos.

Si bien reconocen que fue positiva la existencia de los Operativos Nacionales de Evaluación, subrayan algunas debilidades relevantes: la homogeneidad de los instrumentos y el empleo de un lenguaje no siempre conocido por niños, niñas y jóvenes destinatarios. Además, marcan con preocupación la falta de adaptación del dispositivo a los estudiantes con dificultades especiales, que son precisamente aquellos/as que la normativa vigente intenta incluir dentro de la escuela común. Es decir, expresan que si realmente se busca alentar una educación inclusiva que albergue a todos y todas, entonces denuncian que esta práctica genera el proceso inverso: provoca la exclusión de esos/as estudiantes, por inasistencia o bien, por la imposibilidad que tienen de dar respuesta a la prueba. Cuando esto último ocurre, genera un impacto negativo en el puntaje promedio obtenido por el curso evaluado, situación injusta que molesta profundamente al equipo de conducción de la institución.

Los directivos perciben continuidad entre los ONE y APRENDER. Sin embargo, parte de ellos/as, consideran que este último dispositivo es superador del anterior en ciertos aspectos: la importancia otorgada al trabajo de sensibilización previo a la ejecución de la prueba, la provisión de videos de simulación que permiten trabajar con el alumnado, la posibilidad que los aplicadores sean personal del establecimiento con lo cual establecen un clima amigable y de confianza, además, la temprana devolución de los resultados y el material de apoyo para trabajar con docentes. Todos estos aspectos son valorados satisfactoriamente.

Quienes conducen las escuelas perciben el alto valor de estas evaluaciones de macro escala, no obstante, consideran que la mayoría de los profesores de sus escuelas no comparten esta valoración. Pareciera que a pesar de los esfuerzos que tanto directoras como directores realizan, aún no han logrado modificar esta situación que les resulta ingrata, sin embargo, están dispuestos a seguir trabajando en esa búsqueda.

Un cierre provisorio

El desarrollo de la evaluación a gran escala en la Argentina se presenta como un fenómeno complejo, ligado a las decisiones de los gobiernos nacionales que trazaron la historia de nuestro país en los últimos treinta años. La evaluación del sistema educativo es una política pública que se ha ido construyendo con tropiezos, escasos conocimientos iniciales e intereses encontrados de diversos sectores de poder.

¿Que concepciones subyacen a esta política?

Los comienzos denuncian una evaluación racional científica (Domínguez Fernández, 2000), de la primera o segunda generación (Guba y Lincoln, 1989). Esta concepción fuertemente preocupada por los resultados, se orienta a verificar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en distintos tramos del sistema educativo, en contraste con los estándares derivados de los mínimos saberes a lograr, establecidos por órganos federales –en nuestro país, por el Consejo Federal de Educación-, ya se nominen Contenidos Básicos Comunes (CBC) o Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP).

La evaluación tiende a pensarse como un resultado, que emplea escalas cuantitativas y se expresa en promedios o porcentajes obtenidos por los y las estudiantes de las divisiones y cursos indagados en cada establecimiento.

La primera fase de vida de este sistema encuadra nítidamente en esta concepción, cuando despliega acciones que develan su esencia: la evaluación se interpreta como una instancia independiente del proceso cotidiano de aprendizaje, para la cual hay que prepararse. El currículo se subordina a la prueba. Se pone bajo sospecha la posibilidad de “contaminación de respuesta” de los evaluados, en consecuencia, quienes aplican el dispositivo deben ser personas externas a la escuela. La evaluación asume sentido punitivo y sancionador y hace posible que el gobierno *discipline*, por ello se exhibe públicamente el porcentaje alcanzado por cada institución, premiándose a los ganadores. La idea presente – propia de ideologías neoliberales- es que la competencia entre pares, conduce a la mejora.

En dicho contexto las provincias, en este caso San Luis, desarrolla su propio juego político, apoyando las acciones nacionales que comulgan con

su gestión, pero guardando una relativa distancia e ignorando el accionar de los equipos técnicos jurisdiccionales, que intentan avanzar hacia otra concepción evaluativa.

Con el transcurso del tiempo y a medida que se construye experiencia en el campo, esa concepción comienza lentamente a modificarse. La segunda década de vida del sistema, marca un avance respecto a la concepción inicial. La eliminación del ranking para comunicar resultados, la incorporación de evaluaciones criteriosales sustituyendo las evaluaciones normativas, la adopción de la Teoría de Respuesta al Ítem en el procesamiento y producción de resultados, la sanción de una ley nacional que instituye algunos aspectos superadores de la experiencia previa, ayudan en este sentido.

El concepto “calidad educativa” tuvo fuerte presencia en los discursos de la primera etapa de vida del sistema evaluativo, impregnado del sentido neoliberal de la política vigente. Al cabo de una década, logró ganar una connotación ideológica tan decisiva, que incidió negativamente en la posibilidad de apertura a nuevos diálogos y a la construcción de un sentido renovado.

Con el tiempo y después de muchas dificultades, comienza un lento proceso de re-significación de esta noción –aunque no plenamente lograda–, apoyándose entre otros, en los aportes que realiza Elena Cano García:

“(…) Consideramos la calidad como proceso, como trayecto o camino, más que como producto final a pesar de la dificultad de su evaluación. (...)”

“(…) apostamos por la calidad como una espiral ascendente. Schmelkes (1992) señala en este sentido que siempre es posible pretender más calidad. Un movimiento de búsqueda de la calidad es, por esta razón, un proceso que, una vez iniciado, nunca termina. No hay tal cosa como «niveles aceptables» de calidad. Siempre tenemos que estar insatisfechos con los niveles de calidad alcanzados, porque siempre será posible mejorarlos”. (Cano García, 1998: 34)

La idea de calidad busca alejarse lentamente de los conceptos de eficiencia y eficacia, para vincularse con la igualdad de oportunidades. La calidad educativa empieza a ser entendida como derecho.

El tercer periodo de vigencia del sistema evaluativo devela cierta presión por la “rendición de cuentas” de los aprendizajes logrados en la educación argentina, que rememora la era de la accountability, propia de finales de los 60 en los países desarrollados. Guba y Lincoln (1989) refieren a la evaluación de tercera generación, denominada también, generación del juicio. “Se caracteriza fundamentalmente por reconocer la responsabilidad del personal docente en el logro de los objetivos educativos establecidos” (Escudero, 2003 en Alcaraz Salarirche, 2016:15).

En esa fase, varios aspectos duramente criticados del sistema, que fueron enunciados por el estamento gubernamental como futuras modificaciones, no lograron concretarse, ni encontraron explicaciones responsables que las justificaran (entre otras, la frecuencia de administración de la prueba que debió espaciarse en los últimos años del período).

La política actual resulta incierta y confusa respecto al escenario prospectivo del sistema nacional de evaluación. No hay definiciones políticas que ofrezcan claridad a mediano, ni a largo plazo. La situación sanitaria ha perturbado el orden de lo educativo que necesita volver a pensarse y reorganizarse.

Sin embargo, no es posible ignorar que la evaluación macro sistémica se ha ido instalando en nuestro país desde hace tiempo, con debilidades y aciertos, y es muy difícil que se pueda interrumpir abruptamente, aun cuando la realidad imponga otras prioridades. El gobierno de una nación necesita conocer el estado de apropiación de los aprendizajes que tiene su población escolar para poder intervenir, mejorar la situación y asegurar a todos sus habitantes, el derecho a la educación.

La organización, que nuclea a importantes expertos educativos del país (El Observatorio Argentinos por la Educación), destaca la relevancia de continuar con las pruebas estandarizadas de aprendizaje y valora el desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. A su vez, reafirma que la

evaluación debe consolidarse como una política de Estado con previsibilidad en su implementación y transparencia en la publicación de sus resultados. (13 de julio de 2021, en Prensa Argentinos por la Educación).

Guillermo Jaim Etcheverry, Presidente de la Academia Nacional de Educación, publica una nota de su autoría, titulada: “Otra tragedia educativa. Nuestros mejores alumnos no son tan buenos como creemos” en el Boletín N° 10 (octubre 2021) del Centro de Estudios de Educación Argentina -CEA- de la Universidad De Belgrano. Al referirse a la evaluación de los aprendizajes que Argentina desarrolla desde 1993, concluye asegurando que los jóvenes argentinos que todavía siguen en la escuela a los 15 años, muestran enormes desigualdades en la capacidad de comprender textos, las que a su vez, reflejan inequidades económicas, sociales y culturales. Por otra parte, señala que quienes poseen alto rendimiento, son superados -en pruebas internacionales- por los grupos más rezagados de varios países.

“Al cabo de casi tres décadas de similares observaciones en mediciones de la más diversa naturaleza, no caben dudas de que la crisis existe, de que afecta a muchos más de quienes hoy se consideran alcanzados por ella y de que constituye una tragedia educativa de inusitadas proporciones.” (2021: 4)

El Estado Argentino, a través de sus máximas autoridades de gobierno del área educativa, debe asumir con urgencia esta problemática, generando estrategias de mejora para el mediano y largo plazo.

Si bien las pruebas a gran escala pueden ofrecer valiosa información para una escuela, nunca podrán reemplazar las evaluaciones que cotidianamente realiza cada institución escolar porque sus propósitos son diferentes.

“Los avances de los estudiantes (...) solo pueden ser valorados con la precisión y la frecuencia necesarias para orientar las prácticas de enseñanza y las de aprendizaje gracias al

trabajo del maestro en el aula, que por ello no pueden sustituir las pruebas en gran escala.” (Martínez Rizo, 2016:7)

El desafío que existe en la actualidad posee al menos dos vertientes: por un lado, reconocer la importancia que tiene mejorar política y técnicamente el dispositivo de macro-evaluación, es decir, profundizar la construcción del sentido que posee este proceso y optimizar las pruebas estandarizadas que lleva adelante el país. Por otro, comprender que la evaluación es un fenómeno muy complejo que requiere la articulación de diversos abordajes para aproximarse y capturar la realidad que se indaga. Para ello se necesita conjugar la evaluación a gran escala, con instancias valorativas institucionales y con los procesos de indagación que ocurren en el aula, sobre los aprendizajes situados y en contextos específicos.

Hay una deuda profunda e histórica con la educación de este país, para resolverla la evaluación a gran escala puede ofrecer pistas estratégicas que deben leer, interpretar y asumir los gobiernos de este país.

Bibliografía

- Alcaraz Salarirche, N. (2016). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 8(1). Recuperado de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2973>
- Aquilino, N. y de la Paz Rolón, G. (2021). *La creación de la Agencia Federal de Evaluación de Políticas Públicas: una deuda*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Ball, S. (2011) Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa*, 36, pp. 25-34.
- Bombini, G. (2012) Algo más que una retórica: políticas y discursos en torno a la evaluación. En Fioriti, G. y Cuesta, C. (comp.) *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas* (pp. 43-50). Buenos Aires, Argentina: UNSAM - Miño y Dávila.

- Cano García E. (1998) Evaluación de la Calidad Educativa. Edit. La Murralla.
- Cerletti, A. (2012) Aspectos políticos de la evaluación. En Fioriti, G. y Cuesta, C. (comp.) *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas* (pp. 141-148). Buenos Aires, Argentina: UNSAM - Miño y Dávila.
- Di Virgilio, M. y Solano, R. (2012) *Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales*. Buenos Aires, Argentina: 1a ed. Fundación CIPPEC.
- Domínguez Fernández, G. (2000). *Evaluación y educación: modelos y propuestas*. Buenos Aires. FUNDEC.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. RELIEVE: 9(1), pp. 11-43. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Guba, E. & Lincon, Y. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. Thousand Oaks CA, U.S.A: Sage Publications.
- Kaffenberger, M. (2020). “*Modeling the Long-Run Learning Impact of the COVID-19 Learning Shock: Actions to (More Than) Mitigate Loss*”. RISE Insight. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2020/017. Recuperado de: <https://riseprogramme.org/publications/modeling-long-run-learning-impact-covid-19-learning-shock-actions-more-mitigate-loss>
- Lanza, H. (2008), *Las políticas de evaluación educativa en América Latina*, Buenos Aires, Mimeo.
- Martínez Rizo, F. (2009) La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo. En Martín, E. & Martínez Rizo, F. *Avances y Desafíos en la Evaluación Educativa* (pp. 27-39) Madrid, España: OEI-Metas Educativas 2021 - Fundación Santillana.
- Martínez Rizo, F. (2016). Impacto de las pruebas en gran escala en contextos de débil tradición técnica: Experiencia de México y el Grupo Iberoamericano de PISA. RELIEVE 22. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/8244/8313>

- Monarca, H. (2015) Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En Monarca & otros *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Perassi, Z. (2014) Las prácticas evaluativas de docentes en ejercicio. Escuela “innovadora” vs. Escuela “tradicional”. *Alteridad Revista de Educación*, 9(1), pp. 44-55. Ecuador. Recuperado de: http://alteridad.ups.edu.ec/documents/1999102/6261395/Alt_v9n1_Perassi.pdf
- Perassi, Z. (2017) El Sistema Nacional de Evaluación en la República Argentina. Políticas y concepciones. *Revista Contextos de Educación* - Universidad Nacional de Río Cuarto, Año 17- No. 22- Pp.1-9. Recuperado de http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0791_01.pdf
- Rodriguez L., Vior S. y Más Rocha S. (2018): *Las políticas de evaluación de la calidad educativa en Argentina (2016-2018)*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1405-1428, oct./dic. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684907>
- Tiana Ferrer, A. (2015) “La evaluación de los sistemas educativos y la mejora de la educación” en Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria. Políticas y Actores. Poggi G. Y otros. IIPE- UNESCO. 45- 68.
- Vior, S. (2004) Falta un Plan educativo Global. *Le Monde Diplomatique*. Buenos Aires, Argentina.

Documentos

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Evaluación de los Resultados del SINEC 1993/1998: debilidades y fortalezas en las pruebas de evaluación. Buenos Aires: Ministerio de Educación; Programa Promoción y Evaluación de la Calidad Educativa, 2000.

ARGENTINA. Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación. Los Factores Escolares del Rendimiento Académico en Matemática y Lengua. Buenos Aires: SINEC; Dirección Nacional de la Evaluación de la Calidad de la Educación; Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995.

ARGENTINA. Secretaria de Evaluación Educativa, APRENDER 2018a Notas Técnicas 6º Año Nivel Primario. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

ARGENTINA. Secretaria de Evaluación Educativa, APRENDER 2018b Glosario 6º Año Nivel Primario. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Boletín No 10 (2021) El alerta del Operativo APRENDER 2019 .Son grandes las diferencias en los niveles de conocimientos de matemática y lengua entre los estudiantes secundarios. Centro de Estudios de Educación Argentina -CEA- de la Universidad de Belgrano. Recuperado de: https://boletin.ub.edu.ar/comunicaciones/CEA_octubre_2021.pdf

Ministerio de Educación de la Nación- Políticas educativas implementadas en Argentina. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por el COVID 19 - 1a ed - Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2020.

Observatorio Argentinos por la Educación (2021) Estimación de pérdidas de aprendizaje relacionadas con la pandemia de COVID-19. Recuperado de: <https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/informe-rise.pdf>

Prensa Argentinos por la Educación. 2021. Advierten sobre las pérdidas de aprendizaje a largo plazo por la suspensión de clases presenciales. Recuperado de <https://prensa.argentinosporlaeducacion.org/advierten-sobre-las-perdidas-de-aprendizaje-a-largo-plazo-por-la-suspension-de-clases-presenciales>)

Prensa Argentinos por la Educación- 13 de julio de 2021, Apoyo a la continuidad de las pruebas aprender.

Normas

Ley Federal de Educación N° 24.195/1993- República Argentina.

Ley Nacional de Educación N° 26.206/2006 - República Argentina.

Acuerdo N°280/16- Consejo Federal de Educación.

Resolución CFE N° 210/03

Resolución CFE N° 99/10

Resolución CFE N° 116/10

Resolución CFE N° 324/17

Resolución CFE N° 363/2020

Resolución CFE N° 396/2021

Resolución N° 108/2020 – Ministerio de Educación.

Resolución N° 549/2020 – Ministerio de Educación.

Decreto N° 552/16- Poder Ejecutivo Nacional.

Ley Provincial N° II-0905-2014- Provincia de San Luis.

Ley Provincial N° II-0034-2004- Provincia de San Luis.

CAPÍTULO II

El Sistema de Evaluación Nacional de Argentina en contexto. Diferentes miradas del operativo Aprender: Concepciones, impactos y reflexiones.

Castagno, María Emilia - Rochereul Collado, Silvio Hernán
Marcello, Cristina Mabel - López, Andrés Sebastián
Moreira, María Fermina

En el presente Capítulo, abordamos algunas interpretaciones en torno a las evaluaciones nacionales en la Provincia de San Luis. Para ello recuperamos la palabra de diferentes actores escolares que permitieron reconocer algunos impactos de dichas evaluaciones en escenarios concretos y aproximar ciertos rasgos de las concepciones de evaluación presentes en los casos abordados.

Desde los años 90 el Ministerio de Educación de la Nación en conjunto con los Ministerios Provinciales, desarrolla periódicamente evaluaciones en escuelas de todo el país que, según lo establecido en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, deben realizarse de manera periódica generando información que, además de ofrecer una aproximación al estado de situación en las instituciones educativas de las distintas jurisdicciones que componen la República Argentina, sean de utilidad para la toma de decisiones en pos de mejorar la calidad de la educación. De este modo, según lo que se estipula en la norma, dichas evaluaciones se constituyen en uno de los pilares en los que se sustenta la obtención de información y la revisión de las políticas vigentes en Argentina.

En esta producción se profundiza en torno a la perspectiva que algunos actores escolares (referente nacional, docentes y estudiantes de escuelas de la Provincia de San Luis), han construido sobre estas evaluaciones a macro escala. Para ello, realizamos indagaciones en cuatro escuelas de la provincia, emplazadas en diferentes puntos del territorio. Dos escuelas públicas, ubicadas en la capital puntana (una en el centro y otra hacia el noroeste de la ciudad), dos escuelas del interior provincial (una escuela pública y una autogestionada).

Durante el desarrollo de la investigación efectuada entre los años 2016 y 2019, mantuvimos contacto con estas realidades escolares a través de la observación y el diálogo sostenido con los actores antes mencionados. Realizamos registro de las dinámicas escolares en tiempos de cotidianidad, prestando especial atención a la aplicación de la prueba Aprender en esos contextos específicos. Además se desarrollaron entrevistas en estos momentos y se puso en marcha un seminario-taller como estrategia de investigación y aproximación participativa al campo.

Tanto las observaciones como las entrevistas se desarrollaron en tres momentos claves: antes, durante y después de la aplicación del mencionado operativo, con el propósito de identificar continuidades o movimientos en la cotidianidad escolar. Se consultó a docentes y estudiantes¹⁰ respecto de sus miradas sobre los operativos en los momentos antes mencionados. Los/as primeros/as fueron consultados/as tomando en cuenta ciertos criterios, entre los que consideramos, ser docentes de sexto grado de primaria o sexto año de la secundaria, puesto que en ellos se aplicó la evaluación y efectuar consultas a docentes aplicadores de dichas pruebas. En el caso de los/las estudiantes, se trabajó con aquellos/as pertenecientes a los años en que se aplicaron las evaluaciones.

El seminario-taller surgió como una demanda planteada por diferentes actores de las escuelas participantes. Esta instancia de formación conjunta permitió articular encuadres teóricos con la práctica evaluativa cotidiana. La actividad se organizó en 5 reuniones, de las cuales la 1ª y 5ª

¹⁰ Ciertas categorías y palabra de docentes consultados/as, fueron recuperadas de una publicación realizada por los autores de este capítulo en el Anuario Digital de Investigación Educativa N° 2 de la Universidad Católica de Córdoba, efectuada en el marco del XXIX Encuentro Estado de la Investigación Educativa realizado en el año 2018. Dichos elementos se retoman con la finalidad de profundizar y complejizar los análisis realizados oportunamente, a partir del aporte de otros/as docentes y estudiantes consultados/as a lo largo del proceso de investigación.

contaron con la participación de todas las escuelas, mientras que en las restantes se trabajó de manera individual con cada institución.

La propuesta tuvo como punto de partida las experiencias docentes y sus conceptualizaciones sobre evaluación, lo que favoreció la articulación teórico-práctica para trabajar los objetivos propuestos, que se orientaron a problematizar las prácticas de evaluación; compartir concepciones, sentidos y funciones; profundizar en el análisis de las prácticas de evaluación y promover autoevaluación.

En este sentido fue posible generar procesos de reflexión individuales y colectivos, intercambiar diferentes visiones construidas y promover prácticas de evaluación tendientes a la democratización.

Referentes teóricos y breve acercamiento al contexto de surgimiento de las evaluaciones nacionales en Argentina.

A continuación, se recuperan conceptos centrales que ofician de guía para comprender las voces consultadas. Así conceptualizamos política pública, para luego desarrollar ideas en torno a evaluación y evaluación de impacto. Finalmente realizamos un recorrido histórico de las evaluaciones nacionales que han tenido lugar en Argentina a partir de la década del 90.

En una política pública, converge no sólo lo que un gobierno propone hacer sino, lo que efectivamente hace y alcanza en interacción con diferentes actores sociales (Aguilar Villanueva, 2003; Macchiarola, 2012). Al reflexionar en torno a las mismas, debe reconocerse sus ciclos y recaudos. Este proceso no debe presentarse como etapas ordenadas cronológica o racionalmente, pero su distinción en diferentes estadios metodológicos permite desagregar y analizar con mayor detalle la complejidad que poseen. Es posible pensar, siguiendo a Rovelli (2018) que las políticas públicas exigen ser analizadas en un plano complejo, puesto que se reconocen aspectos específicos que se ponen de manifiesto con ciertos ritmos. En éstas participan diversos actores, se juegan intereses, accionan instrumentos y entran en diálogo con otras políticas situadas en un momento histórico determinado. Si se centra la mirada en las políticas educativas, creemos que:

“no cabría esperar de las políticas educativas soluciones óptimas sino un espectro de acciones posibles (Chiroleu, 2012). (...) que requieren ser exploradas a partir de la definición de ciertas variables y propósitos, como también ser desagregadas en sus componentes y momentos específicos.” (Rovelli, 2018:41)

Si bien es importante tomar en cuenta que las regulaciones dan indicios para “comprender el espíritu de una política”, es ésta en acción la que permite develar los sentidos que los actores implicados le otorgan, haciendo que se resignifique su esencia. (Perassi, Macchiarola, 2018)

Por otra parte, al pensar en el concepto de evaluación asumimos que ésta es una acción esencialmente política y ética, en tanto se sustenta en determinada ideología y se organiza en torno a ciertos valores que le dan sentido. Así, se proyecta la mirada hacia modelos evaluativos centrados en los participantes que Robert Stake (citado por Gubba & Lincoln, 1989) llama Evaluación Respondente o Respondiente, puesto que se persigue la participación y valoración de los implicados como propósito clave de la evaluación del programa o política en acción, remarcando el carácter político y ético de la evaluación. Este modo de evaluar de carácter flexible, se va reajustando en función del desarrollo de la indagación. (Perassi, 2011)

Sin embargo, es importante remarcar que no desconocemos la trayectoria de la historia de la evaluación en educación, la cual tiene su génesis a principios del siglo XX con Tyler, quien asume una perspectiva de la evaluación centrada en verificar el cumplimiento de los objetivos del Currículum. También se reconocen los aportes de la Psicología Cognitivista y Humanista en las que se comienzan a priorizar los procesos más que los resultados de la evaluación.

Todos estos modelos atraviesan las concepciones y los sentidos que diferentes actores otorgan a la misma, entre los que encontramos a quienes diseñan y ejecutan políticas educativas, directivos, docentes, estudiantes, no docentes, padres y otros actores sociales que intervienen en la vida institucional. Algunos/as posiblemente se encuentren más próximos/as a las miradas que han permanecido y puesto sello a los modos de pensar y hacer evaluación desde el inicio al Sistema Educativo Nacional, focalizadas en la verificación del cumplimiento de los objetivos del Currículum.

Otros/as pueden insinuar algunas transformaciones que se alejan de modos más tradicionales de evaluación.

En la dirección de los abordajes Respondientes, nos aproximamos a la evaluación de impacto como:

“(...) un proceso complejo de exploración de las “huellas” y marcas que un programa o proyecto va dejando en los sujetos e instituciones, en el despliegue de su ejecución. Esta evaluación pretende recuperar los sentidos que construyen los actores participantes de la experiencia, las tramas vinculares que se van generando en torno a la misma, las nuevas configuraciones que se originan a partir de esta intervención social, las dinámicas institucionales, sus modificaciones, etc.” (Perassi, Macchiarola, 2018: 35)

De este modo, se toma distancia de la idea de impacto como momento final, alejado del proceso desarrollado a modo de evaluación ex-post.

Situando la mirada en el contexto de surgimiento de las evaluaciones nacionales, es posible reconocer que, en la mayoría de los países de América Latina y también en Argentina, su origen se remonta al último cuarto de siglo XX. Tal como se trabajó en otros capítulos de este libro, emerge de la mano del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC), a través de los denominados ONE. Los mismos tuvieron vigencia hasta el año 2015, tomando diferentes sentidos. En su génesis se prioriza la verificación y medición de los aprendizajes, teniendo entre sus finalidades, el control. Es importante destacar que en el Artículo N° 49 de la Ley Federal de Educación (N° 24.195), se afirma que la evaluación de la calidad en el sistema educativo, tiende a verificar la adecuación de los contenidos del Currículum de acuerdo a las necesidades sociales, como así también el nivel de aprendizaje de los/las estudiantes y la calidad de la formación docente.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN N° 26.206), las búsquedas explicitadas en la Ley Federal de Educación parecieran reorientarse puesto que se evidencia en la letra escrita de esa norma la construcción de evaluaciones criterios. También se asume una nueva finalidad de la evaluación, otorgando desde la prescripción un carácter formativo que se constituya en insumo para la gestión de las escuelas. En el año 2015 con la creación de la Secretaría de Evaluación Educativa dependiente del

Ministerio de Educación de la Nación, se replantean estas evaluaciones actualmente denominadas Evaluaciones Aprender, redefiniendo el instrumento propuesto por los ONE. (Perassi, 2017) Es menester considerar aquí que en este momento las evaluaciones nacionales son puestas bajo sospecha y que para algunos teóricos de las políticas educativas, estas vienen a potenciar el control que diferentes organismos multinacionales han ejercido, al menos desde los años 70 en adelante, sobre el sistema educativo de varios países de la región, y de este modo legitimar el cumplimiento de los objetivos propuestos desde dichos entes.

Análisis de los operativos desde la perspectiva de diferentes actores. Los docentes, su mirada en torno a qué es la evaluación, su “lugar” en las escuelas y su perspectiva sobre los operativos Aprender.

Tomando en cuenta que el objeto que aquí nos convoca son las evaluaciones nacionales, desarrollamos el análisis de algunos rasgos que ofrecen ciertas pistas en torno de las concepciones de evaluación que prevalecen en diferentes instituciones y que posibilitan aproximarnos a los sentidos contruidos sobre la evaluación en las mismas. Esto resulta interesante teniendo en cuenta que las escuelas están impregnadas por una historia y modos de pensar y hacer, que las hace únicas. En esta dirección se considera menester comprender las miradas particulares desde las cuales se resignifica la evaluación externa y efectuar algunas interpretaciones sobre las huellas que una política pública concreta va dejando en los actores e instituciones.

Desde la perspectiva de evaluación a la que adherimos, no es posible pensar un proceso de evaluación descontextualizado. Por ello resulta importante recuperar indicios sobre cómo se concibe la evaluación en dichos escenarios. En esta dirección, se recupera la perspectiva de uno de los actores centrales, como es el caso de los/las docentes. Ellos/as no sólo forman parte activa en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que van dando forma a la vida institucional proyectando una escuela con características específicas.

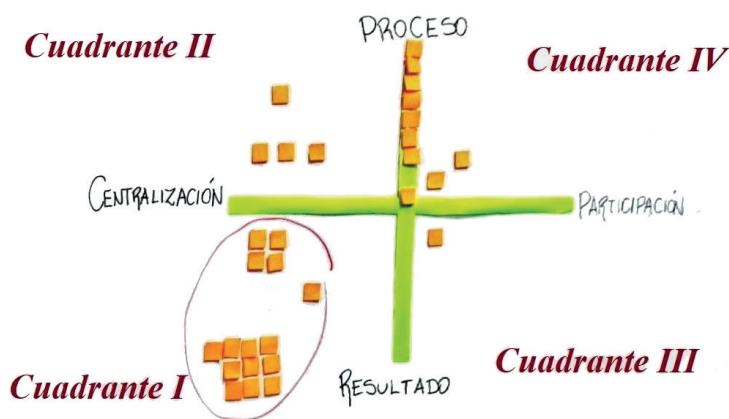
Así, a partir de una actividad del seminario-taller propusimos realizar una primera aproximación a las concepciones de evaluación vigentes. La

misma consistió en responder a la pregunta ¿qué es para usted la evaluación?

Dicha actividad, dio lugar a un trabajo de síntesis colectiva como expresión gráfica, a través de la elaboración de un cuadrante (tal como indica la Figura 1), en el que se plasmaron las diferentes respuestas a dicho interrogante. En el mismo se entrecruzan diferentes coordenadas, un eje X y un eje Y que da por resultado la conformación de cuatro cuadrantes (I,II, III y IV), entre los que se emplazaron las respuestas ofrecidas. Esto permite, a través de una imagen, realizar una primera aproximación a las concepciones de evaluación que porta el grupo participante, al momento de la realización de la mencionada actividad.

El cuadrante I, corresponde a las respuestas que priorizaron los resultados y la toma de decisiones centralizada en el/la evaluador/a. En el cuadrante II, se ubican quienes reconocen la importancia de los procesos evaluativos, pero sosteniendo que las decisiones son tomadas por el/la evaluador/a. El cuadrante III, engloba a quienes respondieron que otorgan relevancia a los resultados. Sin embargo, recuperaron la importancia de la participación de los/las evaluados/as. Por último, el cuadrante IV que aglutina las respuestas en las que se considera que los procesos son primordiales, la búsqueda se orienta hacia evaluaciones más democráticas, reconociendo la intervención tanto de evaluadores como de evaluados/as en la toma de decisiones respecto a la evaluación.

Figura 1. Concepciones de evaluación de docentes.



Al interpretar lo arrojado por la figura 1, por una parte, podemos ver que la mayoría de las respuestas se refieren a evaluaciones más centradas en los resultados y con una tendencia a centralizar la toma de decisiones en el/la evaluador/a. Se dice, por ejemplo

“(...) es una forma de medir los resultados de un proceso (...) Como una medición cuantitativa y cualitativa de los resultados alcanzados en un proceso de enseñanza y aprendizaje (...)”, “ (...) me fijo en los resultados previos, en ejercitaciones en clase o prácticos, y por otro lado en el nivel general del curso. O sea, vieron que hay cursos que dan para más y otros hasta ahí nomás (...)”.

Por otra parte, también es posible identificar quienes parecieran orientarse hacia una postura que reconoce la importancia de pensar la evaluación como un componente que ofrece información para identificar necesidades y factores que obstaculizan los procesos de aprendizaje a los efectos de reorientarlos y mejorarlos. De este modo, al menos desde lo discursivo, se advierte que existe un intento en poner énfasis por comprender los procesos, teniendo presente que los resultados de los aprendizajes son solo una variable de la calidad educativa. Sin embargo, es posible ver un evaluado/a desdibujado, es el/la docente quien define y decide qué, cómo, cuándo y con qué criterios va a evaluar.

Un significativo número de respuestas valora los resultados por sobre los procesos. Aquellos/as que ubicaron sus respuestas en este cuadrante, dejaron ver que tanto el diseño de la evaluación como la elaboración de juicios están centralizadas en el/la docente. Sólo un caso, prioriza los resultados pero reconociendo valor a la participación del evaluado/a (cuadrante III).

Otro grupo que representa una minoría de respuestas, otorga importancia a los procesos. Sólo dos de la totalidad hacen alusión a que la evaluación es un proceso en el que se valora la participación de los estudiantes en la toma de decisiones. El resto de las respuestas sólo remarcaron la importancia de los procesos, sin especificar qué lugares ocupan evaluadores y evaluados/as en el mismo.

Tomando en consideración lo que muestra la figura 1 y las afirmaciones efectuadas, observamos que existe una tendencia por parte de un grupo, a identificarse con concepciones de evaluación centradas en el control y la verificación, y en muchos casos con la mirada puesta en los resultados como elemento que permite dar cuenta de lo realizado. Otro grupo, pareciera pensar la evaluación como un proceso, tienden a percibir a la misma como un continuo. Sin embargo, nos acerca a concepciones en las que una de las partes no es tomada en consideración para la toma de decisiones. Tal como se explicitó anteriormente, un mínimo de respuestas reconoció procesos tendientes a la democratización, es decir, que contemplen la participación activa de ambas partes en pos de la construcción de aprendizajes y mejoras.

Tomando en cuenta lo desarrollado hasta el momento, también recuperamos algunas interpretaciones con relación al “lugar” que se le asigna a la evaluación en las instituciones escolares indagadas. Las mismas se realizan tomando como fuente de consulta la palabra de diferentes docentes de las escuelas implicadas a través de entrevistas que se realizaron a lo largo de la investigación. En esta línea es posible recuperar por un lado, docentes que afirman que desde la escuela se realiza un trabajo sostenido de articulación entre los contenidos que se enseñan y la evaluación; y el contexto del cual forman parte los/as estudiantes. Una de las docentes expresa que “(...) *trabajamos en esta escuela desde lo cotidiano con cosas de la vida, del contexto donde el alumno vive*”. A ello se suma la palabra de otro docente, quien deja entrever en su relato el interés de las autoridades que dirigen la escuela en torno a las evaluaciones que allí se realizan, quienes le sugieren que aborde evaluaciones que no sean muy exigentes, para evitar que se retrasen y buscando preguntas que tengan que ver con la vida de esos chicos “*entonces las evaluaciones tienden a eso, a problemas de la vida real (...)*” (docente). De acuerdo a lo expresado, la temática de la evaluación se trabaja en jornadas bimensuales en las cuáles se aborda, por ejemplo, los distintos modos de evaluar.

En otra de las escuelas indagadas, una de las entrevistadas considera:

“(...) en el nivel medio esto es una deuda pendiente de la mayoría de las instituciones. He trabajado en cuatro insti-

tuciones de dicho nivel y en todas se desarrollan dinámicas muy diferentes, pero en ninguna se pone como tema relevante la evaluación, ni tampoco se la ve con la amplitud que esta abarca, se la ve simplemente como el examen escrito, sería bueno poder pensar el examen como un instrumento para poder mejorar los aprendizajes, porque nos aporta información de cómo van procesando los chicos y qué cuestiones le resultan dificultosas (...)”.

Además, se afirma que la evaluación en la institución ocupa un lugar relegado, puesto que en escasas oportunidades se dialoga y poco se discute en torno a tareas que definen a una institución educativa como tal. Otro de los actores profundiza aún más sobre este tema, al mencionar que no se encuentra una coherencia entre las significaciones de los/las alumnos/as, los/as profesores/as y directivos respecto a la evaluación en general.

Los/as docentes entrevistados atribuyen a quienes dirigen las escuelas un lugar de suma importancia, ya que generar (o no) los espacios necesarios de discusión, pareciera constituirse en condicionante clave para la significación y valoración que se le otorga al proceso de evaluación en cada una de las escuelas consultadas.

En esta dirección se hacen evidentes dos perspectivas sobre su lugar al interior de las instituciones. Una de ellas se relaciona con escuelas que están atentas a los procesos de los/as estudiantes, a las características de los grupos de alumnos/as y que se acercan a modelos de evaluación próximos a concepciones humanistas en las que se sobrevalora el proceso y se trabaja para sostenerlo dejando de lado la preocupación por los resultados. Otra, en la que la evaluación no es un tema de interés, en las que se la considera sinónimo de examen.

Tomando en cuenta que en estas escuelas se desarrollan los operativos de evaluación nacional nos preguntamos ¿Qué valor le otorgan los docentes a los mismos en el seno de estas instituciones? ¿Cómo se comunican los resultados?

Estos interrogantes dan pie a indagar las huellas del operativo Aprender en estos actores, la cual posiblemente se encuentra mediatizada por

las propias concepciones y también por la importancia que se le otorga a la evaluación al interior de las escuelas. Al poner en diálogo las voces consultadas, se comienza a insinuar la importancia de comprender las evaluaciones nacionales en contexto, es decir, en vinculación con las realidades en las que tienen lugar. En las escuelas antes mencionadas se llevaron adelante las evaluaciones Aprender. De las mismas participaron, además de los/las estudiantes de los últimos años de primaria y secundaria, docentes de estas instituciones que fueron convocados/as, (de acuerdo a lo manifestado en las entrevistas) por la dirección de cada escuela para administrar el instrumento, en carácter de aplicadores. Dichas evaluaciones llegaron a las aulas en cajas selladas el mismo día del operativo. De acuerdo a lo relatado, las mismas se abren al momento de aplicarlas y el/la docente, hasta ese momento, desconoce su contenido.

Algunos/as manifestaron que iban leyendo las preguntas mientras recorren el aula, otros/as desconocían de qué trataban las pruebas. Las valoraciones que realizaron los/as entrevistados/as dejaron entrever varios aspectos relacionados a los sentidos que le atribuyen al menos estos/as docentes al operativo Aprender. Para ello se construyeron categorías que fueron tituladas a partir de expresiones que emergieron de sus palabras, las cuales construimos siguiendo los aportes de Glaser y Strauss (1967) y recuperando la idea de categorías sustantivas, es decir, aquellas que emergen en los propios relatos de los/las entrevistados/as.

Así definimos dos categorías: a) “no me siento parte del operativo” b) “los operativos son la forma de medir los resultados de un proceso, son importantes para ver el nivel educativo del país, pero todo se plantea a nivel Buenos Aires”;

a) “No me siento parte del operativo”

Los argumentos ofrecidos, denotan cierta ausencia de participación por parte del sector docente consultado en lo que respecta a las decisiones que se toman sobre política educativa. Una de las entrevistadas plantea esto como una paradoja, ya que quienes efectivamente conocen lo que acontece en las instituciones escolares, quedan por fuera de las decisiones que tienen lugar a nivel político. La entrevistada afirma

“Nunca me sentí parte de la evaluación, creó como la mayoría de las decisiones que se toman a nivel curricular o de políticas generales de educación, los docentes no nos sentimos parte, yo menos porque no te consultan nada y quienes realmente saben lo que pasa en las escuelas y viven cada día y pueden aportar cosas fundamentales, somos los que estamos conviviendo en las escuelas y no los expertos que están afuera y lo hacen de un nivel muy abstracto (...)”.

También aparece la voz de otro docente que plantea que si bien consideraba formar parte del operativo no se sentía involucrado, *“me siento parte al ser docente y ver que muchos de los temas que toman acá los trabaja, pero por lo demás, nos avisan unos meses antes que vamos a ser aplicadores y nada más”.* Con relación a lo anterior, también apareció la idea de pérdida de tiempo y la contradicción entre lo que se busca con estas evaluaciones y lo que acontece en las escuelas, tal como plantea un actor *“(...) Por un lado pretenden que los alumnos logren resultados óptimos, pero por el otro, el sistema te empuja a que los apruebes para que tengan una especie de “promoción casi automática” para que al final sólo saquen el título del secundario.”.*

Nuevamente se deja ver, que aquellos sentidos propuestos en la letra escrita de la Ley N° 26.206 y del Consejo Federal de Educación, distan de lo percibido por los actores institucionales consultados, ya que se visualiza una evaluación orientada al control, que sitúa a los/las docentes ante la imagen de constituirse en meros aplicadores. Observamos que esto oficia de obstáculo al momento de pensar y poner en marcha procesos de mejora y más aún, si se tiende a procesos evaluativos más democratizadores.

b) “son la forma de medir los resultados de un proceso” y “es importante para ver el nivel educativo del país, pero todo se plantea a nivel Buenos Aires”

Aquí es posible identificar al menos tres posturas diferentes. Por un lado, están quienes le otorgaron importancia al operativo Aprender porque consideran que el mismo posibilita reconocer cómo se posicionan los/las estudiantes con relación a los contenidos del currículum oficial.

Respecto a esto, uno de los docentes afirmó que estas pruebas permiten *“evaluar cómo están los conocimientos de los chicos de nivel secundario y primario, en naturales, sociales, lengua y matemática”*.

Por otra parte, nos encontramos con la palabra de una docente que cuestionó a los operativos de evaluación, ya que considera que estos propician en los/las estudiantes un pensamiento estrechamente relacionado con la extracción de conocimientos, que los aleja de procesos de reflexión en torno al contenido que se trabaja, fomentando un pensamiento centrado en la repetición. En su palabra, estas evaluaciones *“(…) se reducen a preguntas extractivas, y luego cuando se les quiere hacer otro tipo de preguntas, tienen mucha dificultad para afrontar e interpretarlas porque todo el sistema le enseña este tipo de preguntas extractivas”*.

Por último, recuperamos la perspectiva de una docente que valora la importancia que tienen las evaluaciones externas para conocer el nivel educativo del país, pero que reconoció en los operativos una fuerte debilidad, han sido pensados para Buenos Aires descuidando las particularidades de los contextos provinciales. En la entrevista afirma

“Yo lo considero importante para ver el nivel educativo a nivel país, si considero que debería ser por provincia, no todo planteado a nivel Buenos Aires, porque los textos son, por ejemplo: viajaba por el Delta, qué sabe un niño de San Luis o del norte de la provincia lo que es el Delta. Muy enfocado desgraciadamente, para todos los gobiernos, Argentina es Buenos Aires”.

Además, se afirmó que este tipo de evaluaciones implica un compromiso que otorga cierta objetividad, que permite tener noción de los conocimientos construidos por el/la niño/a marcando aspectos que están bien y también aspectos que no están bien. En relación con aquellos aspectos que no funcionan la docente identificó que la falla está vinculada con las actividades y ejemplos que se limitan a describir el contexto de Buenos Aires, ya que no es posible que el niño o la niña respondan correctamente sobre algo que desconocen, que les resulta ajeno *“(…) No es lo mismo un niño de Buenos Aires que uno de cualquier rincón del país, para San*

Juan, San Luis, La Rioja, son las mismas pruebas o una escuela de campo". En esta dirección otra docente avanzó afirmando que desde su perspectiva "(...) estos operativos deberían ser provinciales y supervisados por la nación, pero cada provincia debería tener su evaluación".

Es interesante detenernos para aclarar que, si bien la Provincia de San Luis cuenta con el Instituto Provincial de Evaluación de la Calidad Educativa (Ley N° II-0905-2014) en el cual se establecen las funciones y alcances de la evaluación, gestionado por la Universidad de La Punta (Universidad Provincial), al parecer estos no tienen vinculación con los operativos nacionales, al menos los/las docentes consultados desconocían la existencia del mismo, identificando como las únicas evaluaciones a los operativos nacionales.

En relación con lo anterior, un docente aplicador de Aprender de una escuela de la capital puntana, afirmó que sus alumnos/as que han participado del operativo *"les ha ido más o menos", dado que considera que los contenidos de las pruebas "no se equiparan tanto con lo que manejamos nosotros acá, exigen un nivel muy alto, hay escuelas como ésta, que es una escuela que se tiende a trabajar con chicos marginados o con problemas sociales, por ahí no enfocar en temas tan elevados, en mucho de los temas yo veo que ellos están re colgados"*.

Esta última perspectiva ofrecida por docentes aplicadores, abre el cuestionamiento en torno al sentido de estas evaluaciones. En las palabras recuperadas se remarcó fuertemente el carácter descontextualizado de las evaluaciones Aprender, que pierden de vista los escenarios complejos y particulares en los que tienen lugar. Además, se retomó el sentido de medición de los aprendizajes. A todo ello se sumó la perspectiva de algunos/as docentes que enunciaron que estas evaluaciones *"sirven" para nivelar los contenidos a nivel nacional "creo que estos operativos se enfocan hacia nivelar, todas las escuelas de la nación ven los mismos temas"*.

Es interesante ver cómo desde estas perspectivas, se recupera la importancia de las evaluaciones externas. Sin embargo, se advierten sugerencias en torno a su implementación que nos sitúa nuevamente ante la idea de la importancia de reconocer los contextos específicos en los que dichas pruebas tienen lugar y además, considerar las particularidades re-

gionales. No hay que perder de vista que en su génesis las pruebas estandarizadas emergen con una intencionalidad clara, el control, la medición de los aprendizajes. A lo largo de las décadas de implementación, se pueden hallar algunos aparentes corrimientos con relación a esta búsqueda inicial, sin embargo, al menos desde las voces consultadas existe enajenación respecto a las mismas.

Las pruebas están presentes en las instituciones escolares, y el desafío que se presenta en intentar tornarlas en una herramienta que colabore con la mejora institucional, que incite a quienes son parte de las escuelas a interrogarse sobre el sentido de las mismas y en simultáneo a cuestionarse ¿para qué necesitamos evaluar en la escuela? ¿Qué vamos a evaluar? ¿Para qué poner en marcha la evaluación en la escuela?

Análisis de la palabra de estudiantes

Con el interés puesto en escuchar las voces de los/as estudiantes de sexto grado del Nivel Primario y sexto año del Nivel Secundario de las escuelas mencionadas anteriormente, que fueron recuperadas a partir de entrevistas realizadas antes y durante la aplicación del operativo Aprender en el año 2018 y comparando con los datos del año 2016, aproximamos algunas representaciones que insinúan estos actores sobre los operativos nacionales y también interpretamos algunos impactos que generan en este grupo.

Podemos señalar, por un lado, ideas vinculadas con la dificultad de las mencionadas evaluaciones, refiriéndose por ejemplo a *“que será algo difícil o complicado”*. En esta dirección, en su mayoría se mostraron preocupados/as por la complejidad y cantidad de temas abordados. Por otro lado, subyace la idea de la evaluación como un instrumento de medición. En tal sentido los/las estudiantes manifiestan que es *“algo difícil para medir el nivel educativo”*, que es *“una prueba para ver nuestro nivel de estudio”*. Sin embargo, al encontrarse con el instrumento de evaluación, pudimos apreciar que su representación se modificó, luego de realizar la prueba consideraron que fue *“un poco más fácil de lo que esperaban”*, *“tenía muchas hojas, pero era fácil”*.

En las respuestas pudieron evidenciarse algunos rasgos de una concepción de evaluación más bien tradicional, ya que, a partir de los instrumentos aplicados, fue común encontrar una equivalencia entre evaluación y puntaje, reforzando la idea de que la evaluación se constituye en un instrumento de medición. En tal sentido expresan que: *“son pruebas de múltiple opción para calificar el nivel del colegio”, “no sé si será difícil o no, o si la voy hacer bien o mal no lo sé, pero me parece correcto evaluar el nivel educativo”*.

En relación a los impactos de estos operativos, observamos lo siguiente: por un lado, es común la preocupación por la posibilidad de que dichas evaluaciones lleven nota (calificación) y esto influya en su rendimiento académico. Por otro lado, un estudiante manifestó sentirse “tranquilo, porque no nos evaluaron con nota”. En este sentido, pareciera que la información brindada respecto al sentido de las evaluaciones nacionales no fue suficiente, generando cierta incomodidad en este grupo. En los procesos evaluativos el momento denominado por Joan Mestres (2002) como divulgación, es central ya que es ahí cuando se comunica el sentido y finalidad del proceso que se pretende desarrollar, esto sitúa al evaluado en un lugar más activo y torna al proceso más democrático. Sin embargo, teniendo en cuenta la mayoría de las respuestas podemos decir que este momento se insinúa debilitado. Se evidencia cierta enajenación por parte de este grupo que deja ver que este instrumento no los implica, que no tiene que ver con sus realidades cotidianas.

Otra cuestión que aparece en la palabra de estudiantes es el temor a ser evaluados, y aunque las evaluaciones nacionales y no son calificadas, los/las sitúa ante situaciones de tensión, de cierto nerviosismo, que es posible capturar en los relatos

“a pesar de que no es un examen de contenidos que llevará nota, lo mismo te ponés nervioso porque sabes que te están evaluando”, las evaluaciones “-se parecen- a las evaluaciones que nos toman en el colegio, porque son muy parecidas”, “nerviosa, porque pensé que iba con nota” “nerviosa, porque no sabía si era difícil o fácil”, “nervioso, porque eran muchas preguntas”.

Otros grupos han manifestado sentir tranquilidad y no reconocen situaciones de malestar ante las evaluaciones, algunos/as expresaron estar *“tranquilo, porque sabía varios temas” “muy bien, porque hacerla me hace bien”, “bien, porque me parecía buena la prueba”*.

Además, fue posible observar que la resolución del cuestionario complementario, en el cual se realizó una indagación de aspectos demográficos, generó cierto malestar e incomodidad. Esto se hace evidente en frases como *“estaba buena pero tuvo sus horrores, porque nos preguntaban cosas muy similares a un censo, como por ejemplo sobre un microondas, ¿a quién le incumbe si tengo o no?”*. Algunos/as consideraron que fueron preguntas que invadieron su privacidad, *“a mí me pareció mal que me pregunten cosas de mi casa” “sí, sí, eso nada que ver, creo que decía de los sueldos algo” “es de la intimidad de la familia eso, son cosas privadas, no entendí bien el por qué te lo preguntaban,... cualquiera”*.

Advertimos nuevamente la ausencia de una instancia de comunicación previa en torno a la importancia y finalidad de lo solicitado en dicho cuestionario, que posiciona a los/las estudiantes ante una situación de aparente hostilidad y ante un sentimiento de invasión a su privacidad.

La perspectiva de los/as estudiantes nos aproxima a este operativo nacional de evaluación desde otro lugar. Sus incertidumbres en torno a esta prueba de la que poco conocen pero que deben realizar, nos interpela nuevamente con relación al lugar del evaluado, el sentido de la evaluación como herramienta para los aprendizajes, etc. En esta dirección, ¿es posible pensar en estas pruebas, tal como han sido pensadas, como insumo para la mejora de los aprendizajes en las escuelas del territorio nacional?

Perspectivas desde el Ministerio de Educación de la Nación

En el operativo nacional Aprender participan múltiples actores, entre ellos veedores, cuya función es recoger información consultando diferentes perspectivas. Por un lado, recuperan la mirada de los/las estudiantes con su punto de vista respecto del aprendizaje; y por otro, la perspectiva de los/las docentes buscando una visión más macro. Entre el 2016 y 2018,

esta función fue desarrollada en las escuelas por directivos, pero también por representantes del Ministerio de Educación de la Nación, específicamente de la entonces denominada Secretaría de Evaluación Educativa, en quien focalizamos el análisis en este punto.

Durante el desarrollo del proyecto tuvimos la posibilidad de entrevistar a representantes de la mencionada Secretaría, que en el año 2018 desarrollaban su trabajo en el programa Aprender. Uno de los entrevistados, en quien centramos el desarrollo de este punto, relató cuáles eran las tareas desarrolladas por los veedores de las unidades escolares que, en ese momento, era desempeñada por los/las directivos/as, quienes según se afirma, dialogaban con docentes de cada establecimiento con la idea de recuperar diferentes miradas y contextualizar el proceso.

Según afirmó el entrevistado, su trabajo no se restringía al ámbito de la aplicación del instrumento en un sólo establecimiento, sino que se llevaba adelante un estrecho trabajo con las unidades de evaluación jurisdiccionales y también con los referentes de los diferentes niveles educativos de cada provincia, manifestando que se llevó adelante un trabajo conjunto con los distintos actores involucrados, antes, durante y después de la aplicación del dispositivo de evaluación Aprender. Vale aclarar que, si bien el entrevistado era un referente de la mencionada secretaría, expresó en la entrevista que los aportes realizados eran a título personal y no oficial, por no sentirse autorizado a ofrecer información en nombre de dicho organismo. Esto nos interpela sobre el carácter público de la información respecto a la evaluación.

Además, su perspectiva dio lugar al abordaje de dos aspectos. Por un lado, ponernos en contacto con la toma de decisiones con relación a estas evaluaciones. Por otro, construir algunos indicios de la valoración realizada por el entrevistado respecto a los operativos, que ofrezcan pistas de huellas reconocidas en el nivel político.

Con relación al primer punto, el veedor nacional consideró que el instrumento de evaluación Aprender fue elaborado a partir del aporte federal de especialistas de todas las provincias, que elaboraron los ítems y diagramaron las pruebas. Afirmó que dicho instrumento fue construido a partir de encuentros realizados en las provincias en los que se nuclearon

grupos de docentes y especialistas, que surgieron de reuniones como por ejemplo, talleres para la elaboración de los ítems, realizados en distintas jurisdicciones. Según relata, para la corrección de las pruebas, se convocaron a especialistas de todas las provincias, mediante la postulación masiva de perfiles de educación y perfiles disciplinares seleccionados a partir de ciertos requisitos, como por ejemplo antigüedad en docencia, experiencia en la elaboración de ítems, experiencia en la aplicación de pruebas. Así, desde la Secretaría de Evaluación de Nación en conjunto con las jurisdicciones se eligieron los perfiles que se consideraron más apropiados.

Relató que este operativo se hizo tomando en cuenta las realidades locales y particularidades de cada zona, que se llevó adelante mediante la elaboración de un cuadernillo complementario que se otorgó a los chicos/as para contextualizar los resultados de las pruebas. Según afirmó el veedor nacional, la descontextualización de las pruebas había sido cuestionada en otro momento, pero en este operativo se trabajó dicha problemática.

El segundo punto, está relacionado con la valoración que realizó este actor de los operativos Aprender. Consideró que los mismos marcaron huellas que tienen un carácter positivo, considerando que en Buenos Aires es posible identificar mejoras a partir de los resultados arrojados por los primeros informes, afirmando que fue de mucha utilidad para quienes realizaron los mismos. Argumentó además, que estos operativos inicialmente generaron resistencia, pero luego empezaron a tener cada vez mayor aceptación en casi todos los lugares. Desde su perspectiva, esto está vinculado con la existencia de prejuicios respecto a la idea de que son pruebas estandarizadas, cuyos resultados serían mal utilizados, es decir, que *“se utilizarían para cerrar institutos y echar docentes”*.

Según su perspectiva aparecieron premisas ideológicas que consideró pueden tener sentido en ciertas instancias pero que, en esta oportunidad, se prejuizó la herramienta. Sin embargo, cuando en las escuelas se visualizó que el uso que se otorgó a la información recuperada fue direccionado hacia la mejora del sistema y la calidad de la educación, fue disminuyendo de a poco el temor y la resistencia bajó.

Otra cuestión recuperada en su relato, es que no hubo cuestionamiento de los instrumentos de evaluación diseñados para este operativo. Se-

gún su mirada, esto tuvo que ver con que se realizó la consulta a todas las jurisdicciones y se contextualizaron las pruebas, escuchando los cuestionamientos que habían recibido las anteriores pruebas nacionales. Sin embargo, advierte que las preguntas del cuestionario complementario (en el cual se realizan preguntas de carácter demográfico), en muchas oportunidades fueron interpretadas como algo negativo dado que se tomaban con cierto prejuicio preguntas como por ejemplo, si tienen inodoro en la casa o si la familia cobra plan social, etc. Esto es interpretado, tal como plantea el entrevistado, como un acto discriminatorio.

En esta consulta, no fue posible profundizar en torno a las dificultades que ha tenido el operativo implementado desde el año 2016, puesto que advirtió no ser una voz autorizada y que el punto referido a las debilidades deben ser informadas por cada jurisdicción.

A modo de cierre, el referente entrevistado afirmó que estas evaluaciones deben orientarse a realizar un diagnóstico y conducir a generar mejoras vinculadas con la calidad educativa y con la equidad. Argumentó que sin información es muy difícil saber qué es lo que está bien, como así también, aquello que no está tan bien y es preciso mejorar. Afirmó además, que con estos dispositivos se obtiene mucha información sistemática y comparable, que tienden al planteo de mejoras de situaciones o aspectos en los que se requieren mejoras.

La palabra del entrevistado, nos ofrece herramientas para reflexionar sobre algunos aspectos relacionados al diseño y ejecución de políticas educativas. Si bien reconocemos la imposibilidad de abarcar todo el espectro de escuelas a nivel nacional y cubrir todas las necesidades particulares (al menos cuando se trata de evaluaciones a macro escala), llaman la atención dos cuestiones:

- Por un lado, la alusión al carácter representativo y de participación de las instituciones escolares, a partir de la realización de consulta a las jurisdicciones, para la elaboración de instrumentos y construcción de ítems. Consideramos que hacer referencia a un grupo reducido de referentes no se corresponde con un acto de participación genuina.

- Por otro lado, la referencia a la mala interpretación de uno de los instrumentos, sin poner en cuestión el diseño del mismo y el modo en que fue presentado y comunicado.

Es importante remarcar que al interior de los procesos evaluativos (cualquiera sea el objeto de evaluación), es preciso tomar en cuenta el momento de la comunicación como central, ya que le otorga un marco a lo que se pretende abordar, además de tornar más pública y democrática la evaluación. No es suficiente con socializar los resultados, es preciso tomar en cuenta las búsquedas y las finalidades, además de generar estrategias para la integración de todas las unidades escolares en este sentido.

Estas evaluaciones se constituyen en una política pública concreta, por lo cual no se debe perder de vista el contexto político en el que tienen lugar, es decir, es necesario tener presente cuáles son las ideologías y búsquedas en las que emergen y se sustentan, puesto que más allá de lo que se prescribe, en el cruce de prácticas e intereses intervienen decisiones que muchas veces devienen en pseudo participaciones que se traducen en imposiciones.

Conclusiones

Tomando en cuenta los relatos de algunos de los/las involucrados/as en estos operativo nacionales (denominados Aprender), realizamos algunas reflexiones que pueden colaborar para seguir pensando la evaluación del Sistema Educativo.

En este trabajo, el intento estuvo focalizado en recuperar algunas concepciones e impactos de estas evaluaciones en contextos específicos, que otorgaron ideas en torno a cómo son vivenciadas las políticas evaluativas vigentes al tomar contacto con las realidades escolares. Como hemos afirmado anteriormente, las políticas toman sentido en la interacción con los/as actores sociales que intervienen, exceden a las normativas que las regulan, son resignificadas al entrar en contacto con las diferentes realidades escolares.

A modo de cierre provisorio, la evaluación del sistema educativo, según lo estipulado en la LEN, tiene su centro en recuperar información para repensar políticas, generar acuerdos, etc. en pos de la mejora de dicho sistema. Tomando en cuenta el concepto de mejora, podemos decir que se constituye en una de las posibles funciones que puede tener la evaluación, pero más allá de una expresión de deseo expuesta en los discursos, debe tender a impregnar las prácticas cotidianas en las diferentes esferas en las que puede tener lugar el proceso evaluativo.

Focalizar en la evaluación para la mejora, implica trazar procesos democratizadores, participativos, consensuados, en los cuales intervienen de manera genuina el/la evaluador/a y el/la evaluado/a en un proceso dialógico. Evaluar para mejorar implica planificación, tal como propone Mestres (2002) son momentos que se conectan de manera dialéctica, en la cual el diseño de la evaluación se entrecruza con la divulgación, es decir, la idea pensada se abre a discusión, aportes, sugerencias. De esta manera, la puesta en marcha conlleva tiempos para reflexionar sobre lo que se va haciendo, lo alcanzado, lo que resulta necesario mejorar. Luego, informar los resultados arribados y dar lugar a la metaevaluación. Por lo anteriormente mencionado, estos momentos deberían articularse si es que la búsqueda se orienta a la optimización.

Si bien en lo enunciado desde la mirada nacional, se afirma que existió un plan de trabajo federal con las diferentes jurisdicciones para generar acuerdos, para la puesta en marcha del operativo Aprender, pareciera presentarse un quiebre al traspasar las paredes de las escuelas, puesto que para muchos/as de los/as consultados/as se constituye en algo externo, algo de lo que no se sienten parte, que reconocen ajeno, o bien, se vive como una instancia de importancia para conocer el nivel de la escuela respecto de otras. Recuperando una síntesis de los impactos antes trabajados a través de los relatos, es posible ver:

En la palabra de docentes

- La importancia de los resultados de los operativos nacionales, porque ofrecen datos sobre cómo se está trabajando el curriculum oficial en la escuela.

- Los operativos inhiben el desarrollo de procesos de reflexión y aprendizajes significativos, puesto que los instrumentos utilizados exigen sólo evocación de contenidos.
- Las pruebas son diseñadas por especialistas que desconocen las particularidades de los contextos locales.
- La necesidad de pensar en evaluaciones situadas.

En la consulta a estudiantes, se recupera lo siguiente:

- Buscan medir aprendizajes y el nivel educativo de la escuela.
- Las preguntas de contextualización generan incomodidad.
- Son pruebas fáciles para responder.

Desde la mirada del referente nacional:

- Generación de consensos jurisdiccionales sobre contenidos, elaboración de ítems y correcciones.
- Trabajo sobre la construcción de instrumentos contextualizados.
- Trabajo de aplicación articulado con las instituciones escolares.
- Mirada de los docentes inicialmente negativa que logró revertirse.
- Mala interpretación del sentido del cuadernillo de datos demográficos.

Sin dudas estos son algunos de los impactos que emergen, pero que ofrecen herramientas en torno a la mirada sobre la evaluación externa. Las evaluaciones nacionales (cuya finalidad explicitada en las normas) es generar insumos para la mejora de la educación, son pensadas y diseñadas en escenarios que para muchos/as distan de las realidades concretas de las escuelas. Si bien no se desconoce la importancia que tienen las miradas externas sobre las instituciones, ya que permiten realizar contrastes con las propias perspectivas, en ocasiones estos resultados parecieran no acompañar procesos que permiten repensar las cotidianidades escolares, ya sean problemáticas o bien los puntos más fortalecidos que dan espacio

a optimizar los proyectos. Los impactos emergentes reviven interrogantes: ¿Para qué evaluar las instituciones escolares? ¿Cómo generar procesos de evaluación promotores de reflexión situada?

Como grupo de trabajo, consideramos que la evaluación externa hace tiempo que forman parte de la vida institucional, debe estar acompañada de un trabajo sostenido al interior de las escuelas, un trabajo de reflexión para potenciar las líneas que se ven fortalecidas y repensar aquello que no funciona, que impide el desarrollo de procesos de aprendizajes institucionales significativos.

Los aportes ofrecidos por la palabra de los/las consultados/as (que si bien no son la totalidad), ofrecen perspectivas construidas por actores reales que formaron parte de los operativos, abre una serie de interrogantes para seguir pensando ¿es suficiente consultar a algunos representantes de las provincias al momento de tomar decisiones sobre estos operativos? ¿Cómo ampliar el espectro de participación a diferentes actores en estos procesos? ¿Será que habrá que arbitrar algunas estrategias para dar a conocer con mayor profundidad el sentido de los mismos? ¿Cómo construir un proceso de evaluación externa, que los actores no lo vinculen directamente con “medir” el nivel educativo? ¿Es menester construir un proceso de formación en evaluación al interior de las instituciones escolares para instalar el tema y reorientar las búsquedas en esta dirección? ¿En qué medida les interesa la evaluación educativa a los distintos gobernantes tanto del ámbito nacional como del provincial?

Estos son algunos de los interrogantes que motivan nuestra búsqueda a continuar indagando en torno a los procesos de evaluación en instituciones de educación formal. Consideramos que los procesos evaluativos para que se tornen genuinos, tendrán que ser significados y apropiados por los actores institucionales. De otro modo, tal como lo afirmaban algunos/as docentes, no se sentirán parte de esos procesos, y la evaluación para la mejora se constituirá en una utopía.

Bibliografía

- Aguilar Villanueva, L. (2003) El estudio de las políticas públicas. Colección Antología de Políticas Públicas. Primera Antología. México.
- Ball, S. (2011) Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. Propuesta Educativa.
- Bondar, S. y Corral De Zurita, N. (2005) Concepciones de los profesores en torno a la evaluación pedagógica. Universidad Nacional del Nordeste, Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. Facultad de Humanidades- Instituto en Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/com2005/9-Educacion/D-012.pdf>
- Chiroleu, A. (2012) Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad? Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 20 (13). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/916>
- Glaser y Strauss (1967) The discovery of grounded theory. Strategies for cualitative research. N.Y.Aldine de Gruyter.
- Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos (2014) Ganar derechos, lineamientos para la formulación de políticas públicas basadas en derechos.
- Ley Federal de Educación N° 24.195/1993. República Argentina Recuperado de :http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html
- Ley Nacional de Educación N° 26.206/2006. República Argentina Recuperado de: www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Macchiarola, V (2012) Rupturas en el Hacer y pensar. Políticas y prácticas de innovación en la universidad. UniRio Editora. Río Cuarto, Córdoba Argentina.
- Monarca, H. –Coord.- (2015) Evaluaciones externas. Mecanismo para la configuración de representaciones y prácticas en educación. Miño y Dávila. Buenos Aires.

- Perassi, Z. (2008) Sistemas de evaluación educativa en América Latina: Construyendo un Estado del Arte. En “La Evaluación en Educación: un campo de controversias” Coedición: Edic. del Proyecto y Edic. LAE.
- Perassi, Z. (2011) Prácticas del conocimiento en evaluación educativa. Tramas de subjetivación en la encrucijada de la complejidad. En Ramaglia, D. y Guyot, V. Ideas e imaginarios para una política actual de interpretación de América Latina (pp. 285-293). Mendoza Argentina: Colección Cuadernos de Cuyo- FFyL Universidad Nacional de Cuyo.
- Perassi, Z. (2017) El sistema Nacional de Evaluación en la República Argentina, Políticas y Concepciones. Revista Contexto de Educación N°22 Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de: <http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/495>
- Perassi, Z.; Macchiarola y Otros (2018) Políticas de inclusión educativa. La evaluación del impacto de algunas experiencias en Argentina. Miño y Dávila Editores. Bs. As. Argentina.
- Poggi, M. (2008) Evaluación educativa. Sobre sentidos y prácticas. En Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008. Volumen 1, Número 1. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art2_hm.html
- Proyecto de Investigación PROICO No 04-1716 EVALUACIÓN EDUCATIVA: Políticas, Concepciones e Impactos. Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas.
- Resolución N°99/10 Consejo Federal de Educación. Recuperado de: www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/99-10.pdf
- Resolución 116/10 Consejo Federal de Educación. Recuperado de: www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/99-10.pdf
- Sirvent, M. T. (1999) Cultura Popular y Participación Social, Una investigación Social en el barrio de Mataderos. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires-Madrid

- Stake R. (2006) Evaluación Comprensiva y Evaluación basada en estándares. Grao. Barcelona.
- Suasnábar, C; Rovelli, L y Di Piero, E (2018) Análisis de Política Educativa Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina. Capítulo 1. Los ciclos de reforma educativa en América Latina. EDULP Editorial de la Universidad de La Plata. Argentina.
- Suasnábar, C; Rovelli, L y Di Piero, E (2018) Análisis de Política Educativa Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina. Capítulo 2. Instrumentos para el análisis de las políticas educativas. EDULP Editorial de la Universidad de La Plata. Argentina.

EVALUACIÓN DE INSTITUCIONES

CAPÍTULO 3

La autoevaluación institucional situada.

María Emilia Castagno

El presente capítulo, articula tres momentos del desarrollo del proceso de investigación que tiene su inicio en el año 2020 en el marco de la tesis doctoral “Políticas evaluativas. La apropiación de procesos de autoevaluación institucional en escenarios escolares de la Provincia de San Luis”, cuyo plan fue aprobado mediante Res. N° 605/20 de la Universidad Nacional de San Luis. Dicha investigación tiene que ver con la autoevaluación de instituciones públicas de educación obligatoria, emplazadas en la Provincia de San Luis.

En primer lugar, se recupera una aproximación al estado del arte que, aunque inacabado, ofrece elementos que permiten no sólo conocer aquello investigado en torno a políticas de autoevaluación en la educación obligatoria en diferentes contextos, sino también brinda herramientas de reflexión sobre el propio proceso de investigación que comienza a tomar forma. En segundo lugar, se aborda un trabajo de contextualización de la investigación, a partir de la construcción del contexto de descubrimiento y la definición de la situación problemática. En este punto también se abordan algunos objetivos y rasgos metodológicos desde los cuáles se lleva adelante el proceso. Esto se construye tomando como referencia los aportes de la investigación acción participativa y también de la investigación socio-antropológica.

Por último, se focaliza en un primer acercamiento a la apropiación de una política concreta como fue la estrategia federal de autoevaluación denominada Aprender, impulsada en el año 2016 por la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Deportes de Nación, la cual fue implementada en instituciones escolares de la Provincia de San Luis. La misma se constituyó en la primera experiencia de autoevaluación institucional promovida desde el ejecutivo nacional. El acercamiento se realizó a partir de la interpretación de la palabra de una referente Jurisdiccional que estuvo a cargo del proceso en San Luis y el análisis de informes de autoevaluación efectuados en diferentes escuelas de la jurisdicción.

Construyendo un estado del arte en torno a la autoevaluación institucional.

Para dar inicio a este apartado es menester recuperar brevemente qué se entiende por estado del arte. El mismo constituye una construcción que colabora con el proceso de reflexión desde el cual se inicia una investigación y que se va nutriendo a lo largo del recorrido de la misma. Ofrece un escenario que ayuda a contextualizar la situación problemática, tomando en cuenta diversos estudios que se han efectuado en torno a la temática que se pretende investigar, aportando herramientas que orientan las decisiones en torno a qué, cómo, para qué y por qué investigar; abriendo un diálogo entre textos en los que interviene el investigador (Perassi, 2008). En muchas ocasiones, también genera tensiones desde lo epistemológico y metodológico, que colaboran con el/la investigador/a al momento de delinear qué caminos y opciones no desea seguir. En el estado del arte convergen diferentes miradas para abordar un tema de investigación, que además de ofrecer pistas sobre aquello que ya fue investigado, dan cuenta de los diversos caminos u opciones realizadas por los/las mencionados/as investigadores. Siguiendo a Zulma Perassi *“el estado del arte no se interpreta como un registro objetivo de las investigaciones realizadas sobre un tema en particular, es entendido en cambio, como una producción subjetiva que nunca se concluye”* (2008: 11)

La elaboración del estado del arte resultó ardua, puesto que en la búsqueda realizada fue posible aproximar varias investigaciones en las que se profundiza sobre autoevaluación en la Educación Superior Universitaria, pero no se accedió, al menos hasta el momento, a un número significativo de investigaciones en las cuales se aborde la evaluación interna en instituciones de otros niveles educativos. Se estima que una de las razones podría vincularse a que es una temática de reciente interés en nuestro país. Se considera entonces, que es posible profundizar conocimientos del campo de las políticas referidas a la evaluación educativa, y específicamente de la autoevaluación institucional en instituciones escolares de la educación obligatoria.

En el estado del arte, aunque es provisorio, hasta el momento se recuperaron estudios de autoevaluación institucional en diferentes contextos. En esta dirección se evocan investigaciones realizadas en los últimos años que corresponden a España, México, Chile y Argentina.

Uno de los aportes, es una tesis doctoral de la Universidad de Murcia (España) efectuada en el año 2016, que se titula “Autoevaluación de los Centros Educativos para la atención a la Diversidad desde una perspectiva inclusiva”, cuya autoría es de José Manuel Guirao Lavela. Allí se propone un llamado a la reflexión a diferentes sectores desde el cual se propicia la participación democrática y activa, tendiente a la construcción de una escuela para todos. Ello exige que las instituciones incluyan procesos de reconstrucción que derriben, refuercen o amplíen los pilares que sustentan a las instituciones educativas. En esta dirección se propone volver a pensar los centros educativos, creando una cultura reflexiva, democrática y colegiada, que introduzca a la evaluación con la finalidad de conocer la realidad a partir de la diversidad de los centros educativos, permitiendo identificar fortalezas y debilidades.

Teniendo en cuenta esto, la investigación se orientó al diseño y validación de un instrumento de autoevaluación denominado ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión), desde el cual se tiende a instaurar una cultura evaluadora más allá de la evaluación realizada a los alumnos, transformándola en un espacio y un tiempo para el debate, la comprensión y la proyección de planes de mejora.

En otra investigación publicada en el año 2018 en la Universidad de Valencia (España), titulada “Autoevaluación. Una propuesta formativa e innovadora” de María Amparo Calatayud Salum, se propone facilitar procesos de autoevaluación en las instituciones de procedencia de los docentes implicados en la investigación. Así se busca analizar las percepciones del profesorado de la escuela pública española, acerca de las principales dificultades para la emergencia de la autoevaluación en el Profesorado de Educación Primaria, ya que la identificación de las mismas, posibilitaría potenciar la formación en autoevaluación para que sea valorada como una necesidad.

La autora avanza en la comprensión de aquellos procesos que generan una visión negativa de la autoevaluación, como por ejemplo la rutinización del trabajo docente, la organización y funcionamiento de algunos equipos docentes, los temarios que hay que cumplir y los sistemas de evaluación vinculados a ellos, los problemas derivados del alumnado, la falta de apoyos sociales que consideren positivamente la profesión docente, desmotivación de los profesores hacia la autoevaluación. También la falta de autonomía de los profesores para desarrollar la autoevaluación, condiciones del trabajo, escasa tradición en investigación por parte de los profesores, miedo a los cambios que puede provocar la autoevaluación. Todas estas razones se constituyeron en insumo para el análisis de lo que emerge de la palabra de los/las involucrados/as.

Estas categorías conducen a la investigadora a sostener la importancia que tiene que el profesorado pueda reflexionar sobre el valor positivo de la autoevaluación como proceso facilitador para valorar la práctica docente, también como un recurso formativo.

Otra investigación que se recupera, es la efectuada en la Universidad Pedagógica Nacional de México durante el año 2017 por María Angélica Esmeralda Rosas Gutiérrez. Dicha publicación es una tesis denominada “La Autoevaluación de los centros escolares como herramienta para la mejora de las Escuelas de Educación Básica en DF”. Se trata de un estudio documental que aborda el problema de la evaluación de la calidad de los centros escolares, buscando sensibilizar a las escuelas sobre la importancia de llevar adelante la evaluación interna o autoevaluación para mejorar

el funcionamiento de las mismas. Plantea la factibilidad de desarrollar en las escuelas de educación básica del Distrito Federal (DF), un plan de autoevaluación basado en un modelo de gestión de la calidad elaborado por el personal de la institución.

Esta investigación de carácter descriptiva, se ejecuta porque se advierte que en las escuelas están ausentes procesos de autoevaluación generados desde los centros. En esta dirección se ahonda en la construcción de un marco teórico en el cual profundiza conceptualizaciones de evaluación educativa, autoevaluación, gestión escolar, calidad y contextualización del problema en el escenario latinoamericano y específicamente en México. Concluye afirmando que el rastreo teórico realizado reafirma la idea de que es necesario generar estrategias para llevar adelante procesos de autoevaluación y conformación de grupos participativos que fomenten el trabajo en equipo. En este sentido da cierre a la tesis proponiendo la elaboración de un plan de autoevaluación, porque la considera una herramienta que orienta la mejora del centro.

Otro de los aportes procede de la Universidad Austral de Chile, desarrollado por los investigadores Gracia Navarro Saldaña y Jore E Jiménez en el año 2005. Es una publicación denominada “La autoevaluación escolar y su impacto en el comportamiento docente, individual y grupal en la organización educativa”. Estos autores desarrollan su trabajo de investigación-acción en Chile en la región del Bio-Bio, comuna de Concepción.

La búsqueda se dirige a identificar los efectos y condiciones que deben darse al llevar adelante autoevaluaciones institucionales orientadas a potenciar mejoras en las instituciones. Este proceso toma como base para su desarrollo un modelo de cuestionario utilizado para la autoevaluación de la gestión de la calidad en Europa, que fue adaptado para esta investigación. Plantean que la gestión escolar se constituye en un elemento central para generar procesos que tiendan a mejorar la calidad de esas instituciones.

A partir de esta investigación, los autores afirman que el modelo europeo de gestión de la calidad, “motiva y orienta el proceso de autoevaluación de una unidad educativa” (Navarro Saldaña y Otros, 2005: 69) y avanzan considerando que en tres meses de trabajo, es factible el desa-

rollo de un proceso de autoevaluación que fortalezca al equipo de trabajo, las relaciones interpersonales y la gestión. Además, advierten que si los participantes de dicho proceso perciben mejoras *“de la capacidad de planificación, toma de decisiones, asignación de recursos y, en general, la calidad del accionar de la escuela, se puede esperar una tendencia a orientar su conducta en congruencia con esta percepción”*. (Navarro Saldaña y Otros, 2005: 69)

Otra de las investigaciones recuperadas de Chile, publicada en el año 2009, se titula “El funcionamiento del equipo directivo durante un proceso de autoevaluación institucional en el marco de políticas de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar en Chile”, cuyos autores son Luis Ahumada-Figueroa; Serfio, Galdames-Poblete; Álvaro, González Torres y Paula, Herrera-Caballero. Dicho estudio tuvo lugar en escuelas de enseñanza básica de diferentes comunas de la región de Valparaíso; y se realizó para describir el funcionamiento de equipos directivos que llevaron adelante la autoevaluación institucional.

Se efectúa un análisis a partir de un modelo que da cuenta de las fases atravesadas por los equipos directivos, relevando aspectos que favorecen o dificultan el proceso de autoevaluación. Los autores realizan un recorrido recuperando las regulaciones estatales vigentes desde los años 90, que dieron lugar a transformaciones en el sistema educativo buscando garantizar la calidad educativa, dando lugar, entre otras cosas, al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) desde el cual se *“identifican procesos que debieran estar en el ámbito institucional en todas las escuelas”* (Ahumada-Figueroa y Otros, 2009: 354) entre ellos la autoevaluación institucional, cuya búsqueda es generar un diagnóstico que determine la calidad de las prácticas desarrolladas por la gestión de la escuela, intentando identificar los aspectos a mejorar a través de un instrumento autoaplicado elaborado por el Ministerio de Educación.

Focalizando la mirada en la autoevaluación institucional, los autores remarcan que si bien los directores tienen vastas trayectorias en sus cargos de gestión, las características y requerimientos de procesos de autoevaluación institucional se visualizan como una tarea novedosa a la que no están acostumbrados. Sin embargo, los autores sostienen que los equipos de gestión abordan la tarea como algo más que les impone su rutina, to-

mándola como un adicional a las múltiples actividades que deben realizar en el establecimiento. Así los equipos directivos desarrollan una planificación mínima, pero en la puesta en marcha comienzan a identificar los desafíos y complejidades que implica llevar adelante un proceso de autoevaluación. Es posible identificar factores problemáticos y diferentes grados de resolución a los mismos.

Los investigadores interpretan que los equipos que forjan más confianza entre sus miembros, llevan adelante un trabajo más fluido que aquellos que no generan vínculos confiables y lo abordan más aisladamente. Cierran su producción afirmando que *“la mayoría de los equipos directivos investigados toma conciencia de la importancia de la planificación, al emerger las dificultades durante el trabajo mismo o al término de la autoevaluación”* (Ahumada-Figueroa y Otros, 2009: 367) y llaman la atención sobre los cambios centrales que es posible observar en las prácticas de los equipos de gestión, relacionados con aprender a trabajar colectivamente con el resto de los integrantes de la institución. Sin embargo, consideran que esto no se traduce en la implementación de una cultura de evaluación y mejoras en la gestión. En esta dirección concluyen que el Sistema de Aseguramiento de la Calidad como dispositivo que busca fortalecer una cultura de mejoramiento, no es percibido como tal por la mayoría de los grupos estudiados.

Situando la mirada en Argentina, los estudios en torno a la autoevaluación institucional en la educación obligatoria son relativamente nuevos. En la Educación Superior Universitaria se instituyen procesos de autoevaluación institucional a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior (Nº 24.521), las cuales se articulan con los procesos de evaluación externa coordinados por CONEAU y el Ministerio de Educación de la Nación. En esta dirección es posible encontrar múltiples publicaciones que las describen, problematizan y también cuestionan.

Si focalizamos la autoevaluación institucional en la Educación Obligatoria en Argentina, se recuperan estudios efectuados en diferentes provincias. El registro más antiguo encontrado hasta el momento, corresponde a un proceso de autoevaluación institucional de la Ciudad de Buenos Aires del período 2001 - 2004, desarrollado desde la Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Direc-

ción de Investigación de esa jurisdicción, y publicado en el año 2005. En la mencionada publicación se aborda la puesta en marcha del proyecto, los procedimientos y la estrategia de intervención institucional desarrollada, como así también las etapas que tuvieron lugar en el proceso, explicitando el acompañamiento realizado desde el inicio al cierre.

Otra publicación es del año 2013, titulada “Autoevaluación institucional: desafíos de articular procesos y resultados en el sistema educativo de la Provincia de Córdoba, Argentina (2008-2011)”, realizada por Horacio Ferreyra, Alejandra Salgueiro y Fabiana Castagno. Los/as autores/as publican en el repositorio digital de la Universidad Nacional de Córdoba, un artículo donde describen una indagación desarrollada en torno al fortalecimiento y consolidación de prácticas de autoevaluación institucional en las escuelas de la Provincia de Córdoba en el período 2008-2011. Ellos/as seleccionan algunos indicadores y dimensiones de análisis, para abordar las trayectorias escolares de los estudiantes con relación a las propuestas de enseñanza, las prácticas docentes y aspectos organizativos. Se trabaja con los equipos de supervisión, argumentando que los mismos tienen un papel estratégico para acompañar/promover dichos procesos en las escuelas. Asimismo, orientan la tarea a la instalación y uso de línea de base como herramienta para producir información y sostener decisiones orientadas a la mejora continua. Describen aspectos de la experiencia como las estrategias abordadas, los actores involucrados y las acciones que llevaron adelante.

En el año 2016, se publicó el documento “Autoevaluación de Escuelas Secundarias. Instrumentos de Autoevaluación de la Calidad Educativa IACE” de autoría de Olga Nirenberg y Elena Duro, en el cual se plasma un proceso de autoevaluación institucional que comienza en el 2008 en escuelas del nivel primario, y se extiende al nivel secundario en 2010 y al nivel inicial en el año 2013. Las autoras fundamentan teóricamente el recorrido realizado, desarrollan el proceso de aplicación del método describiendo las técnicas, condiciones y actividades del proceso de aplicación, luego, se profundiza en la descripción de los ejercicios llevados adelante con las escuelas.

También se recupera una investigación del año 2018 titulada “Autoevaluación institucional. Un camino para mejorar la gestión escolar y las políticas educativas” de Olga Nirenberg. En la publicación la autora comienza con un interrogante “*¿Es posible influir positivamente en la política pública mediante procedimientos de autoevaluación sobre la gestión de los establecimientos que brindan servicios públicos?*” (Nirenberg, 2018: 15), donde asume como punto de partida que la autoevaluación da lugar a organizaciones inteligentes que pueden aprender y transformarse a partir de reflexionar sus prácticas. De este modo se considera que este tipo de evaluaciones colaboran tanto en procesos de reflexión al interior de las escuelas, como así también en la formulación de políticas en educación. Profundiza en la autoevaluación realizada en escuelas del país durante el año 2007, con el método IACE.

En la producción se afirma que mediante la autoevaluación mejora la gestión de las organizaciones escolares, transformándose éstas, en organizaciones inteligentes. Aborda la autoevaluación en países de la región, entre los que recupera la Argentina analizando brevemente la autoevaluación Aprender, asegurando que inicia en 2016 como complemento de las evaluaciones estandarizadas nacionales Aprender. Afirma que surge como un espacio para que el establecimiento interprete los datos emergentes del operativo nacional y genere información útil a los efectos de la mejora institucional. Describe la modalidad de trabajo de la autoevaluación Aprender, trabajando sintéticamente los módulos que se han propuesto para abordarla.

Estos aportes ofrecen sustento para reflexionar en torno a la importancia de los procesos de autoevaluación en escenarios institucionales reales. Allí se recupera la esencia de algunos procesos de autoevaluación institucional, que sin dudas son provisorios e incompletos. Sin embargo, ofrecen una primera aproximación a diferentes estrategias, instrumentos, sentidos, preguntas que se vienen instalando en torno a la evaluación interna o autoevaluación en instituciones de la educación obligatoria y que ofrecen elementos para profundizar o poner en tensión respecto a la autoevaluación institucional en nuestro país.

Cuando se aborda el estado del arte, se pone en diálogo lo planteado por diferentes investigadores, que muchas veces construyen miradas afines y en otras evidencian diferencias teóricas, epistemológicas y metodológicas. En esta dirección y a modo de cierre provisorio de este punto, es interesante hacer referencia a algunas nociones teóricas sobre autoevaluación institucional desde las cuáles se apoya en esta investigación para comprender los casos analizados. En primer lugar, se recupera la idea de evaluación institucional, como un proceso deliberado en el cual los actores llevan adelante una revisión continua para analizar y valorar el desarrollo de la misión educativa de la escuela, hacer reajustes y fundamentar la toma de decisiones. Esto implica dialogar con diferentes participantes, evaluadores, evaluados y sociedad general, ya que en una institución escolar no todos tienen la misma perspectiva acerca de su funcionamiento (Bolívar: 2006). De esta manera, la evaluación se constituye en un espacio de participación, que compromete a los protagonistas y a todos los que tienen interés en los procesos educativos llevados a cabo en las escuelas. (Santos Guerra; 2014) En las instituciones educativas se pueden poner en marcha evaluaciones externas y también la evaluación interna o autoevaluación o ambas, generando un movimiento que Santos Guerra (1996) denomina mixto.

En esta ocasión, la mirada está puesta en la evaluación interna o autoevaluación institucional, la cual se constituye en *“una oportunidad para repensar el o los sentidos de la institución escolar y alcanzar sus finalidades formativas... (y también)... una acción ética y política”* Landi y Palacios (2010:158, 159) La evaluación interna implica un proceso de indagación, cuya organización y gestión generalmente tiene que surgir de los actores involucrados. La misma posee ciertas ventajas como por ejemplo ampliar el conocimiento de la institución, revisar acciones y objetivos, reconocer fortalezas y debilidades, optimizar la comunicación entre los actores involucrados, facilitar la participación, promover la capacitación al interior de la institución, favorecer la autonomía y compromiso orientándose hacia el cambio. (Poggi: 2008) La autoevaluación institucional tiene un riesgo y es que la información que arroja el proceso, sea utilizada para autojustificar lo realizado, es por esa razón que para llevarla adelante, deben estar dadas las condiciones internas, es decir, tiene que haber un

acompañamiento institucional y manejo de capacidades metodológicas. En definitiva, deben instaurarse culturas evaluativas democráticas, pues ello se constituirá en un factor central para sostener procesos de autoevaluación. (Poggi: 2008) Tal como plantea Bolívar (1999) la historia institucional cobra relevancia en la interacción de actores que la conforman, con los significados y modos de comprender colectivos que allí acontecen. En esta dirección, emerge una subjetividad construida de manera conjunta, en la cual convergen valores, símbolos, modos, ideas que van modelando culturas al interior de las instituciones, la cual se entrecruza con las propias historias y experiencias particulares de cada uno de los sujetos intervinientes. La génesis de las culturas institucionales, es un proceso lento y difícil de sostener. (House, 1998)

La autoevaluación institucional tiene sus inicios hacia fines del siglo XX (en los años 80) en algunos Países Europeos y en EE.UU. Surge relacionada a procesos de evaluación de las universidades. En América Latina se desarrolla hacia los años 90 con prácticas de autoevaluación en universidades privadas. (Herrera Serrano, Sánchez, Cabrera : 2012)

En el caso de Argentina, también surge en los años 90, de la mano de la Ley de Educación Superior N° 24.521 pensada como parte del proceso de evaluación universitaria. Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en el marco de la evaluación de la calidad del sistema educativo, se plantea la necesidad de implementar procesos de autoevaluación institucional. Así en el año 2016 con la creación de la Secretaría de Evaluación Educativa, se le otorgó un lugar de importancia en la agenda nacional a través de una estrategia política concreta. Algunos autores comienzan a problematizar la importancia de desarrollar procesos autoevaluativos en diferentes niveles del Sistema Educativo. En este sentido, Landi y Palacios afirman que “la autoevaluación en las organizaciones escolares las posiciona en el doble papel de sujeto y objeto, lo cual conlleva, para los actores que en ellas trabajan, asumir un papel protagónico y de responsabilidad y, a la vez, construir un objeto de conocimiento: la propia institución”. (2010: 155)

La autoevaluación se sitúa ante el desafío de sembrar la reflexión colectiva en busca de la mejora (Landi y Palacios, 2010), es decir, estimula a

instalar procesos en los cuáles la institución hace una mirada hacia su interior (Herrera Serrano, Sánchez, Cabrera, 2012). Por ello, se afirma que la autoevaluación se traduce en praxis evaluativa y que tal como plantean *“Azzerboni y Harf (2003), no es suficiente con describir lo que pasa, lo interesante es interrogarnos por qué acontece lo que acontece y cuales son [nuestras] percepciones con relación a ello”* (Castagno, 2012: 67) .

La autoevaluación institucional como política situada. Los primeros pasos del proceso de investigación.

En el presente apartado se profundiza en la construcción del contexto de descubrimiento, abordado desde la perspectiva de la Investigación Acción Participativa, con la finalidad de ajustar la focalización del objeto/problema de la investigación. Luego se enuncia el objetivo general que orienta la búsqueda y por último, se ofrecen algunas pistas en torno a decisiones metodológicas desde las cuáles se comienza (de manera flexible y como guía que orienta las acciones) la aproximación al campo.

Para ello, se recuperan aquellas ideas que resultaron vertebradoras para la reflexión. Una de ellas, es que todo proceso de investigación tiene su génesis en la problematización de una realidad concreta y compleja; la otra, es que la investigación es herramienta de transformación social. (Sirvent y Rigal, 2021) En esta dirección se aborda el contexto de descubrimiento como un desafío en la investigación. Es en la elaboración del contexto socio-histórico donde se intenta construir situacionalidad, recuperando aspectos socio-políticos, económicos, psicológicos, institucionales, etc. Es también donde se intenta dilucidar si estos factores operan como facilitadores o limitantes respecto a las preguntas sobre para qué, para quién y cómo investigar.

La identificación del contexto de descubrimiento estimula la definición de la situación problemática que según Rigal y Sirvent (2021) se define como el conjunto de cuestiones que al investigador le fascina, asombra, angustia; lo enfrenta a su ignorancia y lo deja perplejo empujándolo a investigar, a correr el velo, a tomarle la mano a la realidad. La situación problemática requiere que el investigador meta el cuerpo en el campo. (Rigal,Sirvent, 2021)

Tomando como referencia estas ideas y conceptos contruidos desde la Investigación Acción Participativa, se comenzó a ahondar en aspectos que fueron postergados en la presentación del plan de tesis doctoral oportunamente mencionado, vinculados a la experiencia en campo. Estas cuestiones ofrecieron pistas en la focalización de la situación problemática.

A continuación, se realiza un recorrido que da lugar a la situación problemática abordada en esta investigación. Transitando algunos años en proyectos de investigación (a partir de 2014 en adelante), desde los cuales se buscaba comprender algunas políticas de evaluación y sus impactos en escenarios escolares concretos, y también desde la extensión universitaria con la revisión de prácticas escolares orientadas a construir procesos de evaluación más democráticos y transformadores, se puso en evidencia que los espacios de reflexión conjunta en las instituciones escolares implicadas, no eran frecuentes. Dichos espacios eran percibidos como una necesidad generalmente postergada, por tener que afrontar diversas actividades de la vida escolar. Ello se consideró como una limitante al momento de pensar y proyectar colectivamente, puesto que tal como manifestaron algunos actores, en las escuelas de educación obligatoria de gestión pública de la Provincia de San Luis, no contaban con más de dos encuentros por año, para realizar jornadas de reflexión durante el ciclo lectivo.

Los diferentes relatos efectuados por docentes de escuelas estatales, comenzaron a despertar interés relacionado con la indagación de procesos de autoevaluación institucional. En el año 2012 a partir de esas experiencias, se elaboró un artículo titulado “La autoevaluación institucional: su “lugar” en prácticas educativas concretas”. En esa producción se abordaron los sentidos que diferentes actores escolares de un centro educativo de la provincia, le otorgaban a la misma. Se tomaron como referencia relatos en los que se dejó ver que la autoevaluación de la escuela no formaba parte de su agenda, la información recuperada no se transformaba en insumo para reflexionar sobre lo realizado, la idea de autoevaluar estaba presente, pero era reconocida como una preocupación por quien en ese momento dirigía la mencionada institución, quien la visualizaba como una actividad enmarcada en los planes de mejora. Así, los/las demás participantes de la vida escolar sólo se aproximaban a la autoevaluación escolar, a través de algunas instancias de autorreflexión sobre sus prácticas docentes y curriculares.

Al inicio del año 2016, junto a otros/as investigadores/as se dio comienzo a un nuevo proceso de investigación, desde el cual se profundizó en una política de evaluación nacional en la República Argentina, el Operativo Aprender. La búsqueda se orientó a indagar las concepciones, los sentidos y los impactos del mismo en escenarios concretos de la Provincia de San Luis. Se desarrollaron entrevistas a diversos actores involucrados, en las que fue posible comprender la importancia que se le otorga a la evaluación externa en las instituciones escolares indagadas.

Sin embargo, durante el trabajo de campo, en múltiples ocasiones se manifestó la escasez de espacios desde los que fuera posible generar acuerdos para abordar las dificultades y logros alcanzados en cada escuela. Además, se hizo evidente la ausencia de momentos compartidos destinados a poner en consideración los resultados de los operativos nacionales de evaluación de la calidad educativa, entre otras cuestiones.

Otro aspecto relacionado con lo institucional, tiene que ver con una solicitud explícita realizada por algunos/as involucrados/as, quienes requirieron un ida y vuelta entre investigadores y los/as implicados/as, que permitió conocer la particularidad de cada una de las escuelas participantes. En esta dirección, se efectuaron encuentros con modalidad de taller, en los que se abordaron concepciones, el lugar de la evaluación, desafíos, dificultades, generación de acuerdos institucionales, etc. Esos encuentros permitieron conocer la institución desde otro lugar, desde los relatos en primera persona. Los mismos se tornaron en un aspecto vertebrador, ya que ofrecieron pistas y se presentaron como facilitadores, al evidenciar la necesidad de contar con espacios de reflexión y diálogo colectivo. Ello condujo a pensar que está presente la voluntad y necesidad de realizar acciones que promuevan procesos de autoevaluación.

A partir de estas huellas, se comenzó a buscar información sobre autoevaluación institucional como política pública en Argentina. Se tenía conocimiento de su presencia en la letra de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN). Sin embargo, se desconocía si efectivamente se realizaba alguna acción política concreta en la educación obligatoria. Así se dio inicio a un trabajo de búsqueda de normativas, resoluciones, declaraciones del Consejo Federal de Educación (CFE), a la vez que se profundizó en la lectura de la Ley de Educación Nacional y la norma mediante la cual se

creó el Instituto Provincial de Evaluación de la Calidad Educativa (Ley N° II-0905-2014) en la que se establecen las funciones y alcances de la evaluación en la provincia.

Vinculado con los factores políticos, se construyeron algunas aproximaciones que seguramente se pueden profundizar al avanzar en el proceso de investigación, relacionadas con la búsqueda de documentos oficiales que ayudaron a contextualizar la situación que comenzó a declararse de interés. Vale destacar que la búsqueda fue bastante exhaustiva y llevó un tiempo considerable. En la misma se halló que la autoevaluación institucional en la educación obligatoria en nuestro país, comenzó a tomar relevancia a nivel político, a partir de la sanción de la LEN del año 2006, puesto que es allí donde se enuncia la necesidad de desarrollar procesos de autoevaluación. En dicha Ley- Capítulo III, Artículos N° 94, N° 95, N° 96 y N° 123, se considera no sólo la evaluación de los aprendizajes, sino también la autovaloración de las unidades escolares tomando en cuenta la participación de docentes y otros/as actores de la comunidad educativa. (LEN, 2006)

Teniendo como antesala lo expresado en esta norma, el Consejo Federal de Educación (CFE), a través de las Resoluciones N° 99/10 CFE, N° 134/11 CFE y N° 280/16 CFE, redefinió los fines y alcances de la evaluación, atribuyéndole importancia como insumo para la gestión escolar. En esta dirección, se previeron procesos evaluativos de carácter formativo y se propició el financiamiento para la autoevaluación institucional. En el año 2016, el CFE avanzó hacia la definición de los cuatro pilares de la evaluación del sistema, entre los que se encuentra la autoevaluación de las instituciones escolares.

En este marco la entonces Secretaría de Evaluación Educativa de la Nación (también dependiente del Ministerio de Educación y Deportes), a partir del año 2016 desarrolló la estrategia nacional autoevaluación Aprender, que definió como *“una modalidad participativa, formativa y democrática destinada a la reflexión y acción para la mejora de los proyectos institucionales y las prácticas pedagógicas”*. (Ministerio de Educación, 2017: 25) Así, la estrategia se implementó en escuelas a través de una “caja de herramientas” constituida por módulos destinados a distintos actores. Para ello se diseñó un modelo de autoevaluación sustentado,

según afirma Nirenberg (2018), en temáticas de indagación referentes a gestión pedagógica, estrategias didácticas y régimen académico, plasmados en diferentes módulos de autoevaluación.

En la búsqueda realizada, también se llegó a conocer una experiencia de autoevaluación institucional implementada entre los años 2008 y 2017 en escuelas públicas de siete provincias argentinas, a través de un Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa (IACE). Las autoras de este instrumento, Duro y Nirenberg (2016), consideran que es un método a partir del cual, toda la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes y familiares) participa en la evaluación de la calidad de la educación que brinda su propia escuela, y aseguran que el mismo procura contribuir de modo participativo y democrático a la mejora de la calidad educativa y a la concreción del derecho a la educación para todos y cada uno de los niños y adolescentes del país. La aplicación del método comenzó en el año 2008 en escuelas del nivel primario; en 2010 se realizó la aplicación en el nivel secundario y en el año 2013, en el nivel inicial. Se desarrolló inicialmente en las provincias de Buenos Aires, Tucumán y Misiones, luego se sumaron Salta, Chaco y Santiago del Estero. Dicho instrumento (IACE) se implementó en el marco de la LEN N° 26.206, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF - en Argentina y el Centro de Apoyo al Desarrollo Local – CEADEL –. (Duro y Nirenberg, 2016). Resulta interesante recuperar este indicio, puesto que esta experiencia impulsada desde organismos internacionales, podría constituirse en una antesala de la implementación de la autoevaluación Aprender como política pública.

Tomando en cuenta lo anterior, y realizando un recorrido por la página web de la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Deportes, se evidenció por primera vez, a partir del año 2016, una acción política nacional concreta que instituyó a la autoevaluación institucional como estrategia federal implementada como prueba piloto en las provincias de Buenos Aires, Mendoza y San Luis, abarcando 10.600 escuelas en la primera, 1.270 en la segunda y 40 en la tercera, registrando en 2017 más de 20.000 escuelas que se autoevaluaron en todo el país. (Ministerio de Educación, 2017)

La provincia de San Luis llevó adelante la prueba piloto hacia fines del año 2016, mediante la aplicación del Módulo 1 denominado ¿Cómo Enseñamos? Sin embargo, al menos en esta provincia, el proceso de autoevaluación institucional quedó inconcluso, las escuelas aceptaron el desafío propuesto a través del ministerio provincial, en el caso de San Luis, realizaron sus informes de autoevaluación, pero los demás módulos de trabajo que debían desarrollarse, no se llevaron adelante. Esto se presenta como una limitación.

Durante el año 2017, mientras se ejecutaban las evaluaciones nacionales de la calidad educativa Aprender en las escuelas de la provincia, se envió a la totalidad de las instituciones escolares que participaron del mismo, las pruebas para la evaluación de los desempeños de los aprendizajes y el Módulo 1, con la finalidad de que mientras se desarrollaba el operativo nacional Aprender, cada escuela pusiera en marcha la aplicación del mencionado módulo. Posteriormente a dicha acción, no se solicitó nuevamente ninguna actividad oficial vinculada con la autoevaluación institucional Aprender. Aquí aparece otra limitante, que tiene que ver con lo efímera que se tornan algunas decisiones políticas educativas en la Argentina, que embebe a las escuelas de propuestas que son abandonadas desde los organismos que las gestionan, por múltiples razones no del todo comprensibles para los actores que componen las instituciones educativas.

La inestabilidad de estos procesos afecta prácticas y estudios vinculados a ellas. En este caso en particular, reorientó el proyecto de investigación inicial, puesto que en la primera formulación se buscaba abordar políticas en acto, es decir, que estaban sucediendo. Se debió replantear la cuestión de la temporalidad, puesto que en menos de tres años dicha estrategia pasó a ser parte del pasado. Desde la actual Secretaría de Evaluación e Información Educativa, durante el año 2020 se informó que no se daría continuidad a la estrategia autoevaluación Aprender. Sin embargo, se sostiene el desafío por recuperar lo hecho en la experiencia de autoevaluación en las instituciones que participaron de la prueba piloto, para profundizar en la apropiación que diferentes actores realizaron de dicha experiencia y comenzar a pensar con ellos/as, procesos de autoevaluación propios, a partir de lo trabajado, de las huellas, de los significados cons-truidos con aquellas prácticas.

Estas últimas ideas remontan a lo trabajado por Sirvent y Rigal (2021) cuando plantean que “las decisiones primeras de un diseño de investigación pueden y deben ser ajustadas a la luz de lo que la realidad va manifestando e imponiendo”. (Rigal y Sirvent, 2021:3) Nuevamente se destaca el sentido dialéctico del plan de tesis, tal como plantean los autores, es flexible y está sujeto a lo que surge en el campo.

Es menester realizar un breve recorrido por el escenario social, político y económico nacional a partir del año 2015, ya que es a partir de ese momento en el que se registran acciones de gobierno concretas con relación a la autoevaluación institucional. Con la gestión de Cambiemos (alianza política entonces gobernante), comienza a evidenciarse una profundización de un escenario político-económico que da continuidad a la extensa trayectoria del neoliberalismo en Argentina. Los resultados de la política económica del gobierno de Cambiemos fueron: la fuerte caída de la actividad productiva, aumento de la desocupación, inflación con deterioro del salario real e importante crecimiento de la pobreza (Iñigo Carerras; Fernández; Catarelo: 2020) .En esta dirección

“se avanzó en profundas transformaciones de la política económica: una fuerte devaluación de la moneda, reducción impositiva a importaciones, eliminación de retenciones a la exportación de productos agrícolas, quita de subsidios a servicios públicos, entre otras. Estas medidas tendieron a fortalecer a los sectores agroexportador, financiero y a empresas de capital concentrado, en desmedro de las pequeñas y medianas empresas y de la industria local. En consecuencia, se alteró la composición del empleo, cuyo crecimiento fue liderado por los segmentos de mayor incidencia de la informalidad y de menores ingresos” (Hopp; Lijterman: 2019),

“tarifazos” que abocaron en 2016 un inédito aumento de las que tarifas energéticas (Sabbatella; Burgos: 2017), reducción de los ministerios de Salud y Ciencia y Tecnología a Secretarías, deuda externa contraída con el FMI, etc.

Siguiendo a Vior, S (2016), esto impacta en el ámbito educativo puesto que diferentes organismos internacionales participan activamente en los procesos educativos de nuestro país, estipulando metas que tienen una definición amplia que *“termina por diluir la responsabilidad del Estado y de las instituciones escolares”*. (Vior, S, Oreja Cerruti, M.B, 2016:168) Dichas intervenciones datan de los años 80 y 90, se evidencia la participación de organismos internacionales como BM, FMI, OEA, UNESCO, CEPAL, BID y recientemente OCDE como actores nodales en lo político, intelectual y financiero (Pereira, 2010 en: Vior, S, Oreja Cerruti, M.B; 2016). La educación no fue la excepción, ya que desde el año 1962 el Banco Mundial (BM) principalmente, comenzó a “otorgar préstamos para educación (...)” (Vior, S, Oreja Cerruti, M.B; 2016: 153).

En Argentina desde el año 2015 se otorgó especial énfasis a la evaluación del sistema educativo, se implementó el operativo de evaluación que desde la gestión de Cambiemos se denominó Aprender. La puesta en marcha de dicho operativo generó fricciones con el sector docente (de diferentes niveles educativos) quien interpeló y puso bajo sospecha los procesos de evaluación desarrollados desde el gobierno (Análisis de Plan Maestro: 2017), reactivando la desconfianza sobre la evaluación que se había manifestado en Argentina durante el año 1993, con la puesta en marcha de Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC).

En este escenario se lleva a cabo la autoevaluación Aprender como prueba piloto con una directriz común, cada provincia debía adaptar la propuesta a sus realidades teniendo en cuenta la descentralización del sistema educativo. Tal como se expresó con anterioridad esta estrategia tuvo fecha de caducidad, o al menos se encuentra suspendida en la actualidad. Desde esta gestión, tal como se mencionó con anterioridad, se propuso el desarrollo de procesos de autoevaluación de las escuelas con el lema de reflexión y participación de diferentes actores institucionales en pos de la mejora, ahora la pregunta que surge de ello ¿es posible que desde gobiernos en los que el neoliberalismo se ve exacerbado, se generen procesos la autoevaluación genuina al interior de las instituciones? Probablemente lo que sucede es que estamos siempre bajo miradas políticas que en realidad buscan la imposición, tras un camuflaje de participación. Quizá estamos nuevamente ante una pseudo participación.

En 2019 se produjo un nuevo acto electoral que despojó a Cambiemos de la gestión. Nuevamente el Partido Justicialista de la mano de Alberto Fernández vuelve al escenario político con fuertes críticas a la política ejecutada por el gobierno anterior. Durante los primeros meses de gestión, se restablece el Ministerio de Salud que había sido supeditado a Secretaría, cuestiona el endeudamiento obtenido con el FMI, interpela múltiples medidas consideradas antidemocráticas, y redefine la organización de muchos ministerios, quedando fuera algunas políticas como es el caso de la autoevaluación Aprender, entre otras acciones.

A pocos meses de la asunción del actual gobierno, se produce un acontecimiento que afecta a la población a nivel mundial, la pandemia COVID-19 cambió las rutinas “normales” vividas hasta el momento, se decretan medidas de distanciamiento preventivo y obligatorio, se reducen los horarios de circulación y se cierran las fronteras provinciales, se suspenden todo tipo de actividades de carácter presencial. Se produce una caída en la economía nacional, se cierran las puertas de muchos comercios y aumenta la desocupación, aunque intentan subsidiar con ayudas económicas no es suficiente, la inflación crece y el panorama enuncia un contexto hostil, de gran incertidumbre, de distanciamiento.

Esto impacta en los escenarios escolares, se vaciaron los edificios de las escuelas y se pasó a un formato diferente y desconocido, angustia e incertidumbre fueron sentimientos comunes entre diferentes actores institucionales, la no presencialidad se tornó el medio para garantizar la continuidad pedagógica, exacerbando una categoría trabajada por Gentili (2011), la inclusión-excluyente. Muchos y muchas quedaron en los márgenes, sin conexión, sin posibilidad de continuar. El 2021 comienza con un mínimo de población vacunada, las clases comienzan a pensarse en un formato dual, es decir, algunas actividades tienen lugar en los edificios de las escuelas y otras permanecen en la virtualidad. La incertidumbre continúa y se intensifica, lo que viene es desconocido. Este contexto conduce a pensar, si esto se presenta como limitación o como facilitador para la investigación que está iniciando, puesto que si bien los nuevos formatos son desconocidos y la incertidumbre galopa a la par de cada uno/a, estos cambios implican detenerse a pensar, revisar, replantear, reflexionar, y en esta dirección el contexto puede ofrecer algunos aspectos facilitadores.

Además, es interesante situar el contexto educativo de la Provincia de San Luis, porque nos pone en contacto con el escenario donde se lleva adelante esta investigación. Desde el retorno de la democracia, San Luis es gobernada por las mismas personas, quienes desarrollan una política afín al neoliberalismo, que se hace visible en la estructura del sistema educativo provincial. Tal como afirma Pelayes (2011), desde la década de los 90 San Luis se constituye en laboratorio de propuestas educativas producto de políticas basadas en el principio de rentabilidad.

En esta dirección es posible hacer mención a diferentes modelos de escuelas que se suman a la conocida escuela pública, ofreciendo otros formatos institucionales desde los cuales se tiende a la descentralización, dejando al Estado Provincial cada vez más alejado de su responsabilidad en materia educativa. San Luis cuenta con escuelas estatales de gestión pública y de gestión privada: Escuelas denominadas tradicionales (públicas y privadas), escuelas autogestionadas, (tienen su génesis a partir del año 2000, bajo el decreto de creación N° 2562-MGYE-99 y Ley 4.914/91), escuelas públicas digitales (creada por Ley N° II-0738-2010, en el año 2010) y las recientes escuelas generativas (aprobadas mediante Decreto N° 7163-ME-2016 y Ley N°1011-2019, que funcionan desde el año 2016).

Desde el año 2014, en la Provincia de San Luis se cuenta con un Instituto Provincial de Evaluación de la Calidad Educativa (Ley N° II-0905-2014), que establece las funciones y alcances de la evaluación en la provincia cuyo propósito es mejorar la calidad y buscar la “excelencia educativa”. Es posible evidenciar en la letra de esta Ley una ausencia en el abordaje de la autoevaluación institucional. Si bien en la provincia se implementó la autoevaluación Aprender, ésta se llevó adelante tomando como referencia lo propuesto por la Secretaría de Evaluación Educativa de Nación. Nuevamente la prueba piloto sitúa a esta provincia como laboratorio de políticas públicas.

Durante el año 2020 sucede lo mismo que a nivel nacional, la provincia cierra sus puertas y toda la población queda supeditada a las decisiones tomadas desde el ejecutivo provincial. Las escuelas quedan sin estar habitadas para actividades presenciales, al principio sin anuncios concretos y luego propiciando una modalidad centrada en la virtualidad. Mu-

cha gente quedó fuera, las escuelas fueron resolviendo el día a día como pudieron, sin una presencia sostenida del Estado para afrontar la nueva situacionalidad.

En el contexto provincial, el hecho de transitar por las diferentes escuelas de la provincia durante diez años desde los proyectos de investigación, se constituye en un facilitador. Las instituciones escolares generalmente abren sus puertas y reciben a los equipos deseosos de llevar adelante trabajos colectivos.

Sin embargo, en ocasiones se identifica un limitante vinculado a la temática que se aborda desde los proyectos. Muchas veces la evaluación tensiona y ubica en situación de examen, porque en definitiva se ha aprendido que ésta se vincula con el control y la rendición de cuentas. Se considera que en muchos casos esto guarda relación con las concepciones de evaluación que diferentes actores escolares amarran, las cuales se han instalado fuertemente en los modos de pensar y hacer evaluación. Al comenzar a trabajar en escenarios institucionales sobre esta temática, es perceptible en los/las participantes cierto temor a ser examinados y sentenciados.

Esta aproximación inacabada al contexto de descubrimiento, ha puesto sobre tablas algunos análisis que permiten tal como plantean Rigal y Sirvent (2021), identificar contradicciones del momento en el que tiene lugar la investigación, ya sea limitando o motorizando el desarrollo de la misma. Se considera que el desafío al que responde el contexto de descubrimiento, es el de buscar indicios de la realidad que sean la base para identificar el objeto de investigación, la situación problemática y focalizar en el problema de investigación. Esta antesala compleja, orienta a hacer preguntas y hurgar en lo que pasa.

Otro aspecto que se reconoce en la génesis de esta investigación y que emerge del contexto de descubrimiento, refiere a la descripción y problematización de la situación problemática, que conduce a la identificación del foco de la investigación en términos del enunciado del objeto/problema de investigación. (Sirvent, 2020) Tomando en consideración el contexto aquí desarrollado, se elaboran interrogantes que emergen como aquello que no se sabe, que no tiene respuesta aún, que preocupa, asom-

bra, que enfrenta con aquello que desafía a conocer, también desconcierta y muchas veces angustia. (Rigal y Sirvent, 2021)

En esta dirección se realizó una distribución de preguntas, que fueron dispuestas en dos bloques. Uno de ellos con interrogantes en torno a políticas de autoevaluación propuestas desde el ejecutivo nacional; y otro, orientado a la autoevaluación en escenarios específicos:

Con relación a políticas de autoevaluación, se cuestiona	De aquellos escenarios escolares específicos, se pregunta
¿Cuál es la concepción de evaluación que subyace en los documentos que regulan la autoevaluación institucional en el territorio nacional? ¿Para qué se promueven, desde el nivel político, procesos de autoevaluación en las escuelas? ¿Qué procesos e ideas se promovieron desde el Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis, tras la efectiva realización de la autoevaluación institucional en las escuelas de la jurisdicción?	¿Cómo se concibe la evaluación en las instituciones escolares de la provincia? ¿Con qué herramientas cuentan los actores escolares para el desarrollo de procesos de autoevaluación escolar? ¿Cómo significan la autoevaluación institucional los actores escolares? ¿Cómo se caracterizó el proceso de implementación de una política de evaluación particular en las escuelas que participaron de la experiencia de autoevaluación institucional propuesta desde nación? ¿Qué tensiones se hacen evidentes entre las propuestas oficiales y aquello que efectivamente sucedió en los escenarios escolares tras la implementación de políticas de autoevaluación institucional?

Estas preguntas ayudaron a afinar la lente para definir el objeto de esta investigación, es decir “el hecho social que se va a investigar” (Rigal y Sirvent, 2021: 5), que no se presenta espontáneamente sino que se construye, y esa construcción no es neutral (Rigal y Sirvent, 2021).

El objeto de estudio de esta tesis, se orientó hacia *“La apropiación de políticas de autoevaluación en escenarios escolares de la provincia de San Luis, a partir de la ejecución de la estrategia federal autoevaluación*

Aprender contenida en la LEN (26.206)". (Con ello se superó el planteo inicial, centrado en políticas en acto: autoevaluación aprender; recordando que esta estrategia fue dejada de lado, al menos en el momento actual).

A partir de la focalización se recupera una primera aproximación al concepto de política y al de apropiación, dos ideas centrales que posicionan ante este objeto de estudio. Por un lado las políticas públicas, siguiendo a Rovelli (2018), se constituyen no sólo lo que un gobierno propone hacer, sino lo que efectivamente hace y alcanza en interacción con diferentes actores sociales. (Aguilar Villanueva, 2003; Macchiarola, 2012) Por otro lado, se suma el aporte de Rockwell (2018); quien refiere a las políticas atravesadas por la idea de apropiación como sentido activo/transformador de la acción humana, que sitúa la acción en la persona dando lugar a la idea de cultura múltiple, situada, histórica, arraigada en la vida cotidiana, ya que las prácticas, las herramientas, etc., son tales en tanto son experimentadas por las personas.

A partir de la problematización antes mencionada, también se redefine la pregunta de investigación, la cual actualmente se orienta hacia ¿Cómo son los procesos de apropiación de las políticas de autoevaluación institucional en escenarios escolares específicos de la Provincia de San Luis, a partir de la primera ejecución de la estrategia federal autoevaluación Aprender contenida en la LEN (26.206)?

Para abordar esta pregunta de investigación se plantea un objetivo general que busca "comprender los procesos de apropiación de políticas de autoevaluación Institucional en escuelas de la Provincia de San Luis, a partir del año 2016 con la implementación de la estrategia federal Aprender". Es interesante recuperar aquí, que en la propuesta se elaboró un objetivo de acción, con la finalidad de consolidar un proceso de investigación en el cual los/las participantes tengan un papel protagónico en la construcción de realidades. También se otorga importancia a fortalecer la socialización del conocimiento, es decir, hacerlo comunicable para que pueda ser comprendido por otros/as (Rigal y Sirvent, 2021). Esto se busca mediante la generación de espacios en los cuáles se debatan y elaboren propuestas de autoevaluación pensadas y diseñadas desde y para la escuela.

A raíz del gran desafío que constituyó la construcción del objeto/problema, se comenzaron a esbozar algunas aproximaciones relacionadas con el abordaje metodológico. Para ello se tomó como punto de partida la necesidad de reflexionar en torno a una planificación flexible, puesto que resulta nodal tomar en cuenta los imprevistos, los emergentes, tomar contacto con aspectos desconocidos y con aquello que no está contemplado en la propuesta inicial del plan de la tesis doctoral. A su vez, esto se relaciona con la idea de dejarse impactar por lo que nos ofrece el campo en el que tiene lugar la investigación; y también con la incertidumbre, temores, ansiedades, pensando que al superarlas tal como plantea Rigal y Sirvent, (2021) conduce a encontrar aspectos insospechados.

Es importante reconocer los aspectos limitantes con una actitud superadora, y sin perder de vista que la palabra de los/las participantes es central, puesto que son ellos/ellas quienes verdaderamente conocen lo que allí sucede. (Rigal y Sirvent, 2021) En esta dirección las primeras aproximaciones a *¿cómo investigar?* tienen que ver con llevar adelante un proceso en gran medida de corte cualitativo, sustentado en *“concebir el mundo social como complejo, contradictorio y en permanente movimiento”* (Achilli; 2005:39), pero sin dejar por fuera la posibilidad de realizar algunas aproximaciones de orden cuantitativo. Se prevé un trabajo en el que prevalezca el análisis crítico y la confrontación de diferentes informaciones, sostenida mayoritariamente en la Investigación Socio-antropológica, recuperando también aportes de la Investigación Acción Participativa. En este sentido, resulta importante a partir de la definición del objeto/problema, trabajar en torno a núcleos problemáticos que recuperen en esencia la construcción de los sentidos desarrollados por los sujetos en un determinado espacio social, a partir de las prácticas, las experiencias que desarrollan, relaciones que establecen, conflictividades que se presentan. (Achilli, 2005) Con relación a esto se tendrán en cuenta diferentes estrategias de recolección de información, inicialmente se abordarán la observación, entrevista etnográfica y entrevista en profundidad, análisis documental y talleres, pero sin perder de vista que la complejidad ofrecida por el campo puede re -direccionar lo pensado.

A modo de cierre

Teniendo en cuenta las búsquedas que tienen lugar en esta investigación, se abre la reflexión hacia la complejidad que embiste hacer ciencia desde lo social, porque tal como plantea Rigal y Sirvent, (2021) a diferencia de otras ciencias, en lo social trabajamos con personas y se cree que esto sitúa al investigador ante una multiplicidad de desafíos que lo posicionan ante esa realidad y ante sí mismo. Se considera además que es preciso apelar continuamente a la vigilancia epistemológica y a la ética del investigador/a, ya que en consonancia con lo que sucede con los modos de pensar y hacer evaluación, en investigación convergen formas y tradiciones que se han instalado tornándose hegemónicas.

Tomar partido por abordar procesos de investigación situados en enfoques participativos, exige revisar esas estructuras y asumir el desafío de desnaturalizar y trabajar desde la complejidad, es decir, asumir la dialéctica sujeto/objeto investigado, en los que la subjetividad tiene un lugar central. Asumir la dialéctica teoría- empírea, reconociendo el amasado que realiza el investigador yendo y viniendo entre ambas para dar sentido a eso que aparece en el campo; asumir lo complejo de estar en terreno, dejarse sorprender por lo que ahí acontece, meter el cuerpo al barro y disfrutar del viaje. (Sirvent, 2020)

La complejidad del compromiso social del investigador, empuja a asumir que investigar es un acto político, ya que el investigador/a se posiciona, se compromete; y también asume la complejidad de la validación de los resultados, los cuales implican una evaluación de procesos y resultados diferentes a los convencionales. (Rigal y Sirvent, 2021) El cierre de este punto, es un llamado a continuar pensando en la importancia de los primeros pasos, de las primeras decisiones de la investigación ya que estos estructuran, dan forma al mismo tiempo que abre interrogantes para dar continuidad al camino que se comienza a recorrer.

Algunos rasgos sobre políticas concretas de autoevaluación institucional en contextos específicos.

En el presente punto se recuperan las primeras aproximaciones al trabajo de campo que comienza a desarrollarse en el marco del proceso de investigación de la tesis doctoral mencionada en apartados anteriores. En el mismo se abordan algunos puntos referentes al proceso de aplicación de una política concreta de autoevaluación institucional denominada Aprender, impulsada durante el año 2016 por la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Deporte de la Nación Argentina, en el marco del Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” y del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” (Módulo I).

Desde el Consejo Federal de Educación se plantea que la autoevaluación institucional, surge con la idea de promover enfoques de evaluación en los que se combinan evaluaciones externas (como por ejemplo APRENDER, PISA), con otros modelos participativos y democráticos (autoevaluación institucional). Tal como se ha explicitado en la descripción del contexto socio-histórico (contexto de descubrimiento de esta tesis), la Provincia de San Luis se constituyó en una de las tres jurisdicciones en las que se llevó adelante la mencionada estrategia a modo de prueba piloto. Se convocó a 40 instituciones escolares para aplicar el primer módulo de autoevaluación institucional (módulo 1 ¿Cómo enseñamos?). La muestra estuvo constituida por escuelas públicas, privadas y autogestionadas de las diferentes regiones educativas de la provincia.

En esta oportunidad, la mirada se centra en recuperar una breve descripción del instrumento de autoevaluación aplicado, luego se abordan algunos análisis de la palabra de una referente del Ministerio de Educación de la jurisdicción (que enmarca la perspectiva política desde la cual la provincia llevó adelante la aplicación de la misma), y por último, se efectúan aproximaciones en torno a las primeras e inacabadas interpretaciones sobre posibles rasgos de apropiación, recuperados a partir del análisis de los informes de autoevaluación desarrollados por algunas escuelas participantes.

- ¿Cómo se caracteriza la estrategia federal de autoevaluación desarrollada en Argentina? Instrumento de autoevaluación Aprender.

Tal como se planteó con anterioridad, la autoevaluación Aprender se planificó como una estrategia política a partir del año 2016. La misma fue diseñada desde la Secretaría de Evaluación Educativa, estableciendo como misión la promoción de una cultura de evaluación que estimule el uso de la información de modo pertinente y oportuno que colabore en la toma de decisiones. Se prevé esta idea alejada de la idea de una evaluación alejada de la idea de sanción y más cercana a una evaluación amigable. (Módulo 1).

Desde dicha Secretaría se entiende que *“la autoevaluación de las instituciones es una estrategia que genera un proceso de ida y vuelta entre la escuela, el sistema educativo y el contexto sociocultural en el cual la institución se inserta (Nirenberg, Duro, 2010)”*. Teniendo en cuenta que la evaluación es un acto político y ético, y considerando que el posicionamiento que respalda la mirada desde la cual se aborda este estudio, es preciso indagar en torno a su implementación puesto que, más allá de los conceptos explicitados en los documentos oficiales, es preciso tomar en cuenta su articulación y coherencia al momento de su puesta en acción. Es decir, es necesario aproximar la consistencia que tienen dichos discursos escritos respecto a las prácticas reales, sin perder de vista aquello que emerge desde lo ideológico en el marco de las gestiones políticas que las impulsan y sostienen.

Como estrategia política, tuvo lugar a partir de la aplicación de una caja de herramientas para la autoevaluación institucional, que para su primera etapa se planificó con diferentes módulos denominados: ¿Cómo enseñamos?, ¿Cómo evaluamos?, evaluación digital en la escuela, educación inclusiva, gestión directiva. Según lo estipulado en el documento consultado, estos ejes se definieron a partir de pensar a las escuelas como realidades complejas que requieren de la construcción de múltiples dimensiones para su análisis (Módulo 1).

Dichos módulos de autoevaluación Aprender, se organizaron a partir de una serie de actividades guiadas que las escuelas debían resolver. Cada cuadernillo, ofrecía una guía y secuencia de actividades para diferentes actores institucionales, entre ellos, directivos, docentes, estudiantes, familias y otros actores sociales como por ejemplo, organizaciones de la comunidad.

En esta oportunidad se realizará una breve descripción y análisis del contenido del módulo 1 *¿Cómo enseñamos?* ya que fue el único desarrollado en la Provincia de San Luis, a los efectos realizar una aproximación a su contenido. Tal como se planteó desde el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, en acuerdo con el CFE, el documento contempló seis ejercicios pensados para que las escuelas de nivel primario y secundario lo auto-administren.

De acuerdo a lo explicitado en su introducción, dicho módulo fue diseñado por expertos acudiendo a los aportes de referentes jurisdiccionales y también a la perspectiva de ciertos docentes y directivos. Según lo expresado, se tomó como punto de partida el proceso la gestión pedagógica, por considerarlo de importancia y por sus impactos en la enseñanza y los aprendizajes, para a futuro ampliar hacia otros módulos a partir de nuevas problemáticas. Según se argumenta en la fundamentación, se diseñó con el objetivo de orientar la reflexión y elaborar acciones tendientes a la mejora de las prácticas pedagógicas, las prácticas de aprendizajes y trayectorias de estudiantes. (Módulo I)

La Secretaría de Evaluación sería la encargada de proveer el material previsto en la caja de herramientas y las jurisdicciones debían comprometerse a implementarlo y garantizar el cumplimiento de, al menos, tres jornadas institucionales anuales otorgadas para debatir acerca de *¿Cómo enseñamos?* (encuentros organizados al inicio y cierre de los períodos lectivos).

Para la puesta en marcha, se propuso una secuencia de actividades organizadas a través de momentos y pasos a seguir. El primer momento, “previo a la realización de las jornadas”, implicaba: conformar equipos facilitadores, propiciar el acceso al material de trabajo, prever la disponi-

bilidad de espacios físicos y recursos necesarios para la realización de las jornadas y también organizar la convocatoria de diferentes actores. El segundo momento, tuvo que ver con la “puesta en marcha de las jornadas”, también organizado a través de pasos: El primero relacionado con la conformación de grupos de trabajo (docentes y directivos; estudiantes; familias); el segundo vinculado con la realización de ejercicios propuestos; los momentos tercero y cuarto alusivos al registro de actividades efectuadas y por último, un quinto paso referido a la socialización de los ejercicios realizados. (Módulo 1)

También se remarca la importancia de la consolidación de un equipo facilitador bajo la responsabilidad del equipo directivo, moderadores, relatores; resaltando la participación necesaria de la Supervisión de escuelas. Se desarrollaron una serie de ejercicios ligados a una supuesta problematización del proyecto institucional, análisis de resultados de los operativos nacionales, identificación de problemáticas institucionales, oportunidades y aportes para la mejora. Cada uno de los ejercicios propuestos explicitan de manera exhaustiva, un objetivo para cada acción a desarrollar; actividades organizadas en momentos, con consignas para que los/las participantes debatan, a partir de una serie de interrogantes y un tiempo estipulado en el módulo.

A partir de la lectura de los objetivos y actividades propuestos para el mismo, es posible apreciar un detalle minucioso del recorrido que cada institución debe llevar adelante durante el proceso de autoevaluación. Ante esto surge una pregunta ¿Es posible arribar a reflexiones genuinas a partir de un modelo detallado a seguir? ¿Cuál es la formación que los actores institucionales tienen para llevar adelante un proceso de autoevaluación en escuelas? ¿La caja de herramientas ofrecida desde la Secretaría de Evaluación Educativa, a qué tipo de apropiación da lugar? Teniendo en cuenta que posiblemente muchas de las instituciones que participaron de esta estrategia no han transitado previamente por procesos de autoevaluación, la herramienta ofrecida ¿colabora con la reflexión? Aquí aparece una tensión que tiene que ver con lo ofrecido por las propuestas oficiales de autoevaluación y las herramientas con las que cuentan las instituciones

escolares para desarrollar procesos de autoevaluación genuinos a partir de lo ofrecido.

Los anteriores análisis, posibilitaron ver cómo la mirada sobre la evaluación sostenida por la mencionada secretaría (definida como amigable y participativa), se debilita ante un instrumento de autoevaluación desde el cual subyace cierta delimitación al direccionar acciones que, posiblemente, condicionan a las escuelas participantes a pensar los procesos institucionales desde lo sugerido y no desde las necesidades propias de cada una de ellas. Posiblemente al avanzar en el análisis de los informes de autoevaluación presentados por las escuelas, emergerán otros elementos que potencien o bien debiliten esta idea.

El diseño de la denominada caja de herramientas, fue llevado adelante en la Provincia de San Luis por una coordinación dependiente del Ministerio de Educación jurisdiccional y aplicado en escuelas de las diferentes regiones educativas. Por ello a continuación se recuperan algunas nociones que permiten conocer la perspectiva de esta estrategia a nivel político provincial, con sus especificaciones.

Delimitación de políticas de autoevaluación. Abordaje constituido desde una perspectiva provincial.

En este punto se aproxima la mirada provincial caracterizando el procedimiento realizado en San Luis con la implementación de la caja de herramientas para la autoevaluación Aprender. Se recuperan elementos que dan idea sobre la puesta en marcha de la estrategia, los participantes involucrados, impactos que tuvo dicho proceso desde la mirada de la gestión política provincial, rescatando puntos fuertes, dificultades que se presentaron y algunos desafíos. Se entiende que ello colabora en dar marco a los procesos e ideas que se promovieron desde la jurisdicción respecto a dicha política.

La organización del proceso de autoevaluación institucional en la jurisdicción, fue reconstruido a partir de una entrevista efectuada a la coordi-

nadora provincial de las evaluaciones Aprender y autoevaluación Aprender. En su relato expresa que a partir del año 2016 desde el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, se comenzó a trabajar en dos líneas de evaluación consideradas fundamentales. Por un lado, el operativo de evaluación nacional Aprender, abordando la evaluación de los desempeños de aprendizaje de estudiantes de nivel primario y secundario. Por otro lado, el proceso de autoevaluación institucional desarrollado de la mano del antes mencionado operativo. Según los planteos de Nirenberg (2018), la evaluación interna en las escuelas implicaría un complemento de las evaluaciones nacionales, que colaboraría con la lectura de los resultados y la toma de decisiones respecto a los planes de mejora de las instituciones. En ese momento la idea original del Ministerio de Educación y Deporte de la Nación, era trabajar la autoevaluación institucional en simultáneo con los operativos Aprender. En la provincia, esto tuvo lugar a través de una jornada institucional de autoevaluación efectuada en diferentes escenarios escolares, a la cual se invitó a participar a aquellos/as profesores/as que no se encontraban afectados a la aplicación del operativo Aprender.

Durante el año 2016, los referentes de las diferentes provincias (coordinadores provinciales) participaron de las primeras reuniones nacionales en las que se abordó la autoevaluación. Según lo relatado por la entrevistada, referentes de las diferentes provincias pusieron de manifiesto cierta preocupación por los tiempos estipulados para el desarrollo y aplicación de la caja de herramientas de autoevaluación ya que, entre otros aspectos, se remarcó la falta de tiempo para poder organizar el proceso, afirmando la dificultad de planificarlo en los tiempos estipulados. Así se propuso realizar una prueba piloto con aquellas provincias que estuvieran dispuestas y una de las propuestas fue San Luis.

Para dar inicio a la prueba piloto en la provincia, se convocó a un grupo de cuarenta establecimientos escolares emplazados en las diferentes regiones educativas de la jurisdicción, las cuales fueron seleccionadas tomando como criterio su participación en el operativo de evaluación provincial desarrollado desde la Universidad de la Punta (ULP). De la muestra total, veintiún establecimientos corresponden a la región I, cinco a la región II, tres a la región III, seis a la región IV, tres a la V y dos a la VI.

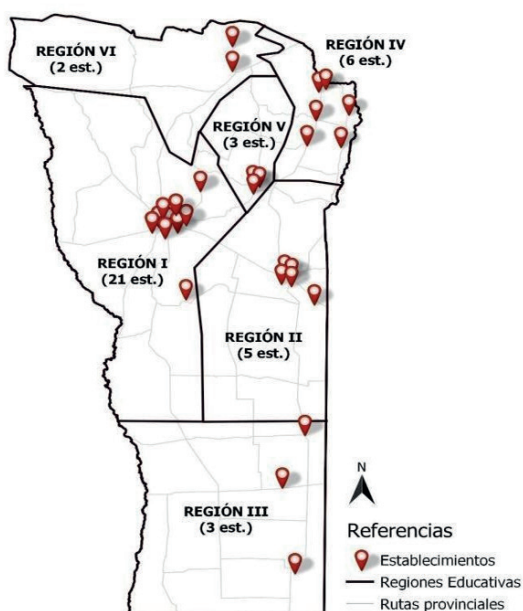


Figura 1 Distribución de la muestra de escuelas de la provincia convocadas a participar de la autoevaluación Aprender en el año 2016.

De la muestra total que indica la Figura 1, se registró desde el Ministerio de Educación Provincial la efectiva participación de treinta establecimientos escolares, diez de ellas no se sumaron a la experiencia piloto (cuatro de la región I, dos de la región II y cuatro de la región IV).

Según lo planteado por la entrevistada, la organización del proceso se llevó delante de la siguiente manera:

- **Se estableció contacto con cada una de las 40 escuelas seleccionadas**, a los efectos de efectuar una consulta sobre su acuerdo con llevar adelante la autoevaluación Aprender, durante la aplicación del operativo de evaluación nacional a desarrollarse hacia finales del año 2016. De acuerdo a lo informado, dicha comunicación se estableció con los equipos de gestión con la intención de enviar el material de trabajo, preparar a los/las docentes y generar posibilidades de que estudiantes y tutores participen, ya que el Ministerio de Educación de la Nación así lo requería.

Este punto guarda relación con lo que Mestres (2002) denomina la divulgación, es decir, dar a conocer el proyecto que se llevará adelante. Si bien la estrategia asumida desde dicha coordinación abarcó sólo a equipos de gestión, al parecer se acudió a los mismos para que por su intermedio se procediera a comunicar a otros actores institucionales. Es preciso considerar que tal como se mencionó anteriormente, el proceso se comienza a desarrollar teniendo la limitante temporal, ya que, según se afirma, entre la comunicación de la nación a las provincias y la puesta en marcha, fue poco el tiempo para desarrollar una organización más planificada.

- **Se llevó adelante una preparación para abordar el proceso y jornada previa a la realización de la autoevaluación.** Siguiendo lo relatado, esto consistió en la distribución del módulo 1¿Cómo enseñamos? y preparación para la primera jornada de autoevaluación institucional provincial,

“Fue una charla y presentación del módulo 1, en la que se brindó a las instituciones material de lectura y estudio preparatorio, para llevar adelante la autoevaluación. Se confeccionó un dossier en el que se incorporaron textos que abordaban el concepto de evaluación y autoevaluación institucional”. (Referente entrevistada)

Además sostiene que este momento se diseña bajo la premisa de que en ciertas instituciones involucradas, no contaban con herramientas teóricas en las cuales apoyarse para desarrollar un proceso de autoevaluación institucional. También teniendo en cuenta que en las instituciones escolares prevalecen concepciones de evaluación más cercanas al control. En esta dirección, se recupera en necesidad de complementar el contenido del material de la caja de herramientas con la finalidad de situar en la temática, pensando en generar procesos que permitieran trabajar la evaluación institucional desde otro lugar, más bien como herramienta de aprendizaje para la toma de decisiones, en palabras de la entrevistada

“Estábamos pensando en realizar algo que valiera la pena, no en enviar el material y que cada escuela hiciera lo que pudiera, sin importar el resultado de la experiencia. Nos importaba el resultado, para que ellos pudieran darse cuenta que los procesos de autoevaluación debían servir para el crecimiento, no para el control, ni el castigo.”

Para la coordinación el sentido de desarrollar la jornada, estuvo relacionado con generar un espacio de encuentro para aclarar lo imperioso de abordar esta propuesta con compromiso, también la importancia de promover la participación de diferentes actores y establecer acuerdos respecto al sentido de la evaluación. Se trabajó sobre el concepto de evaluación y los distintos tipos que asume la misma. Con relación al módulo 1, se tomaron en consideración aquellos elementos que servían para que las escuelas puedan revisar los propios procesos institucionales.

Se recupera la idea de utilizar la caja de herramientas enviada desde nación como una guía, que permita capturar aquellos aspectos centrales para reflexionar sobre sus proyectos. Lo relatado deja entrever cierto alejamiento respecto a la idea original del Ministerio de Educación y Deportes de Nación, desde el cual se pensó esta estrategia como complemento de los operativos nacionales. Según lo expresado por la coordinación provincial el proceso pareciera orientarse hacia la consideración de la autoevaluación como insumo para la reflexión interna.

- **Acompañamiento a instituciones escolares para la lectura de los materiales contemplados en el dossier.** Siguiendo la palabra de la entrevistada, esto fue posible sólo en algunas de las escuelas implicadas, debido a la falta de recursos humanos que pudieran colaborar con la visita a los establecimientos. Según el relato, se acompañó fundamentalmente a algunas escuelas de la capital puntana, ciertas instituciones avanzaron solas a partir de una guía efectuada telefónicamente y por correo electrónico, y realizaron de entre dos y tres reuniones previas a la prueba piloto. Además sostiene que a partir de lo trabajado en dicha jornada, estas escuelas consultaron a tutores

y estudiantes. También se reconoció que en el total de la muestra hubieron escuelas que no lograron trabajar.

Es interesante lo que se evidencia aquí, un trabajo bastante solitario por parte de la coordinación que no contó con la colaboración de otros actores del Ministerio de Educación de la Provincia, para poder realizar el acompañamiento a las escuelas implicadas durante el desarrollo del módulo 1. La ausencia de recursos humanos en los cuáles apoyarse para sostener el proceso a lo largo del tiempo, según se afirma, fue uno de los aspectos que incidió en que muchas instituciones no le dieran continuidad a la autoevaluación.

- **Desarrollo del proceso de autoevaluación Aprender**, teniendo en cuenta lo planteado por la referente, con la puesta en marcha de la prueba piloto, los actores escolares participantes tuvieron que realizar un registro acerca de cómo se llevó adelante la aplicación del dispositivo, para comenzar a pensar una propuesta de cambio. Ello implicó elaborar líneas de acción a partir de los aspectos que se reconocieron más debilitados, y también generando estrategias para potenciar los puntos más fortalecidos. En esta dirección, la entrevistada visualiza que este módulo se constituye en una especie de una matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas), a partir de la cual se pusieron en marcha acciones para la mejora institucional.

Para dar cierre a lo trabajado, se debía presentar al Ministerio Provincial un informe que, tal como se afirma, “*serviría posteriormente para la toma de decisiones al año siguiente*”. Si bien la presentación no se constituyó en una actividad obligatoria, muchas escuelas hicieron llegar sus aportes sobre lo abordado en la jornada.

A partir de lo resultante en el encuentro para la autoevaluación en escuelas de la provincia, la coordinadora efectuó una serie de reflexiones en torno a ciertos aspectos que facilitaron o dificultaron el desarrollo de la misma. En esta dirección recupera lo siguiente:

En la palabra recuperada, se reconocen aspectos que incidieron de manera positiva en el proceso. Se afirma que la experiencia le sirvió a algunas escuelas como un organizador de ejes de debate. Para ciertas instituciones escolares que venían desarrollando algunas acciones de autoevaluación previo a esta experiencia, este dispositivo se constituyó en una herramienta que les permitió profundizar lo trabajado. Para otras, se abrió una posibilidad de repensar sus proyectos y la evaluación. También se reconoce que para algunos establecimientos se consolidó como una formalidad que debían cumplir, puesto a que se trataba de un pedido realizado desde el Ministerio. En esta dirección reflexiona que *“lo realizado no fue suficiente para llegar a realizar un trabajo en serio”*.

También valora positivamente el instrumento diseñado para la autoevaluación Aprender. La entrevistada considera que los ejes de análisis desarrollados fueron muy pertinentes. Sin embargo, advierte que este aspecto positivo se entrecruza con una dificultad que fue llevar el instrumento a la práctica. Nuevamente aparece el factor tiempo, que pone en jaque la viabilidad de la propuesta y también la débil contextualización al momento de ser diseñada por los/las especialistas que *“no tomaron en cuenta la experiencia en terreno, lo cual permitiría la adecuación de un punto o un eje, tema o actividad concreta”*. En esta dirección avanza sosteniendo que:

“La autoevaluación es un proceso que no se agota en una jornada institucional. Implica un trabajo constante con los padres en la escuela, con los estudiantes y con los docentes. Creo que estos instrumentos son una buena base, pero las instituciones podrían agregar elementos más pertinentes al contexto y a los procesos que van haciendo al interior de las escuelas”.

Por otro lado, se recuperan aspectos que entorpecieron el desarrollo del dispositivo. Así por ejemplo, la falta de tiempo para la organización y puesta en marcha de la prueba piloto, también la demora en la recepción del material impreso para su distribución y la efectiva ejecución de la autoevaluación, se constituyeron en dificultades. Esto generó inconve-

nientes en la organización y disconformidad por parte de las instituciones participantes, debido a la premura de los tiempos de presentación de informes.

Además se afirma que el proceso obtuvo diversos resultados, debido a la ausencia de ciertas escuelas en la jornada preparatoria. Es decir, algunas escuelas realizaron un trabajo previo y otras se contactaron con la temática por primera vez, el día de la aplicación del dispositivo. Otra de las razones que argumenta, es que hubo instituciones escolares en la que participaron diversos actores, mientras que en otras no ocurrió lo mismo. Se identifica una escasa participación de estudiantes y tutores, ya que fueron muy pocas las escuelas en las que se recuperó la perspectiva de estos actores.

También encuentra diferenciación en los resultados entre aquellas escuelas que recibieron acompañamiento y las que no, puesto que no fue posible acceder por falta de herramientas, ausencia de equipo técnico (el cual pudiese realizar un acompañamiento genuino, como es por ejemplo, el caso de las escuelas del interior). Algunas instituciones dieron continuidad al trabajo durante el año 2017, aplicando ciertas estrategias propuestas para la mejora institucional, otras no continuaron.

Se identificó cierta disconformidad por parte de la Supervisión de escuelas, debido a la poca participación que se les otorgó en dicho trabajo. Esto se reconoce como un error, que admite no ser intencional. Siguiendo la palabra de la referente provincial,

“Este llamado de atención permitió revisar prácticas que se realizaron de manera bastante solitaria, ya que la participación de la Supervisión podría haber optimizado los procesos. También llevó a repensar la importancia de tomar más tiempo para organizar una cuestión que tiene mucha importancia y un impacto fuerte en las escuelas. Estas miradas fueron tomadas y se invitó a que participen al año siguiente. Esto fue un punto débil en la planificación de la autoevaluación en la provincia”.

En el año 2017 se dio continuidad al proceso de autoevaluación iniciado el año anterior, sólo algunas escuelas participaron. Según se expresa, en ciertas escuelas se aprovechó para integrar a aquellos actores de la comunidad que no estuvieron presentes en 2016 (especialmente estudiantes y tutores). Sin embargo, fueron pocas las escuelas que avanzaron en esta dirección. Con la realización anual del operativo Aprender 2017, se convocó a la totalidad de las escuelas de la provincia para la aplicación del módulo *¿cómo enseñamos?* Y como estímulo para la participación, ese día se cancelaron las clases en toda la jurisdicción. Sin embargo, se reconoce una escasa participación.

La realización de esta jornada de autoevaluación se hizo extensiva en todo el país por disposición de la Secretaría de Evaluación. Es decir, en simultáneo con la realización del operativo Aprender se debía desarrollar la autoevaluación institucional. Así, quienes no participaron de Aprender debían autoevaluar la institución. Sin embargo, muchas escuelas no realizaron la jornada. Según se afirma el 80% de escuelas no lo hizo, a lo cual se adjudica la intervención de razones relacionadas con la falta de tiempo para su organización, falta de interés por parte de algunos equipos directivos y otra dificultad relacionada con que se abocó a la totalidad del personal docente a los operativos nacionales, dejando de lado la autoevaluación.

Entre los años 2018 y 2019, el operativo de autoevaluación Aprender se fue diluyendo, el trabajo propuesto en 2016 se sostuvo por un año y luego, según manifiesta la referente provincial, no se volvió a convocar a la provincia para avanzar en los demás módulos. Según se afirma, lo que continuó trabajando la provincia fue por una decisión personal de aprovechar esta oportunidad considerando la importancia que tiene autoevaluar las instituciones. Sin embargo, fue cada vez más difícil de sostener, debido a la ausencia de apoyo de la Secretaría de Evaluación de la Nación, como así también del Ministerio de Educación Provincial.

La referente, reconoce dos líneas pendientes a trabajar en la Provincia de San Luis con relación a esta temática. Por un lado, reforzar la idea de una evaluación permanente, procesual y colectiva, puesto que en las

escuelas existe una necesidad concreta de consolidar una mirada interna. Según su mirada, esto se presenta como un desafío, ya que muchas veces en las instituciones prima una lógica administrativa y posicionamientos centrados en evaluaciones tradicionales que condicionan el trabajo de autorreflexión. Por otro lado, es preciso promover un cambio de perspectiva de quienes gestionan las instituciones escolares y también de los/las docentes, orientado a favorecer el consenso y la construcción colectiva.

Siguiendo lo relatado es posible comprender algunas ideas en torno al trabajo con esta temática en la Provincia de San Luis. La perspectiva que representa al Ministerio de Educación, ofrece indicios sobre ciertas especificaciones en la propuesta de autoevaluación Aprender original, al tomar este contacto con la realidad jurisdiccional. Es posible visualizar múltiples dificultades para la concreción de procesos autoevaluativos genuinos, dado a que las condiciones ofrecidas para su desarrollo y sostenimiento en el tiempo fueron bastante adversas. Así, la carencia de un equipo idóneo que colabore con la coordinación, la ausencia de acompañamiento por parte de las autoridades ministeriales, el exceso de actividades a cargo de las instituciones escolares, el hecho de no apelar a la ayuda de la Supervisión durante el desarrollo de la prueba piloto, la insuficiencia del tiempo dispensado para la realización del módulo 1, el debilitamiento del contacto con la Secretaría de Evaluación Educativa para dar continuidad a la estrategia federal propuesta, entre otras dificultades; hicieron (según lo que se interpreta de la palabra analizada) que una política considerada valiosa, en poco tiempo se fuera resquebrajando y diluyendo.

Sin embargo, según afirma la entrevistada, en muchas instituciones la estrategia de autoevaluación ofició de punto de partida para que al interior de las escuelas pudieran volver a pensar sus propuestas institucionales. Tomando en cuenta esto, es importante poder realizar algún acercamiento a lo que sucedió en las escuelas involucradas, o al menos en aquellas que realizaron la presentación de los informes de autoevaluación al Ministerio Provincial en el año 2016, a los efectos de interpretar y comprender los resultados que se hicieron públicos a partir de esta experiencia. Se toma en cuenta aquí lo propuesto por Terigi (1999) para trabajar el curriculum (considerando que las propuestas curriculares no se aplican ni se disuelven, sino que se especifican al tomar contacto con las realida-

des en las que tienen lugar), resignificando su sentido para pensarlo en términos de políticas públicas. En esta dirección se plantea que tal como sucedió a nivel jurisdiccional, la estrategia política se va especificando, ya que en cada contexto los actores involucrados se van apropiando y le dan sentido. Además se va adaptando, teniendo en cuenta diferentes aspectos que facilitan o entorpecen su desarrollo.

Primeros indicios de apropiación de políticas de autoevaluación. Los informes escolares.

En el plan de tesis mencionado, se realizó una construcción teórica en torno a la idea de autoevaluación institucional, desde la cual se asume el posicionamiento de la investigadora. La misma se apoya en una concepción sociopolítica crítica de la evaluación (Domínguez Fernández, 2000), desde la cual se recupera la importancia de la ética de la evaluación, otorgando centralidad a preguntas sobre el para qué y por qué evaluar. Desde esta perspectiva se valoran los métodos e instrumentos evaluativos de carácter cualitativo, que son recuperados fundamentalmente de la Investigación Etnográfica y de la Antropología, como por ejemplo, el estudio de casos.

El evaluado tiene un lugar central, puesto que participa activamente en el proceso, tornándose visible y activo en la toma de decisiones. Surge la idea de praxis evaluativa, pensamientos y acciones orientados a la democratización del proceso. Se repiensa la finalidad de la evaluación, orientándola hacia la mejora y le otorga un sentido formativo. (Casanova, 1995: 65) El proceso evaluativo tiende hacia una apropiación activa por parte de los implicados/as, sean éstos/as individuales o colectivos (caso de la evaluación institucional).

Desde esta concepción, la autoevaluación tiene un lugar relevante, ya que es fundamental que los sujetos insertos en ámbitos institucionales, puedan reflexionar colectivamente, para potenciar lo realizado o bien repensar y transformar aspectos que se traducen en errores. La autoevaluación desde esta perspectiva es central, colabora con lo que Anijovich (2010) denomina evaluaciones auténticas.

Tomando en cuenta la concepción de evaluación que se sostiene, se realizaron algunos análisis de los resultados de la prueba piloto de la autoevaluación Aprender desarrollada en la Provincia, los cuales se plasmaron en informes de autoevaluación (denominados relatorías). Los mismos fueron presentados por dieciocho de las cuarenta escuelas implicadas en la muestra (colegios públicos, escuelas públicas, privadas y autogestionadas) de los cuales solo se recuperan algunos, a los efectos de poder construir las primeras interpretaciones en torno la especificación de esta estrategia en escenarios escolares concretos. Si bien se entiende que el proceso de autoevaluación seguramente excede ampliamente aquello que se sintetiza en dichos escritos, se considera que lo documentado puede ofrecer pistas que luego se constituyan en antesala para profundizar la comprensión en torno a las políticas de autoevaluación institucional situadas.

A partir de lo explicitado en los casos analizados, es posible evidenciar que en la mayoría de las instituciones escolares, la jornada de autoevaluación se realizó hacia finales del año 2016 (tal como se estipuló desde nación). En pocos casos se realizaron encuentros con anterioridad. Durante la jornada prevista para el desarrollo de la prueba piloto, se propusieron ejercicios relacionados con el proyecto institucional, las trayectorias escolares y la gestión pedagógica. Además se solicitaba la caracterización de las causas de los problemas escolares, identificación de obstáculos y oportunidades para su resolución. Estas actividades fueron comunes para todos los establecimientos de la muestra provincial, estaban explicitados en el módulo 1 y debían tomarse como referencia para el desarrollo del encuentro.

El número de participantes en cada escuela osciló entre diez y cuarenta asistentes. Solo en uno de los informes se afirma una participación de un 90% de los docentes que forman parte de esa escuela. Mayoritariamente se trató de integrantes del equipo de gestión y docentes (en algunos casos de nivel primario y secundario, en otros, sólo de un nivel. En un caso se da cuenta de la participación de docentes del Nivel Inicial). En pocas instituciones se suman integrantes de la administración escolar (por ejemplo secretarios/as). La participación de estudiantes es mínima y en las relatorías en las que se suma esta palabra, se trata de estudiantes del nivel secundario. La participación de tutores no es significativa, según se

observa se realizó a partir de encuestas pero no se visualizó la apertura a un espacio de encuentro para que el colectivo de tutores reflexione en torno a los puntos a trabajar en el módulo. Algunas de las palabras de representantes de estudiantes, se recuperan a partir de una encuesta efectuada con anterioridad a la autoevaluación. En la mayoría de los documentos se plantea que el trabajo con este sector se efectuará en un segundo momento, luego de trabajar con docentes y directivos.

Para la concreción de procesos de autoevaluación institucional, es preciso contar con diferentes perspectivas de los actores implicados. En esta primera jornada realizada en el marco de una política concreta, al menos en los casos consultados, no se da esto. Mayoritariamente hay una participación de grupos poco numerosos de docentes y equipos de gestión, dejando en segundo plano a tutores y estudiantes. Sólo en una de las relatorías analizadas, es posible visualizar un interés por parte de la institución por recuperar la voz de tutores de egresados/as y además, se comienza a enunciar un trabajo con estudiantes sostenido en el tiempo, a partir de reuniones mensuales.

En relación con el desarrollo de la jornada, se puede ver que algunas instituciones llevaron adelante una reunión previa a la aplicación de la prueba piloto, la cual coincide con la propuesta relatada por la coordinadora provincial. En esos casos, durante la jornada prevista para la prueba piloto, pudieron profundizar en las discusiones que se suscitaban con antelación. La demás escuelas la llevaron adelante en el momento de efectuar la aplicación del dispositivo, quedando la mayoría de los ejercicios sin resolver (algunas sólo pudieron abordar el ejercicio 1 y 2).

Además se advierte que en la mayoría de los informes analizados, hay una tendencia a resolver los ejercicios tal como se proponen en el dispositivo, tornando en cada escuela una característica propia debido a los problemas particulares identificados en cada institución. Dichas problemáticas, en la generalidad se presentan a modo de relato, sólo en un caso se recupera una herramienta metodológica para detección de problemas denominada espina de pescado, propuesta también entre las actividades de *¿Cómo enseñamos?* Tal como indica la figura 2

Ejercicio 4

“Caracterización de las causas de los problemas de la gestión pedagógica”



Figura 2 Técnica espina de pescado sugerida a instituciones participantes para la organización de problemas, correspondiente al ejercicio 4 del módulo 1 ¿cómo enseñamos?

Con relación a la estructura del informe, vale decir que el cumplimiento del mismo no era una actividad obligatoria. De acuerdo a lo planteado desde la coordinación, el módulo oficiaba de guía. En múltiples presentaciones se ve una estructura muy apegada al formato enviado desde la Secretaría de Evaluación Educativa. Muchos se limitaron a dar respuesta a la estructura enviada, completando una planilla por ejercicio desarrollado. En la misma se especificaron por ejemplo para el ejercicio N° 1 denominado “el proyecto institucional de la escuela”, Nombre del establecimiento, fecha de realización del ejercicio, grupos y número de participantes, objetivos del ejercicio, problemas detectados, técnicas empleadas y acuerdos alcanzados. Allí cada escuela podría completar el cuadro propuesto, muchas se abocaron a realizarlo tal como se sugería desde dicha Secretaría. En esos casos es difícil hallar indicios en torno a la apropiación como sentido activo de esta política, al menos en la construcción del informe se percibe una apropiación que se acerca más bien a la reproducción. Un ejemplo de ello es un informe en el que se ofreció respuesta a lo requerido en el módulo 1, a partir de la explicitación de porcentajes de respuestas a cada ítem realizada por los actores consultados, fundamentalmente docentes.

En otros casos analizados, se construyeron informes a partir de dimensiones institucionales, de relatos de experiencias de los diferentes grupos participantes, síntesis de las conclusiones arribadas de lo trabajado en los diferentes ejercicios. En algunas escuelas rurales implicadas, la presentación de la relatoría se realizó de manera colectiva, siguiendo el modo de trabajo en red de algunas escuelas rurales de la provincia. Estas elaboraron un proyecto institucional común y en esta dirección llevaron adelante la presentación del informe de autoevaluación. Aquí se insinúa un intento por dar una característica propia a lo trabajado en el marco de esta estrategia federal.

En pocos informes se observa la idea de extender el proceso de autoevaluación, a partir de enunciar acciones futuras, de lo dialogado y consensuado en las jornadas realizadas. En un número reducido de escuelas se manifiesta una intención de dar continuidad a los ejercicios que quedaron pendientes para el año siguiente. Sin embargo, al momento sólo se cuenta con la voz de la coordinadora provincial quien afirmó que en varios casos se continuó con el proceso durante el 2017 y algunas de estas escuelas fueron parte de la autoevaluación Aprender durante el mismo año.

Por último, es posible visualizar que mayoritariamente se reconoce esta jornada como una oportunidad para encontrarse a dialogar sobre los problemas existentes en la escuela y generar propuestas para posibles soluciones. Los avances que se alcanzaron en torno a la resolución de los ejercicios del módulo fue variable, posiblemente esto guarda relación con la necesidad de algunos grupos a detenerse para reflexionar y trabajar en profundidad algunos aspectos. En otros casos analizados, la resolución de todos los puntos pareciera dirigirse en dos direcciones. Una, relacionada con profundizar sobre asuntos que ya vienen siendo trabajados en las escuelas. Otras, de acuerdo a lo que se puede observar en los informes, se centran en la descripción de lo solicitado sin dejar ver reflexiones al respecto.

A modo de cierre provisorio

Luego de un recorrido por este trabajo que abarcó el análisis de normativas que dieron marco oficial a políticas de autoevaluación institucio-

nal en nuestro país, la palabra de la coordinación provincial, la construcción de un estado de situación que ofreció indicios de posible apropiación a partir del análisis de los informes escritos por escuelas que participaron del proceso, es posible recuperar algunas aproximaciones provisorias:

Las políticas públicas diseñadas por especialistas, muchas veces no contemplan la complejidad que implica cada realidad particular. Esto decanta en que las teorías y búsquedas que enmarcan las propuestas oficiales, se resquebrajan al ponerse en contacto con los contextos específicos en los que tienen lugar, dejando en evidencia cierta escisión entre los discursos que se explicitan y lo que sucede en escenarios específicos.

Los procesos de autoevaluación institucional implican tiempo real para la construcción de un compromiso genuino de quienes participan en el desarrollo del mismo. Muchas veces, la ausencia de tiempo es un factor que impide la participación de ciertos actores, que quedan por fuera del proceso o bien se recupera su perspectiva pero a través de instrumentos que no garantizan la reflexión.

A nivel político provincial, la escasez de recursos humanos, técnicos como así también, la poca atención que se le ofrece a ciertas acciones en la provincia, debilitó la continuidad de una actividad que en muchas escuelas provinciales estaba siendo ejecutada.

Las instituciones analizadas reconocieron la importancia de la jornada de autoevaluación, puesto que ello implica reunirse a repensar puntos del proyecto institucional. Si bien esta estrategia fue diseñada para acompañar el operativo nacional Aprender, se visualiza la especificación que se realizó en algunas instituciones provinciales, resignificando este espacio como una oportunidad para reflexionar, al menos, sobre algunos aspectos de lo realizado.

Estos puntos que sin dudas pueden ser profundizados, ofrecen un escenario a partir del cual se ahondará el estudio doctoral en proceso. Se considera que el trabajo minucioso con algunas de las instituciones implicadas dará nuevas pistas con relación a la autoevaluación institucional situada.

Bibliografía

- Achilli, E. (2005) *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Libro Editor.
- Ahumada-Figueroa, L., Galdames-Poblete, S., González Torres, A, Herrera-Caballer, P. (2009) “El funcionamiento del equipo directivo durante un proceso de autoevaluación institucional en el marco de políticas de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar en Chile” *Universitas Psychologica* V. 8 N°. 2 Bogotá, Colombia. ISSN 1657-9267 <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v8n2/v8n2a05.pdf>
- Anijovich, R. (2010). *La Evaluación Significativa*. Bs. As. Paidós
- Bolívar, A. (1999): *Cómo mejorar los centros educativos.*, Editorial Síntesis, S.A., Madrid.
- Bolívar, A. (2006) *Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna*. Gest. Ação v.9 n.1 p.37-60, Universidade Federal da Bahia Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público. Salvador-BA janeiro/abril 2006 ISSN 1516-8891.
- Calatayud Salom, M. (2018) “Autoevaluación. Una propuesta formativa e innovadora” *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol 76. ISSN 1022-6508 <https://doi.org/10.35362/rie7623081>
- Carrera, N., Fernández, F., & Cotarelo, M. (2020). O movimento sindical organizado diante da ofensiva da oligarquia financeira. *Tempo Social*, 32(1), 75- 98. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2020.165055>.
- Castagno, M. (2012) *La Autoevaluación Institucional. Su “lugar en prácticas evaluativas concretas”*. En *La Evaluación y la Planificación en Educación. Algunas complejidades*. Revista “ALTERNATIVAS” Serie Espacio Pedagógico-Año 17 (66/67)
- Ferreyra H., Salgueiro, A., Castagno, F. (2013) “Autoevaluación institucional: desafíos de articular procesos y resultados en el sistema educativo de la Provincia de Córdoba, Argentina (2008-2011)”. *Revista Educación y Desarrollo Social* Vol. 7 N°. 1. Universidad Militar “Nueva Granada” Bogotá DC ISSN 2011 - 5318 pp. 30 - 40 <https://>

rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/5399/03.pdf?sequence=4&isAllowed=y

- Gentili, P. (2011) Adentro y afuera: El derecho a la educación y las dinámicas de la exclusión escolar en América Latina” En AA.VV., Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación. CLACSO. Buenos Aires
- Guirao Lavela, J. (2012). Tesis Doctoral “Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva” Universidad de Murcia, España. <http://hdl.handle.net/10803/117463>
- Gutiérrez, M. (2017) “La autoevaluación de los centros escolares como herramienta para la mejora de las escuelas de educación básica del DF” Universidad Pedagógica Nacional. México. <http://200.23.113.51/pdf/32664.pdf>
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires Secretaría de Educación Dirección de Investigación. (2005). La experiencia de Autoevaluación institucional en la Ciudad de Buenos Aires. 20 01 - 2004. Volumen 7. ISBN 987-549-273-6 <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/autoevaluacion.pdf>
- House, E. R. (1998). Acuerdos institucionales para la evaluación. Perspectivas, XXVIII (1), 123-131.
- Herrera Serrano, D. Sánchez; Cabrera, S. (2012) “La Autoevaluación Institucional y su relación con la Acreditación Universitaria, una necesaria mirada desde la Dirección Científica Educacional”. Congreso Internacional de Pedagogía. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. República de Cuba.
- Hopp, M., Lijterman, E. (2019) Trabajo, derechos sociales y protección social en Argentina de la reconstrucción neoliberal. Rev. katálysis vol.22 no.1 Florianópolis Jan./Apr. <https://doi.org/10.1590/1982-02592019v22n1p66>
- Landi, N., Palacios, M. (2010). La Autoevaluación Institucional y la Cultura de la Participación. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 53 pp. 155-181. ISSN: 1022-6508

- Mestres J. (2002) Evaluación Institucional. Fases de una evaluación. Del diseño al impacto. Universidad de Barcelona GRAO
- Navarro Saldaña, G., Jiménez, J. (2005) “La autoevaluación escolar y su impacto en el comportamiento docente, individual y grupal en la organización educativa” Estudios Pedagógicos vol.31 N°.2 Valdivia. Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades ISSN 0718-0705 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000200004>
- Nirenberg, O. (2018). Autoevaluación Institucional. Un camino para mejorar la gestión escolar y las políticas públicas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires ISBN: 9789874291721 https://evalparticipativa.net/wp-content/uploads/2019/11/autoevaluacion3b3n-institucional-1534886953_17604.pdf
- Nirenberg, O., Duro, E. (2016) “Autoevaluación de Escuelas Secundarias. Instrumentos de Autoevaluación de la Calidad Educativa IACE”. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) Realización editorial: Amanda Galli 3° Edición ISBN: 978-92-806-4681-8 <https://www.unicef.org/argentina/media/516/file/IACE%20Secundaria.pdf>
- Páez, M., Bussetti, M., Fernández, C. y Saibene, M. (2010) Entre los devenires de las políticas públicas y los laberintos de los fondos públicos. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.
- Pelayes, O. 2011 Las políticas neoliberales en la provincia de San Luis. “Reinvención” del Estado y de la educación Argonautas N° 1: 165 – 177
- Perassi, Z. (2008). La evaluación en educación. Un campo de controversias. Cap. 1 Sistemas de evaluación educativa en América latina. Construyendo un estado del arte. Ediciones LAE FCH UNSL ISBN 978-987-1504-03-9
- Rigal, L., Sirvent, M.T. (2021). Metodología de la Investigación Social. Diferentes caminos de producción de conocimiento. (Manuscrito en proceso de revisión- 2021)

- Sirvent, M.T. (2020), Tres desafíos Epistemológicos y Didácticos. Seminario Taller Investigación Educativa, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para recorrer un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Vior, S. y Oreja Cerruti, M. B. (2016) El Banco Mundial y su incidencia en la definición de políticas educacionales en América Latina (1980/2012). En J. M. Mendes Pereira y M. Pronko (org.) La demolición de los derechos: un examen de las políticas del Banco Mundial para la educación y la salud 1980 – 2013. Luján: EdUN-Lu.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Ley de Educación Superior N° 24.521
- Ley N° II-0905-2014. San Luis.
- Res. N° 99/10 Consejo Federal de Educación
- Res. N° 134/11 Consejo Federal de Educación
- Res. N° 280/16 Consejo Federal de Educación
- Módulo 1 (2019) Autoevaluación Aprender ¿cómo enseñamos?. Secretaría de Evaluación Educativa, Ministerio de Cultura, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación.
- Ministerio de Educación (2017). Aprender 2017 informe de resultados primaria.
- Plan de tesis doctoral Res. N° 605/20. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.
- Proyecto de Ley Plan Maestr@ del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Documento borrador. Año 2017.

CAPÍTULO 4

Evaluar la Universidad. El caso de la evaluación institucional de la UNSL Zulma Perassi

La organización de este capítulo intenta entrelazar la palabra oficial contenida tanto en las normativas diversas – leyes y resoluciones de organismos nacionales y de la propia institución universitaria – como también, en los Informes finales internos y externos de evaluación de esta universidad; con las voces de algunos actores que fueron protagonistas en distintos momentos de esta evaluación institucional. Dicha interacción, está mediada por la lectura e interpretación de quien realiza esta escritura (representante de la Facultad de Ciencias Humanas en las dos últimas evaluaciones de la Universidad Nacional de San Luis –UNSL- y partícipe directa en la elaboración del Plan de Desarrollo Institucional vigente en la misma). Por cierto, esta circunstancia pone en evidencia el carácter subjetivo y no aséptico de la propia mirada, que se despliega desde cierta perspectiva ideológica, epistemológica y política de la evaluación. Evocando palabras de Barbier (1993) “El acto de evaluación, como toda operación intelectual, no capta nunca directa y totalmente la realidad examinada. Ésta es siempre objeto de un proceso previo de definición o de elección de los caracteres que permitirán aprehenderla” (66).

La evaluación de las instituciones universitarias fue instituida formalmente en la República Argentina a partir del año 1995, mediante la sanción de la Ley de Educación Superior -Ley N° 24.521-.

Esa norma en su Sección 3, denominada Evaluación y Acreditación, establece en el Artículo 44º:

“Las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento. Las autoevaluaciones se complementarán con evaluaciones externas que se harán como mínimo cada seis (6) años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución. Abarcarán las funciones de docencia, investigación y extensión, y en el caso de las instituciones universitarias nacionales, también la gestión institucional. Las evaluaciones externas estarán a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria¹¹ o de entidades privadas constituidas con ese fin, conforme se prevé en el artículo 45, en ambos casos con la participación de pares académicos de reconocida competencia. Las recomendaciones para el mejoramiento institucional que surjan de las evaluaciones tendrán carácter público.”

La Universidad Nacional de San Luis tomó la decisión de iniciar procesos de autoevaluación institucional antes que se sancionara la Ley de Educación Superior y se incorporara en ella, la evaluación de las universidades argentinas. En el año 1994 la UNSL creó el Programa de Autoevaluación Institucional para el Mejoramiento de la Calidad –conocido por su sigla PAIMEC- mediante Ordenanza CS 25/94 y desde ese encuadre, comenzó a trabajar su evaluación.

11 La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria es un organismo descentralizado, que funciona en jurisdicción del Ministerio de Cultura y Educación, y que tiene por funciones: a) Coordinar y llevar adelante la evaluación externa prevista en el artículo 44. b) Acreditar las carreras de grado a que se refiere el artículo 43, así como las carreras de posgrado, cualquiera sea el ámbito en que se desarrollen, conforme a los estándares que establezca el Ministerio de Cultura y Educación en consulta con el Consejo de Universidades. c) Pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional que se requiere para el Ministerio de Cultura y Educación autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional con la posterioridad a su creación o el reconocimiento de una institución universitaria provincial. d) Preparar los informes requeridos para otorgar la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas, así como los informes en base a los cuales se evaluará el periodo de funcionamiento provisorio de dichas instituciones. (Artículo 46. –Ley 24.521)

Es importante destacar que esa norma de creación del programa, establece en su Art. 4: “Disponer que en todas las Unidades Académicas de la Universidad se inicien las acciones del Programa, evaluando las misiones de docencia, investigación y extensión (...)”

Por otra parte, en la mencionada ordenanza se definieron trece propósitos institucionales que orientaron la acción de la universidad durante más de 20 años. Dichos propósitos fueron los siguientes:

1. “Ofrecer carreras que por su nivel y contenido satisfagan reales necesidades emergentes de las demandas sociales y culturales de la región, del país y de los proyectos y políticas de desarrollo y crecimiento que las promuevan.
2. Posibilitar que todos los alumnos, al concluir los estudios de grado, alcancen los máximos niveles de logro posible en los diversos aspectos que configuren una formación de calidad.
3. Mantener una alta eficacia en los procesos de democratización de las oportunidades y posibilidades ofrecidas a los alumnos para que accedan y concluyan exitosamente sus estudios.
4. Alcanzar la más alta tasa de retención y de avance regular de los miembros de cada cohorte, hasta la conclusión exitosa de los estudios emprendidos.
5. Lograr por vías convencionales y complementarias, suficiente financiamiento para desarrollar programas académicos relevantes y de alta calidad, procurando la mayor optimización de los esfuerzos humanos y de los recursos materiales que se requieran.
6. Ofrecer programas de posgrado que posibiliten los más elevados niveles de formación, reciclajes y actualizaciones profesionales.
7. Producir nuevos conocimientos que amplíen o transformen el territorio de la ciencia, la técnica y la cultura y contribuyan a solucionar problemas de la realidad.
8. Generar y mantener en forma constante la formación de recursos humanos dentro de los equipos de investigación y docencia.
9. Sensibilizar a los estudiantes en las problemáticas sociales existen-

tes y proveerlos de lo necesario para que desarrollen un protagonismo aportante en su solución.

10. Desarrollar programas de extensión y servicios tendientes a colaborar con la solución problemática de la comunidad en que se halla inserta.
11. Generar y mantener en constante revisión crítica, metodologías de acción institucional orientadas a crear y afianzar el conjunto de condiciones que se estimen necesarias para la concreción de los propósitos que definen sus funciones específicas.
12. Alcanzar efectividad en la organización y funcionamiento de un sistema integral e integrado de información y de autoevaluación institucional que posibilite anticiparse a nuevas situaciones, profundizar determinadas líneas de acción y reorientar lo que fuere necesario.
13. Ejercer un rol protagónico y aportante en la construcción de un proyecto de país y de sociedad.” (CONEAU, 1999: 23, 24)

Se puede observar que el propósito número 12 de la norma aprobada en el año 1994, refiere por primera vez a la “autoevaluación institucional” de la universidad, como herramienta de anticipación al futuro.

Beatriz Pedranzani y Saada Bentolila, docentes investigadoras de la Facultad de Ciencias Humanas, participaron en el proceso de evaluación universitaria desde su comienzo, al ser consultada acerca de lo que ocurría en ese momento, expresan:

“Pensar que la Universidad podía o debía evaluarse era un tema que emergía, sorprendiendo a veces y atemorizando otras... Pero en el caso de la Universidad Nacional de San Luis, (entre otras) hay que destacar que surgió como un acto de resistencia a las políticas universitarias y con un grado importante de autonomía, que buscaba desde una genuina inquietud pensarse a sí misma ... y autoevaluarse.

Esto es posible afirmarlo por el hecho de que ideas y acciones para realizar este proceso empezaron a circular tempranamente a partir de que la Secretaría de Políticas Universitarias en la década del 90, propusiera a las universidades un modelo de autoevaluación institucional. La resistencia que esto generó, configuró un impulso vital para pensar en autogestionar un proyecto diferente. Y cabría aquí quizás, mencionar la fuente de referencia más primigenia que tuvo nuestra Universidad, que fue la figura prestigiosa y señera del Dr. Pedro Lafourcade, quien fue convocado para asesorar a la Comisión que se había organizado para tal fin, desde la Secretaria Académica de la UNSL”.

Por su parte, María Luisa Granata reconocida profesional de la UNSL, quien ocupó importantes cargos en esta institución, entre ellos, el de Secretaria Académica en tres períodos diferentes (durante los años 1992 a 1994 acompañando la gestión del Rector Alberto Puchmüller y posteriormente, en los periodos 2001 a 2007 correspondientes a los dos mandatos del Rector Germán Arias), aporta desde su testimonio:

“La autoevaluación institucional en la Universidad es un proceso continuo y necesario para mejorar su funcionamiento, valorar su quehacer, superarse, renovarse, trabajar acorde a las necesidades de la sociedad y de los tiempos futuros. Conocer cómo realiza sus actividades, sus funciones, cómo logra sus objetivos, cómo emplea sus recursos, son entre otras, herramientas indispensables para mantener y mejorar la calidad de los procesos universitarios.

En la Argentina la evaluación institucional fue introducida en la agenda universitaria a partir de los años 90. Se comenzó a debatir, qué, por qué y para qué evaluar como así también, los marcos teóricos ideológicos que la sustentaban. Fue una época muy rica en discusiones donde la UNSL conjuntamente con todas las universidades del sis-

tema público nacional tomaron posición sobre la temática y se resistieron a implementar mecanismos de autoevaluación institucional basados en un modelo propuesto por la Secretaría de Políticas Universitarias de aquella época, años 1991-1992, que se conoció como Subproyecto 06. Todas las universidades tenían que implementar acciones de autoevaluación como paso previo a la evaluación externa a cargo de la CONEAU.

De aquellos debates surgió el concepto, la convicción de que la autoevaluación institucional debía constituirse en fuente de conocimiento y en herramienta necesaria para la gestión, respetando siempre los orígenes y las trayectorias de las universidades. No se admitía un enfoque de la evaluación educativa como método de control, de rendición de cuentas, basado en la constatación, la medición y la comparación. Hubo una oposición muy fuerte a cualquier interpretación reduccionista de las funciones sustantivas de la Universidad. La salida fue consensuar un marco conceptual de la evaluación de la calidad universitaria, a partir del cual cada universidad elaboraría su propio proyecto.

La UNSL en 1993 comenzó a trabajar en la elaboración del Programa de Autoevaluación Institucional para el Mejoramiento de la Calidad (PAIMEC) en la gestión del Rector Alberto Puchmüller. Este Programa se fue diseñando con la participación de representantes de todos los claustros de todas las Facultades, bajo la coordinación de la Secretaría Académica María Luisa Granata y el asesoramiento externo del Profesor Pedro Lafourcade. Fue aprobado por el Consejo Superior, mediante la Ord 25 del 22 de noviembre de 1994. Allí se definieron los propósitos institucionales, los lineamientos metodológicos y las estrategias de acción. También se creó un Área de Desarrollo y Apoyo Institucional como unidad estratégica que básicamente debía brindar información al Programa, diagramar cuadros de

situación y brindar apoyo técnico para llevar a cabo los procesos de autoevaluación.

Fue así como la autoevaluación institucional se incorporó a la teoría y a la práctica de la UNSL, como así también a los proyectos de investigación. El PAIMEC por su relevancia trascendió todas las gestiones y sigue vigente, perfeccionando sus formas de trabajo, elaborando los distintos informes de autoevaluación sobre los que luego la CONEAU realiza la evaluación externa”.

Cuando ella refiere a los desafíos y fortalezas que se generaron, sostiene:

“Podríamos decir que en un primer momento se presentaron resistencias a la evaluación, pero gradualmente se fueron creando consensos favorables a estos procesos.

Fue muy positiva la movilización que provocó en la comunidad universitaria el discutir temas importantes, sobre los que no se hablaba, es decir que contribuyó a volver la mirada hacia el interior de la Universidad y a tomar conciencia sobre la necesidad de mejorar sus funciones acorde a las necesidades de la sociedad y de los tiempos futuros.

Asimismo contribuyó a sistematizar la información y a mejorar diferentes dimensiones del desarrollo institucional ya que no sólo se trata de reconocer problemas y formular diagnósticos sino de avanzar en propuestas de acción creando programas y proyectos que contribuyan a la mejora de la calidad de su quehacer y al logro de sus propósitos institucionales.”

En 1997 la UNSL trabajó en un primer proceso de autoevaluación institucional. Creada la Comisión Central bajo la coordinación de la Secretaría Académica del Rectorado, junto con las Comisiones de Facultades, se inició el proceso de autoevaluación que culminó en febrero de 1998, con la aprobación del Informe Final 1997 por parte del Consejo Superior, mediante Resolución CS N° 14/98.

Pedranzani y Bentolila relatan desde sus experiencias:

“Varios años después, durante la gestión del Lic. Germán Arias como Decano de la Facultad de Ciencias Humanas, y ya creado el Programa de Autoevaluación Institucional (PAIMEC) a nivel rectoral, se nos invitó a formar parte de este proceso inédito. Habiéndose conformado en cada Facultad, una Comisión de Autoevaluación Institucional se buscó articular el trabajo que se realizaba en las mismas con la Comisión Central de dicho Programa. Para esto se nos designó a ambas, como representantes de la Facultad en dicha Comisión Central.

Se inició entonces desde PAIMEC, un trabajo sostenido, cuya coordinación estuvo a cargo del Dr. Julio Benegas de la Facultad de Ciencias Físico-Matemática y Naturales buscando en una primera instancia visibilizar el Programa mismo y el proceso que con él, se iniciaba para toda la Universidad. Esta primera etapa implicó un trabajo denodado y arduo. Como punto de partida, se propusieron una serie de acciones tendientes a que se instalara en la comunidad universitaria el tema de la Autoevaluación Institucional como una instancia previa a la Evaluación Externa. La difusión del mismo se realizó través de cartelería, pizarras propias, folletos, imágenes gráficas, participación en programas de radio y TV, reuniones informativas e informes a distintos estamentos de la UNSL. También se convocaron a referentes de algunas universidades que ya habían llevado a cabo este proceso, para compartir su experiencia, como fue el caso de la Universidad Nacional de San Juan.

En un primer momento se partió del Modelo de Pedro Lafourcade, pero en el devenir del proceso, se advierten dificultades para implementarlo por lo cual se consideraron solo algunos aspectos, a partir de lo cual se van tomando nuevas decisiones. Se daba inicio así a un proceso inédito.

to, de trabajo complejo y marcado por la incertidumbre, ya que todos los integrantes de dicha Comisión (PAIMEC) no tenían experiencias previas en tareas de este tipo. Pero quizás lo más significativo fue enfrentar las resistencias que esta tarea originaba y que tenían dos formas de manifestarse: activamente cuando la oposición era explícita, y pasivamente cuando sencillamente se ignoraba o desvalorizaba todo lo que se estaba haciendo.

Nuestro trabajo en la Facultad tuvo el apoyo incondicional de la autoridad máxima en ese momento, el Decano German Arias, lo cual fue un sostén importante para continuar con la tarea emprendida, ya que ésta fue una de las Facultades que, por razones ideológicas presentó mayor desconfianza y rechazo explícito a dicho proceso. Estos temores eran en parte compartidos por nosotras, pero pudimos en ese momento, dar una “vuelta de tuerca” sobre todo este planteo, lo que nos permitió posicionarnos con mayor seguridad y coherencia en nuestro accionar. Y en esto cumplió un papel importante nuestra convicción de que los procesos de evaluación y autoevaluación eran valiosos en sí mismos, e importantes para las instituciones educativas, en la medida en que permitían volver sobre lo actuado, para poder mirarnos y emitir un juicio de valor que permitiera la mejora de la UNSL. Y también el que pudimos replantearnos cómo hacer de este proceso, que ya era obligatorio, una herramienta, gestionada democráticamente y que nos enriqueciera y nos sirviera, institucionalmente.

En nuestro recuerdo prevalece la idea de un proceso bastante solitario, porque en ese momento casi no había datos informatizados disponibles. Debimos recorrer cada una de las secretarías y en muchos momentos con papel y lápiz en mano realizamos el punteo de las actividades/datos que queríamos registrar. El descreimiento en este proceso

también se evidenciaba en la falta de colaboración al momento de realizar los informes que se solicitaban. Pero a pesar de las distintas dificultades que se presentaron, se pudo elaborar el primer informe de autoevaluación en el año 1997, que tuvo a nuestro criterio, la bondad de presentar de manera genuina los principales logros institucionales, pero también los problemas que se debían resolver. Esta primera producción fue parte del primer Informe Anual de Autoevaluación, 1998. Con mayor experiencia y habiendo concluido el proceso de evaluación externa, que atenuó en cierta manera la desconfianza instituida, se continuó desde PAIMEC con el proceso de evaluación en una nueva etapa, que dio lugar al Informe 1999-2000.

Muchos de los planteos allí realizados, como así también las recomendaciones de CONEAU, sirvieron para avanzar por primera vez en programas y proyectos tendientes a las mejoras institucionales que se lograron desde distintas instancias de gestión. Esto dio lugar inclusive a la aparición de líneas de investigación que tomaba específicamente a la universidad como objeto de estudio. De esta manera la universidad empezaba a animarse a verse a sí misma.”

El Informe Final de Autoevaluación 1997 concluyó con las siguientes recomendaciones:

- Institucionalizar espacios de participación de todos los actores de la Comunidad Universitaria con el objeto de analizar los factores que facilitan u obstaculizan el logro de las tareas que se realizan.
- Impulsar desde las distintas instancias de gestión, que la Autoevaluación como proceso permanente, se transforme en una herramienta idónea para el mejoramiento de la Institución y no sólo para satisfacer exigencias externas.
- Generar espacios que permitan mantener una comunicación permanente y el seguimiento de los graduados.

- Ampliar el concepto de formación profesional al de formación permanente, no reduciéndola a la etapa de formación de grado sino extendiéndola a la inserción laboral.
- Realizar una revisión continua de los planes de estudio, a partir de una visión de curriculum abierto y flexible que permita la articulación entre las carreras y una rápida adecuación a las nuevas demandas de formación profesional e inserción laboral.
- Evaluar la labor docente como una forma de valorización de la misma, ya que hasta el momento sólo está organizado un sistema de evaluación de las tareas de investigación.
- Analizar la incidencia del alto porcentaje de alumnos que trabajan, sobre el rendimiento académico y la duración de la carrera.
- Realizar un seguimiento por cohortes de manera de poder determinar en qué momento/s de la carrera se producen los mayores índices de deserción con el objeto de establecer acciones específicas en cada uno de ellos.
- Analizar la distribución de la Planta Docente en función de las características de las asignaturas y de la/s carrera/s a la que pertenecen.
- Reafirmar la necesidad de mejoramiento del salario docente de forma tal de generar una opción real de ocupación, de dignificación de la profesión y de valorización de la tarea.
- Implementar mecanismos que aseguren el cumplimiento de las funciones asignadas a las Áreas de Integración Curricular, tal como planificación, coordinación, ejecución y evaluación de actividades académicas
- Otorgar un rol más activo a los Departamentos en la adopción de políticas relativas a concursos, jurados, perfiles académicos, etc.
- Reforzar los mecanismos de mantenimiento de la infraestructura edilicia de manera de mejorar las condiciones en que se desarrolla la tarea docente.
- Otorgar especial atención a los problemas detectados y a detectar en los servicios que brinda la Biblioteca en tanto que sector básico de apoyo a la actividad universitaria.

- Constituir un Comité que determine las áreas prioritarias que debe cubrir el Sistema de Información Institucional.
- Conformar el Comité con representantes del nivel de conducción política, del PAIMEC y de la Dirección General de Informática.
- Establecer una política continua de capacitación no docente acompañada de mecanismo de evaluación que alienten el buen desempeño y una actitud favorable hacia la formación permanente.
- Respecto a las carreras cortas y/o a término, se recomienda:
 - Analizar de manera permanente la necesidad y demanda del medio, para no saturar el mercado de modo tal de no perjudicar a los propios egresados en sus posibilidades de inserción laboral.
 - Cumplir con la normativa vigente respecto a las condiciones para su continuidad o cierre.
 - Generar de manera permanente nuevas ofertas educativas a término, en función de los análisis correspondientes que los fundamente. (PAIMEC, Informe Autoevaluación 1997)

Durante ese lapso se llevó a cabo un proceso eleccionario y un cambio de gestión política en la UNSL. Las nuevas autoridades continuaron con el proceso de autoevaluación, analizando aquellas funciones y áreas institucionales que no fueron contempladas en el informe inicial. El informe de estas actividades, fue conocido como “Parte de Avance 1998 del proceso de Autoevaluación Institucional de la UNSL”

Tal como informaron las personas consultadas, en 1997 la evaluación se llevó adelante bajo el asesoramiento del Dr. Pedro Dionisio Lafourcade, destacado profesional de esta universidad que acumulaba una vasta experiencia en el campo de la evaluación educativa. Su labor se orientó a abordar la evaluación como proceso indispensable en la elaboración de diagnósticos que evidenciaran fortalezas y debilidades, procurando alcanzar un nivel de excelencia institucional.

En ese contexto, la UNSL acordó con CONEAU el despliegue del primer proceso de evaluación, que articulaba la autoevaluación con la evaluación institucional externa.

Por su parte, PAIMEC propuso al Consejo Superior un dispositivo de seguimiento de acciones, el que fue aprobado por Res. C.S. N° 29/98, orientado a alcanzar los propósitos institucionales que habían sido aprobado algunos años antes. A partir de ellas, todas las acciones encaradas por las unidades académicas, procuraban identificar qué propósito perseguían.

Esa primera experiencia de evaluación autorreferida puso de manifiesto que el sistema de información con que contaba la Universidad Nacional de San Luis era inadecuado, al no disponer de información confiable, válida y oportuna, para la toma de decisiones y el gobierno del organismo de educación superior. Los datos estadísticos debían consultarse en diferentes fuentes y muchas veces no coincidían entre sí. Además, se observaba ausencia de información respecto a diversos aspectos indagados.

Las principales conclusiones del proceso de autoevaluación '98, coincidían con lo informado en 1997. Las recomendaciones finales a las que se arribó, se sintetizan del siguiente modo:

1. Continuar trabajando sobre las recomendaciones efectuadas en 1997, hasta lograr los objetivos allí propuestos.
2. Mejorar las condiciones de la infraestructura en que se desarrolla la docencia: aulas, pizarrones, instalaciones sanitarias, laboratorios, dotación a la Biblioteca en cantidad y calidad de libros básicos para las distintas carreras, medios audiovisuales y de apoyo a la docencia, etc.
3. Establecer un sistema eficaz de evaluación y reconocimiento de la docencia. Las tareas docentes aparecen postergadas en la visión general del docente, tanto por la falta de reconocimiento de las mismas, como por la preponderancia de sistemas en los cuales se premia otras actividades, como la investigación a través del Programa de

Incentivos o las tareas de servicios. La interacción docencia-investigación-servicios debe ser cooperativa, no antiooperativa, como es percibida actualmente en sectores de la comunidad universitaria.

4. Persiste en general en la Universidad un sistema administrativo donde es difícil obtener la información relevante para un proceso de evaluación institucional. Aunque parte de estos problemas serán minimizados cuando el sistema de información integral esté en pleno funcionamiento, deficiencias atribuibles al circuito administrativo de la Institución persistirán si el mismo no es agilizado y modernizado. Deberían aprovecharse los programas generales que impone el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, cuando ello sea posible y conveniente. (Informe Autoevaluación UNSL, 1998)

La primera evaluación externa se concretó en el año 1999 a través de un Comité de Pares designado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación –CONEAU-. El Informe Final de Evaluación Externa de la Universidad Nacional de San Luis publicado en 1999, contiene un conjunto de recomendaciones de carácter general, propuesto por dichos pares académicos:

- Captar alumnos ingresantes mediante una apropiada difusión de la oferta de pregrado e incumbencias profesionales de los títulos que se otorgan.
- Brindar servicios de orientación vocacional a los alumnos.
- Mejorar la formación académica de los alumnos ingresantes y lograr un mayor nivel de retención.
- Consolidar una política de transformación de los planes de estudio.
- Reducir la distancia entre la duración teórica y real de las carreras.
- Fomentar el desarrollo de la formación de posgrado del cuerpo docente.
- Propiciar las actividades interdisciplinarias.
- Definir una política propia de Ciencia y Técnica.
- Alentar la agrupación de proyectos bajo un mismo programa de investigación.

- Propiciar el desarrollo de líneas de investigación que contribuyan al desarrollo social, científico y tecnológico de la región.
- Fortalecer y mejorar la infraestructura y el equipamiento destinado a tareas de investigación.
- Propiciar la participación del personal no -docente en las tareas de apoyo a la investigación.
- Definir una política de extensión.
- Promover la integración a las actividades pedagógicas de la universidad de la Escuela Normal Juan Pascual Pringles.
- Fomentar el planeamiento estratégico como parte de la cultura institucional. (CONEAU, 1999)

Algunos puntos de encuentro entre ambos procesos (auto y coevaluación, o evaluación interna y externa), logran develar ciertos núcleos problemáticos en torno a: la dimensión académica (ingreso y permanencia de estudiantes y docencia universitaria), Ciencia y Técnica y Extensión (ausencia de políticas claras) y la gestión universitaria (referida especialmente a la ausencia del planeamiento estratégico).

La universidad se enfrentó a la necesidad de pensar su futuro a partir de las evaluaciones realizadas. Se planteó la posibilidad de desarrollar proyectos y programas que ayudaran a resolver las problemáticas detectadas, entre otras: se empezó a trabajar en la gestación de un régimen académico que después de una sostenida labor, fue aprobado por el Consejo Superior mediante Ordenanza N° 13, a principios de 2003. Dicho régimen, que sigue vigente en la actualidad, regula la gestión administrativa y pedagógica de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación, en vistas al cumplimiento de lo establecido en el Estatuto Universitario y en los Propósitos Institucionales (Art. 2º, Ord. CS 13/03).

María Luisa Granata afirma que desde la evaluación externa se observó que no había una política de ingreso (hasta entonces, solo se contaba con cursos de “nivelación”). Se avanzó en un Programa de Ingreso y Permanencia de Estudiantes –PIPE-, trabajando en talleres con los y las docentes para discutir las líneas de acción que debía contemplar el ingreso.

“Se pretendía generar una política común, que cada unidad académica pudiera ajustar a sus especificidades. Para ello, se definieron cinco líneas de acción referidas a la articulación con el nivel secundario, información sobre carreras y campo laboral, cursos de apoyo y trayectos de formación con apoyo, sistema de tutorías y las prácticas de enseñanza en primer año” (Granata)

El programa se aprobó a través de la Ordenanza CS 33, en diciembre de 2002.

La UNSL trabajó, además, en un Programa de Docencia Universitaria, entendiendo que el mismo explicitaría una política clara y la concreción de la voluntad compartida. Ese programa, denominado Hacia la puesta en valor de la docencia universitaria, recuperaba el sentir de los/as docentes quienes entendían que la docencia no era debidamente valorada en el ámbito universitario, mientras que la investigación cobraba cada vez más importancia. M. L. Granata afirma que

“la docencia había perdido calidad a través de los años y muy especialmente, a partir de la época del gobierno militar. Era necesario acompañar y poner en valor la buena enseñanza, reconociendo la importancia de la función formadora que tienen los docentes y facilitando los proyectos de innovación pedagógica y didáctica, entre otros”.

Para llevar adelante esta tarea colaboraron profesionales externas de reconocida trayectoria, tales como, Lidia Fernández y Elisa Lucarelli. Sin embargo, con el cambio de gobierno en la UNSL, este programa nunca se llegó a aprobar en el seno del Consejo Superior.

Edilma Olinda Gagliardi desempeña desde hace varios años el cargo de Subsecretaria de Acreditación y Desarrollo Institucional en esta universidad. Al ser consultada acerca de la historia de la evaluación institucional, sostiene:

“Respecto de los gobiernos y gestiones de la UNSL, se puede alegar que todos tuvieron su impronta y visión de la insti-

tución, donde hubo soñadores, líderes, hacedores, gestores o administradores, sin prejuicios de valores. La conducción fue guiada por las políticas nacionales en educación superior, por el conocimiento acerca de la institución y de la propia comunidad universitaria, como así también por la mirada puesta en otras instituciones que datan de mayor experiencia. De este modo, las diversas gestiones que transitaron el gobierno universitario apoyaron la toma de decisiones en el Estatuto, los principios institucionales, las decisiones de la Asamblea Universitaria y las de los Consejos, reglamentos, acuerdos, entre otros, dado que son las capacidades formales de las que se dispusieron siempre.

Con la creación de la Ley de Educación Superior, Argentina tuvo un nuevo eje de la política universitaria al introducir la evaluación y el aseguramiento de la calidad en la educación universitaria. Se constituye en un instrumento adecuado, orientado a mejorar la calidad de la formación proporcionada por las universidades. En este sentido, la UNSL siempre mantuvo el principio institucional de someterse a los procesos de autoevaluación y evaluación externa, enmarcados en cualquiera de sus funciones o en su totalidad. Se puede expresar que, en todas las ocasiones, las transitó con éxito y que afianzó sus políticas de transformación y crecimiento, generándose una nueva dinámica en la gestión, que enriquece sus capacidades de gobierno y gestión.

Aun así, se perfiló una necesidad de transformación cualitativa y superadora de gobierno, de mayor relevancia, donde resulta necesario tener una visión estratégica hacia dónde ir, proposiciones y objetivos estratégicos, que responda a una visión de la comunidad universitaria, inserta en un espacio visible y dedicado, que crezca y se desarrolle como una nueva espiral del conocimiento y la gestión en congruencia. Fundamentalmente, se percibe el cambio de

la gestión en la política institucional, que trasciende gobiernos y protagoniza el rol de la prospectiva y el planeamiento estratégico. De este modo, surge una necesidad de orientación, formación y entrenamiento en un pensamiento a largo plazo para enfrentar estos desafíos”.

La Asamblea Universitaria reunida en su sesión del 2 de marzo de 2000, acordó la modificación de algunos artículos del Estatuto Universitarios, con el propósito de adecuarlos a la Ley de Educación Superior (N° 24.521). Fueron protocolizados mediante Ord. A.U. N° 1 del 9 de marzo de 2000, entre otros, el Artículo 85 Inc. K1 que expresaba: “Determinar la forma de la evaluación institucional, asegurando su funcionamiento”.

De este modo, se incluye por primera vez en el Estatuto la referencia explícita a la evaluación, cuyo objeto es la propia universidad.

El Estatuto Universitario de la UNSL aprobado en el año 2001, en su Título V, establece que el Gobierno de la Universidad es ejercido por: a) La Asamblea Universitaria. b) El Consejo Superior. c) El Rector.

En el Art. 85 se definen las funciones del Consejo Superior y dentro de ellas, se mantiene en el Inc. k1) *Determinar la forma de la Evaluación Institucional, asegurando su funcionamiento*. Dicha responsabilidad permanece aún en la versión actualmente vigente del Estatuto Universitario, cuya última modificación data del 2018.

Durante los años iniciales de la primera década del Siglo XXI en la UNSL no se trabajó de manera sistemática en evaluación institucional. Fue hacia 2009 que comenzó a desplegarse un nuevo proceso de autoevaluación de la Universidad Nacional de San Luis.

Pedranzani brinda su testimonio:

“En el año 2007 con la gestión del entonces Rector Dr. José Riccardo, se tomó la decisión de poner nuevamente en funcionamiento la Secretaría de Planeamiento en el ámbito de la Universidad Nacional de San Luis, encontrándome a cargo de la misma, en el período 2007-2010. Se propuso

una organización por programas, creando el Programa de Información Institucional y el Programa de Innovación y Desarrollo Institucional, e incorporando a la Secretaría el Programa de Autoevaluación Institucional para el Mejoramiento de la Calidad (PAIMEC) dependiente hasta ese momento de la Secretaría Académica de la UNSL.

Se consideró que para avanzar en un proceso de Autoevaluación y en la elaboración de un Plan institucional era necesario contar con información actualizada y valiosa de la institución. Desde el Programa de Información Institucional, el propósito fue capturar, consolidar y organizar datos para ofrecer a la comunidad universitaria, a los equipos de gestión y a los investigadores, información confiable. Gran cantidad de información que obraba en soporte papel fue digitalizada, entre ella, los Anuarios Estadísticos desde el año 1976 al 1996 para facilitar su acceso, y desde 1996 al 2006; se actualizó la información estadística sobre los alumnos de pregrado, grado y posgrado, y se organizó la misma por ámbitos de gestión y por Facultades. El trabajo realizado no solo aportaría a la evaluación, sino que constituía un repositorio valioso para reconstruir la historia institucional. Se contó para ello con el inestimable aporte de las distintas Secretarías y de quienes integraban la Comisión Central, con quienes de manera conjunta se debatían los pasos y criterios a seguir. La información considerada valiosa para iniciar un nuevo proceso de autoevaluación fue entregada a cada Facultad y a otras Unidades Académicas, la que fue considerada para elaborar los informes particulares. Se aspiraba que el programa se constituyera en un lugar de referencia sobre la información institucional y aportara a la toma de decisiones en pos del crecimiento institucional.”

Fue a partir de 2009 que cada unidad académica conformó su propia comisión para trabajar en su realidad particular¹², focalizando la indagación en la primera década del siglo. Sin embargo, en este proceso se subrayó con insistencia (especialmente desde CONEAU) que el objeto central de la evaluación era la unidad universitaria como totalidad, es decir, la Universidad Nacional de San Luis y no las facultades (y demás unidades académicas) que la componen.

Mediante Resolución N°95/10, el Consejo Superior aprobó la propuesta de Autoevaluación Institucional asumiendo la necesidad de retomar ese proceso en forma continua. En el Anexo Único de dicha norma, se estableció como Objetivo General: Promover la mejora continua de la calidad institucional a partir de un proceso de autoevaluación participativa.

En ese mismo año - 2010 – concluía la elaboración del Plan Institucional de la UNSL, que volvió a poner en debate la misión de la universidad y a redefinir los propósitos institucionales, procurando alcanzar una visión prospectiva de crecimiento para los años futuros. Las publicaciones realizadas bajo los nombres de “La Universidad Nacional de San Luis en Prospectiva” (Libro II) y “La Universidad Nacional de San Luis, en contexto, su historia y su presente” (Libro I) condensaron una labor que llevó tres años de trabajo, durante los cuales, los distintos claustros de la universidad fueron consultados y se expresaron en diversos foros, jornadas y talleres.

“Advertida la necesidad de contar con un Plan que permitiera tener una proyección de la universidad a largo plazo y evitar así que la agenda de lo urgente o la planificación a corto plazo marcara el rumbo de la institución, se toma la decisión política de construir un plan institucional para la UNSL, dando oficialmente inicio a su elaboración en el mes de abril del año 2008”. (Pedranzani, Libro I: 9)

12 La Facultad de Ciencias Humanas mediante Resolución N° 690 de junio del 2009 constituyó su Comisión de Evaluación, integrando en ella a los/las Coordinadores/as de todas las Comisiones de Carreras. Sin embargo, la conformación efectiva insumió un largo tiempo. Hacia fines de 2010 se definió en la Comisión Central de Autoevaluación de la UNSL el cronograma general de acciones que pautaba también, los tiempos esperables para el desarrollo de las acciones de las comisiones particulares de cada unidad académica. En marzo de 2011 por Resolución N°183 la Decana de la Facultad de Ciencias Humanas designó la nueva Comisión de Evaluación, permaneciendo la responsabilidad de coordinación en quien suscribe este capítulo. Llevó mucho tiempo, trabajo y esfuerzo encontrar la mejor organización, que permitiera recuperar las voces de los diversos sectores (Perassi, Marcello, 2013).

“En cuanto a la planificación puede decirse que existen diversas formas de concebir este proceso, de manera general, se sintetiza en aquellas que optan por la migración de modelos implementados en otros países y se extrapolan sin más a otras realidades; las que recurren a su producción desde los equipos técnicos y de gestión; y las que prefieren recuperar para su elaboración las voces de sus principales actores, es aquí donde nos situamos, para darle la palabra a la comunidad universitaria”. (Pedranzani, Libro II: 15)

“La importancia de tener un Plan Institucional se fundamenta, en la necesidad de poder anticipar los cambios que se desean producir en la universidad, en el marco de los desafíos que se plantean a las instituciones de Educación Superior en el contexto latinoamericano. El nuevo escenario de la educación superior plantea a las universidades nuevos retos lo que lleva a replantear la relación universidad-sociedad, esto es poder acompañar los procesos de cambio social y atender a la diversificación de las sociedades, lo que supone asumir otros compromisos”. (Pedranzani, Libro II: 19).

Si bien a nivel discursivo fue planteada la perspectiva escogida y se publicaron ambos libros, no obstante, el Plan Institucional de la UNSL que exigió un esfuerzo sostenido, nunca fue aprobado por el Consejo Superior, razón por la cual, no se adoptó formalmente como política prospectiva de la Universidad Nacional de San Luis.

El largo proceso de autoevaluación desarrollado por la universidad a inicios del segundo decenio, no se articuló con el trabajo llevado adelante para diseñar el Plan Institucional. Ambas comisiones fueron integradas por diferentes miembros y mucho se discutió en la Comisión Central de Autoevaluación, acerca de la pertinencia de desarrollar un proceso panificador, antes de concretar una evaluación institucional. Algunos integrantes advertíamos una alteración en el orden de los procesos y observamos falta de voluntad política en la máxima autoridad universitaria, para instalar la autoevaluación como prioridad de la política institucional.

El Informe de Autoevaluación Institucional 2001-2010 (concluido en 2012) expresa en sus conclusiones:

“En este período se han efectuado importantes avances en las dimensiones evaluadas, como el logro de una normativa integradora en el aspecto académico, que posibilita entre otras cuestiones la flexibilidad de los planes de estudios, hecho que ha beneficiado la acreditación de carreras en las unidades académicas. A la vez, se ha incrementado y diversificado la oferta académica. Sin embargo, no se ha conseguido aún reducir la distancia entre la duración teórica y real de las carreras, lo que constituye una tarea pendiente. La problemática de la deserción y el desgranamiento ha sido abordada a través del Programa de Ingreso y Permanencia de Estudiantes (PIPE) que se ejecuta en todas las Facultades desde el año 2003, alcanzando leves mejoras en los indicadores, por lo que requiere un fortalecimiento, mayor seguimiento y evaluación de impactos, para producir los ajustes necesarios año tras año. Por otra parte, se logró mejorar la formación de posgrado de los docentes e incrementar la interacción entre las Facultades, a través de proyectos de investigación y carreras de grado y pregrado, las que en general gozan de gran prestigio en la región y en el país. Además, se ha definido una política propia en investigación al crear la categoría de Proyectos de Investigación Promocionados, para facilitar el inicio de la carrera de investigador, con financiamiento de la Universidad. Si bien no se han podido generar programas de investigación que agrupen proyectos similares, se ha estimulado la investigación en áreas de vacancia, logrando incrementar el número de proyectos de investigación a partir de las políticas nacionales y las micro-políticas de la propia institución. En algunas unidades académicas se ha incrementado la participación del personal No Docentes en las tareas de investigación, sobre todo en aquellas que poseen requerimientos

técnicos. En infraestructura y equipamiento se han logrado avances significativos con el impulso que dio el buen aprovechamiento de las convocatorias de programas nacionales, a las que accedió la Universidad y las unidades académicas, propiciado por la gestión de los últimos años. Esto provocó un importante crecimiento edilicio – de aulas, laboratorios, espacios para la administración, bibliotecas, salas de lectura, etc.- en todos los centros que posee la Universidad. En relación con la dimensión de Extensión se ha definido una política propia teniendo en cuenta el contexto socio-económico en el que la institución se inserta, lo que ha permitido un importante crecimiento de los Programas y Proyectos, como así también de otras actividades extensionistas. A la vez que se fueron consolidando progresivamente las acciones culturales que cuentan con gran prestigio local.

Es necesario trabajar en el fortalecimiento de los vínculos entre la UNSL y la Escuela Normal Juan Pascual Pringles, para posibilitar el desarrollo de innovaciones pedagógicas integradas a la formación de los profesorado y a la permanente actualización de los docentes en servicio. Cabe destacar que la discontinuidad que se produjo en la evaluación institucional puso en evidencia la necesidad de consolidar hacia adentro de la Universidad los procesos que faciliten la recolección sistemática de la información referida a cada dimensión, asignar periodicidad, distribuir y analizar los datos provistos por las diferentes fuentes, para elaborar juicios valorativos que sustenten la toma de decisiones. Otorgar a la evaluación el significado de proceso retroalimentador que posibilite diseñar circuitos para propender a la mejora continua. Para construir este sentido, es necesario vencer las resistencias y las inercias propias de una organización tan compleja como la Universidad, develar el valor ético y político del proceso evaluador, desplegar prácticas constantes tendientes a generar una cultura de la informa-

ción y la evaluación que aún no están institucionalizadas. Corresponde señalar que una unidad organizativa clave en la resignificación de este proceso es la Secretaría de Planeamiento, quien debería fortalecer sus capacidades administrativas y técnicas, retomar las actividades iniciadas por los Programas de: Información Institucional y además, el de Autoevaluación Institucional y Mejoramiento de la Calidad (PAIMEC) para dar continuidad a estas acciones. Todo ello se puede lograr con el mayor apoyo de las autoridades de la Universidad. (UNSL,2012, XXXVII,XXXVIII)

En 2012 la Asamblea Universitaria aprobó la reestructuración de la Universidad Nacional de San Luis. La misma, se reorganizó en ocho Facultades, cinco de ellas con sede en la ciudad de San Luis, dos en Villa Mercedes y una en la Villa de Merlo.

En 2013, después del correspondiente acto eleccionario, asumió el gobierno universitario una nueva gestión liderada por el Rector Félix Nieto, quien debió volver a acordar con CONEAU el desarrollo de la evaluación institucional externa.

Previo a ella, en octubre de 2014 después de un año de gestión, las autoridades de la UNSL elaboraron el Informe de Autoevaluación Institucional adicional. En el mismo se presentaron las principales actividades realizadas por cada Secretaría o dependencia y ciertos logros que pudieron concretarse durante dicho periodo.

En noviembre de 2010 la UNSL ya había firmado el Acuerdo General para llevar a cabo el segundo proceso de Autoevaluación Institucional, que se desarrolló finalmente, entre los años 2010 a 2012. Dicho informe se envió a CONEAU en setiembre del mismo año, sin embargo, la evaluación externa se concretó dos años después, a fines de 2014. (CONEAU, 2016).

Mientras se desarrollaba la segunda evaluación de la UNSL, la función I+D+i fue valorada conforme a los acuerdos realizados con la Subsecretaría de Evaluación Institucional, dependiente de la Secretaría de Articulación Científico Tecnológica del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT), desplegándose sucesivamente los procesos

de autoevaluación¹³ y evaluación de pares externos, la que concluyó con el informe correspondiente, en mayo de 2014. Ese Informe de Evaluación Externa marcó un claro desequilibrio en el despliegue de la función evaluada, observando que ésta se encontraba consolidada en disciplinas relacionadas con las ciencias exactas y naturales, pero se indicaba un estado embrionario en las ciencias sociales.

Las conclusiones y las propuestas de mejoramiento se orientaron hacia el fortalecimiento de la investigación científica, la innovación tecnológica, los servicios a terceros, las demandas externas, el grado de multi e interdisciplinariedad, la infraestructura, la higiene y seguridad en el trabajo, entre otras.

Las principales sugerencias de mejora realizadas por los externos, se vincularon con:

- Adoptar mecanismos de priorización de la función I+D+i que impulsen el desarrollo de las áreas más deficitarias.
- Generar políticas que contribuyan a mejorar la distribución de los recursos humanos entre las disciplinas científicas que se desarrollan en la UNSL.
- Procurar una mayor exigencia en los criterios de evaluación de los proyectos, con una ampliación del presupuesto destinado a la función I+D+i.

¹³ Las debilidades más relevantes detectadas en la Autoevaluación de I+D+i de la UNSL, que se constituyeron en la base del Plan de Mejoramiento Institucional propuesto, fueron las siguientes:

- Plan estratégico desactualizado por cambios en la estructura de la UNSL
 - Estructura institucional de CyT insuficiente en algunas facultades
 - Carencia de un área capacitada y competente que se ocupe específicamente de promover y gestionar los temas de propiedad intelectual, registro de marcas y patentes
 - Falta de un sistema de información actualizado que recopile y ordene los datos sobre I+D+i
 - Necesidades de equipamiento menor, medio y mayor
 - Infraestructura edilicia insuficiente o inadecuada
 - Deficiencias en higiene y seguridad del trabajo
 - Relación relativamente baja de las acciones en I+D con servicios de transferencia de conocimientos
 - Disímil oferta de conocimientos al medio social y productivo local, de acuerdo al grado de desarrollo alcanzado por las investigaciones en cada disciplina
 - Áreas de investigación que no evidencian interacción con la comunidad ni trabajo conjunto con instituciones privadas o empresas
 - Escasa difusión de las tareas de investigación y socialización de las actividades científicas y de desarrollo tecnológico
 - Carencia de un equipo de gestión que se encargue de la transferencia tecnológica, la difusión de las tareas de investigación y la socialización de actividades científicas y de desarrollo tecnológico
- (UNSL 2015: 14)

- Establecer mecanismos de evaluación y retroalimentación con el objeto de propender a la mejora continua en la prestación de servicios y a la apreciación del desempeño de docentes investigadores.
- Propender a lograr un único sistema para atender las acciones correspondientes a servicios y transferencia tecnológica.
- Promover una política de detección de las demandas del sector socioproductivo.
- Atender de manera profesional los asuntos vinculados con la propiedad intelectual, las patentes internacionales y difusión mediante la creación de un área institucional especializada. (MINCyT, 2014: 3 y 4).

Poco tiempo después, se comunicó y difundió el Informe Final de Evaluación Institucional Externa de CONEAU. El mismo, fue elaborado a partir del Informe de Autoevaluación 2001-2010, los Informes Complementarios 2014, datos y entrevistas realizadas en ocasión de la visita del Comité de Pares Evaluadores a esta universidad. Dicho Informe concluyó con recomendaciones orientadas a distintas dimensiones: Gobierno y gestión; Gestión económico- financiera; Docencia; Investigación; Extensión y Vinculación, finalmente, Biblioteca. Desde la evaluación externa se recomendó:

- Elaborar un Plan de Desarrollo Estratégico de la UNSL.
- Evaluar la necesidad de articular la programación académica con las necesidades de la región.
- Mejorar las relaciones con las organizaciones del medio social y organismos gubernamentales en la sede central.
- Completar la infraestructura edilicia.
- Consolidar la capacitación y la evaluación del personal administrativo en todos sus niveles con el objeto de mejorar la actividad administrativa y el resto de las funciones del personal, en particular en las áreas de vacancia.
- Consolidar mecanismos de formulación presupuestaria que permitan establecer metas vinculadas con la planificación estratégica.

- Iniciar acciones orientadas a disponer de información sistemática de fácil acceso para los usuarios, con el objetivo de promover una gestión más eficiente de los recursos.
- Generar mecanismos adecuados para optimizar la obtención de recursos propios.
- Promover una adecuada articulación entre Áreas, Departamentos y Facultades.
- Profundizar las acciones de fortalecimiento de la formación académica de los docentes, poniendo especial atención en las Facultades que registran menor cantidad de docentes con título de posgrado y menor participación en el Programa de Incentivos y en la carrera de Investigador de CONICET.
- Asegurar la disponibilidad y la calidad de la información estadística sobre las funciones académicas.
- Definir y desarrollar un programa sistemático de seguimiento de alumnos que permita contar con información sobre rendimiento, permanencia y egreso.
- Asegurar los Trayectos de Prácticas Profesionales Supervisadas en calidad y cantidad.
- Reducir la duración real de las carreras e incrementar las tasas de retención y de graduación, incrementando los recursos pedagógicos destinados a promover la continuidad de los estudiantes de primer año.
- Ofrecer horarios sistémicos para el cursado de las diferentes asignaturas, a los fines de promover la continuidad en los estudios de los alumnos.
- Sustener y ampliar el sistema de becas y tutorías.
- Releva información que permita conocer la inserción y el desarrollo profesional de los graduados para contar con una evaluación de impacto de la formación académica de la UNSL.

- Impulsar el acceso a nuevas fuentes de financiamiento para actividades de investigación y definir políticas de asignación de recursos, orientando las partidas de acuerdo con prioridades estratégicas.
- Intensificar y mejorar la relación entre la UNSL y los Institutos de doble dependencia UNSL-CONICET, con el objetivo de lograr metas comunes y un uso más eficiente de los recursos.
- Definir y desarrollar actividades de formación permanente de los docentes e investigadores facilitando su movilidad a centros nacionales e internacionales de excelencia.
- Adoptar mecanismos de priorización de la actividad científica, empleando la reasignación de presupuestos como herramienta destinada a orientar la investigación hacia las áreas que se deseen promover.
- Crear una nueva estructura para difundir y atender profesionalmente los asuntos vinculados con la propiedad intelectual y el patentamiento de los descubrimientos.
- Establecer mecanismos que permitan mejorar la prestación de servicios y la evaluación del desempeño de los docentes investigadores.
- Evaluar el desarrollo y resultados de los programas y proyectos de extensión, a los fines de disponer de información que permita revisar o reforzar la política de extensión institucional.
- Mejorar la articulación con la región y sus organismos de gobierno provincial y municipal en la sede central y la gestión de los convenios interinstitucionales en la sede de Villa Mercedes.
- Establecer pautas de reconocimiento institucional para la actividad de extensión y promover una mayor difusión de las actividades en desarrollo.
- Mejorar la gestión de la vinculación tecnológica, con el propósito de lograr una efectiva transferencia de los conocimientos generados en la UNSL.
- Reforzar en ambas bibliotecas el equipamiento informático para alumnos y personal (computadoras e impresoras) así como los periféricos, y mantenerlos actualizados.

- Instrumentar políticas de conservación de la colección.
- Disponer el sistema de “estantería abierta” en el nuevo edificio de la Biblioteca.
- Desarrollar un proyecto de repositorio institucional donde publicar en acceso abierto las tesis y trabajos de investigación.
- Actualizar la información correspondiente a “Publicaciones” en la página web de la Biblioteca. (CONEAU, 2016: 105/109)

Como resultado de las diferentes instancias evaluativas que se desarrollaron hacia el final de la primera década del siglo XXI, es posible identificar algunos núcleos débiles comunes. Los más relevantes se refieren a: falta de continuidad en el proceso de evaluación de la universidad, ausencia de un plan institucional que defina un horizonte futuro compartido, fragilidad en el desarrollo de la investigación especialmente en determinadas áreas del conocimiento y en la formación de cuarto nivel de los cuerpos docentes, altos índices de abandono estudiantil –sobre todo en los primeros años de las carreras de grado y pregrado-, extensa duración real de carreras de grado, fragilidad en los sistemas de información estadística disponible, insuficiencia edilicia, etc.

La UNSL no fue indiferente a esta situación diagnóstica. En 2017 organizada por la Secretaría de Políticas Universitarias se abrió la convocatoria “Apoyo al Desarrollo Institucional de las Universidades Nacionales”, aprobada por Res. SPU N° 3896/17, procurando alentar el fortalecimiento de las áreas de desarrollo institucional, la planificación y/o la evaluación institucional de las universidades.

Esta universidad se presentó con una propuesta de trabajo liderada por la Subsecretaria de Acreditación y Desarrollo Institucional, Edilma O. Gagliardi, que obtuvo la aprobación. A partir de ello, se llevó adelante el proceso de elaboración del Plan de Desarrollo Institucional de la UNSL, con la colaboración de una comisión central integrada por representantes de las distintas unidades académicas. En diciembre de 2018, el Consejo Superior aprobó el primer Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la UNSL, mediante Ordenanza 58/18.

“El plan constituye un proceso de discusión que se desarrolla en el seno de la institución para guiar la acción hacia la situación futura deseada por sus miembros. Por ello, la planificación institucional cobra sentido cuando precede y guía el funcionamiento de esa organización y, además, recupera las voces de distintos sectores. El plan tiene por finalidad trazar el curso deseable y probable del desarrollo institucional. Si bien un plan, generalmente, agrupa programas y proyectos, su formulación se deriva de propósitos y objetivos más amplios que la suma de los mismos. El plan es el marco técnico político de referencia direccional de la Universidad. El horizonte temporal del plan es el largo o mediano plazo”. (OCS 58/18, UNSL, 2018 :22).

En el marco del PDI se reformularon los propósitos institucionales que habían sido definidos por Ordenanza CS 25/94, casi veinticinco años antes. La Ord. CS 58/18 aprobó los nuevos propósitos:

- Promover la formación integral de calidad -humana, ética, cognitiva, socio política y profesional- en todos sus niveles educativos, que garantice la democratización del conocimiento y la educación permanente.
- Contribuir a la formación de personas responsables, con capacidad crítica y política, compromiso social y respeto mutuo.
- Reafirmar los principios del cogobierno y fortalecer la participación democrática de la comunidad universitaria en la vida institucional.
- Propiciar acciones en sus funciones sustantivas -docencia, investigación y extensión- que adviertan las necesidades emergentes y se anticipen a las transformaciones en escenarios futuros.
- Fortalecer el egreso de estudiantes a través de políticas que aseguren la igualdad de oportunidades y condiciones en el ingreso y la permanencia.
- Propiciar la articulación de las funciones sustantivas, intra e inter institucional, y el reconocimiento equitativo de las mismas.

- Fortalecer el vínculo con la sociedad, respetar y valorar su identidad cultural y promover las diversas expresiones.
- Impulsar acciones que garanticen adecuadas condiciones laborales para el desarrollo institucional.
- Promover la generación de capacidades institucionales para el diseño de propuestas y el acceso a nuevas fuentes de financiamiento.
- Promover procesos de evaluación continua para asegurar la mejora permanente de la institución.
- Propiciar la generación, difusión y transmisión de conocimientos que contribuya a mejorar la calidad de vida en el marco de una institución saludable y sostenible.

El Plan de Desarrollo Institucional al redefinir los propósitos de la UNSL, recupera la esencia de aquellos que se expresaron más de dos décadas antes, incorpora nociones que aluden a ciertas concepciones socio políticas actuales y advierte la complejidad del contexto institucional universitario. Entre otras, se enuncian las ideas de: trabajar en la formación integral -humana, ética, cognitiva, socio política y profesional- tendiente a la democratización del conocimiento y la educación permanente; apostar a la formación de personas responsables, críticas y políticas, que desarrollen compromiso social y respeto mutuo; fortalecer los históricos principios del cogobierno y de participación democrática en la vida institucional; alentar la generación y transmisión de conocimientos para lograr una mejor calidad de vida; hacer de la universidad una institución saludable y sostenible.

Si bien en la antigua exposición de propósitos ya se hacía referencia a la autoevaluación institucional de la universidad, desde fines de 2018 el PDI define explícitamente como voluntad de la UNSL *“promover procesos de evaluación continua para asegurar la mejora permanente de la institución”*, ello marca una valiosa decisión política por parte del Consejo Superior, como órgano de gobierno.

En su elaboración, el Plan de Desarrollo Institucional se organizó en áreas estratégicas, las que

“(...) constituyen los grandes bloques de cuestiones básicas para el desarrollo del Plan. Identifican los retos estratégicos a los que la institución se enfrenta, definen su posicionamiento ante el futuro, permiten profundizar en la misión de la Universidad y ordenar su desarrollo en grandes áreas. Aseguran la coherencia entre la misión y la visión de la Universidad, y orientan hacia la consecución de esta última”. (OCS 58/18, UNSL, 2018 : 30)

Se definieron tres áreas estratégicas en el PDI: a- Académica, b- Investigación, Vinculación y Extensión y c- Gobierno y Gestión. La última, está integrada por varias Sub-áreas estratégicas:

- Planeamiento, Organización, Comunidad Y Bienestar Universitario
- Evaluación y Calidad Universitaria
- Comunicación Institucional
- Cooperación e Internacionalización
- Gestión Presupuestaria y Programación Financiera
- Infraestructura y Equipamiento

Al ser consultada Edilma O. Gagliardi, en su carácter de coordinadora de este proceso, afirma:

“La UNSL transitó un camino de elaboración de un Plan de Desarrollo Institucional 2019-2020 (2018), que incluyó un proceso de autoevaluación institucional. El proceso de definición del Plan de Desarrollo Institucional constituyó un hito en la vida de la Universidad, el cual fue consensuado por la comunidad universitaria y aprobado por unanimidad por el Consejo Superior de la UNSL. Este hecho de real trascendencia pone a la institución en un escenario

diferente. De este modo, surgen nuevas metas institucionales respecto a propiciar la innovación en la gestión política institucional que considere las transformaciones y sus prospectivas para la próxima década. El Plan se instala como el marco técnico político de referencia direccional de la Universidad. Esto trasciende en la comunidad universitaria, en cualquiera de sus ámbitos, aparejando la oportunidad de generar acciones, enmarcadas en el Plan, con estrategias avaladas institucionalmente por sus órganos de gobierno y la posibilidad de desarrollarlas con financiamiento.

Durante el desarrollo de la tercera autoevaluación institucional (2020), los actores institucionales se ven nuevamente involucrados y muestran un común denominador: entender el valor del proceso y sus respectivos alcances. También, se expresa la necesidad de una sistematización, transversalidad y práctica continua, que permita aprovechar efectivamente los resultados, en congruencia con el Plan de Desarrollo Institucional. Se observa la posibilidad de ingresar en un circuito sin fin, continuo y de crecimiento en escala, a fin de retroalimentar conjuntamente la autoevaluación y el Plan, entendiendo a este último como un instrumento dinámico y en diálogo permanente con la realidad; y, por tanto, flexible en su ejecución a los efectos de aprovechar las oportunidades emergentes y reformulación de proyectos en consecuencia. Esta es una instancia de unión y afianzamiento real entre ambos procesos institucionales, donde la espiral da un giro más y se articula con la política de gestión.

Estos sí son verdaderos hitos de la historia institucional, donde la política de gestión se reafirma y consolida en este camino, con acciones concretas, consensuadas, definidas, con prospectiva y sentido de la realidad y contexto en el que se encuentra inserta”.

El 15 de marzo de 2021 el Rector de la UNSL Víctor Moriñigo firmó con la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación –CONEAU- el Acuerdo General para desarrollar el proceso de evaluación institucional en esta universidad, en dos fases de desarrollo sucesivo: la autoevaluación a cargo de la propia institución, cuyo Informe Final deberá concluir en abril de 2022 y la evaluación externa, bajo la responsabilidad de CONEAU que se concretará durante los seis meses posteriores.

La Comisión Central de Autoevaluación y las comisiones específicas de facultades fueron aprobadas por Resolución Rectoral 380 en abril del 2021. El proceso es coordinado por la Subsecretaria de Acreditación y Desarrollo Institucional de la UNSL.

Atendiendo la estructura organizativa propuesta en la Res. N° 382/11 de CONEAU - Anexos I y II – como base, se elaboraron en un periodo aproximado de seis meses, los informes de autoevaluación en las distintas unidades académicas¹⁴ y en las diversas secretarías y estructuras dependientes del rectorado de la UNSL. Se completa, además, la Ficha de Información Institucional –SIEMI- sistema que sirve de medio informático para que la institución universitaria presente la información que se considera básica en los procesos de Evaluación Institucional, de acuerdo a lo previsto en la mencionada norma. Por otro lado, se habilitaron encuestas virtuales dirigidas a los distintos claustros.

Conforme a los acuerdos realizados en el seno de la Comisión Central de Autoevaluación Institucional, el Informe Final 2021 se nutrirá de los informes específicos o particulares, focalizará como unidad de análisis la institución universitaria como un todo (UNSL) y ordenará la valoración en consonancia con las áreas estratégicas definidas en el Plan de Desarrollo Institucional:

- Gobierno y Gestión
- Académica
- Investigación, Extensión y Vinculación

¹⁴ Las instancias de participación, apertura y consulta a distintos actores, quedaron libradas a la decisión de cada comisión particular. Los informes elaborados muestran diversos niveles de consultas. Desde la Facultad de Ciencias Humanas optamos por realizar entrevistas semi-estructuradas a: Directoras de Departamentos, Docentes (profesores y auxiliares), Estudiantes de todas las carreras (en tramos: inicial y final), No docentes, Graduados y Referentes de la comunidad. Se concretaron alrededor de 60 entrevistas. Es intención del equipo de trabajo seguir ampliando la búsqueda de nuevas "miradas".

Frente a la pregunta ¿Cómo impacta esto en la comunidad universitaria? el testimonio brindado por E. Gagliardi aporta:

“Aun habiendo transitado autoevaluaciones y evaluaciones externas, focalizadas y transversales, en diferentes ámbitos y para diversas problemáticas universitarias, se puede observar que la práctica de la autoevaluación, la recepción de la evaluación externa y el planeamiento estratégico en congruencia con la misión, visión, principios y recomendaciones externas, existen diversas respuestas en la comunidad universitaria. Hay quienes responden con gran compromiso y quienes con incipientes desarrollos; pero, con atino y convicción, se observa que la institución camina hacia la instalación definitiva de estos procesos.

La conformación de una Comisión Central, designada por el Consejo Superior, responsable de atender los asuntos relacionados con el Plan de Desarrollo Institucional, integrada por autoridades o funcionarios de gestión estrechamente ligados a las políticas de las Facultades, posibilita el aseguramiento de su desarrollo y, principalmente, que se pensara en la incorporación de esta herramienta en las propuestas de acciones tendientes a sustanciar su implementación. Consecuentemente, la creación de tres comisiones estratégicas, conformadas por representantes de las unidades académicas y funcionarios de rectorado, que dan cuenta de sus propuestas a la Comisión Central, permitió diseñar planes estratégicos que atiendan grandes problemáticas institucionales, lo que trajo como consecuencia que en el presupuesto 2020 de la UNSL, se incorporara el renglón dedicado al Plan de Desarrollo Institucional”.

A modo de cierre provisional

Después de un cuarto de siglo de haber realizado la primera evaluación institucional de la Universidad Nacional de San Luis y estar transitando por la tercera, es posible compartir algunas reflexiones.

Evaluar siempre es una acción compleja y más aún, cuando es autorreferida. La evaluación institucional nunca constituye un fin, el sentido esencial de la misma, es ofrecer pistas y argumentos para poder tomar las decisiones más adecuadas sobre el funcionamiento de esa organización.

Cuando una institución decide evaluarse comienza a transitar un proceso que nunca concluye. Por ello, la misma no debe pensarse como una acción aislada que se realiza periódicamente - hecho que la UNSL aún no termina de comprender-, implica en cambio, asumir institucionalmente el desafío de indagar la propia realidad, en una búsqueda continua que permita elaborar un estado de situación permanentemente actualizado.

El trabajo desarrollado durante todos estos años, que reconoce tres hitos significativos encarnados en las evaluaciones institucionales de la Universidad Nacional de San Luis realizadas hasta el momento, constituye un sendero zigzagueante, con tramos de silencio, momentos de avances y también, algunas mesetas. Aunque no sistemático, es un recorrido desafiante con variados obstáculos, que en ciertas ocasiones, provocaron debates dentro de los equipos evaluadores respecto a la posibilidad de continuar o abandonar la difícil tarea emprendida.

La historia de la evaluación de esta institución es todavía joven. Aún existen actores y sectores que poseen vivencias y concepciones vinculadas estrechamente con el control y la sanción. Este es sin duda, uno de los costados más difíciles de abordar en el desarrollo del proceso autoevaluativo: la amenaza que sigue significando la evaluación para ciertos grupos humanos que habitan la universidad, por ello, es necesario diseñar y encontrar las metodologías de trabajo más adecuadas para cada momento histórico y para cada unidad académica. La experiencia nos fue mostrando que no existen estrategias de excelencia universal, en cada caso, se hace indispensable diseñar modos de articular el grado de amplitud de las consultas, con la viabilidad integral del proceso –en su dimensión

política, organizacional, académica, tecnológica, etc.- que el mismo tiene o puede llegar a tener en ese contexto particular, para lograr ir avanzando hacia una construcción evaluativa colectiva que incorpore las diferentes perspectivas.

Las múltiples resistencias que aparecieron desde el primer proceso autoevaluativo, expresadas en variadas manifestaciones, disminuyeron a lo largo de las sucesivas instancias desplegadas y asumieron modos más sutiles de insinuarse. Sin duda, avanzar hacia la instalación de una cultura evaluativa universitaria, demanda un trabajo sostenido y riguroso en el tiempo, para ir generando un aprendizaje colectivo e institucional, que asuma la imperiosa necesidad de contar con un diagnóstico permanentemente actualizado, en el que se identifiquen las fortalezas, pero también los núcleos problemáticos y débiles, aunque los mismos provoquen decepción, desencanto o incomodidad. Solo de este modo, se podrá planificar el futuro de la institución y gobernarla con responsabilidad.

Es importante subrayar que toda evaluación institucional constituye una configuración dinámica e inacabada que aproxima y hace visible el estado de situación de dicha institución, apoyándose para ello en datos, acciones, procedimientos, normas instituidas, que se ponen en diálogo con diversas miradas e interpretaciones del objeto que se indaga. Esto significa entender que una evaluación exige mucho más que reunir datos, requiere indagar las valoraciones subjetivas de los actores que la habitan, para conjugarlas con los primeros, efectuar los análisis correspondientes y emitir juicios valorativos.

Es decir, que la evaluación de una institución contempla no sólo los datos “objetivos” y los hechos que pueden cuantificarse y comprobarse, sino también, la percepción que de esa realidad poseen los sujetos que son parte de la misma, los rasgos positivos y negativos que le atribuyen. Esto es lo que Watzlawick (1989 en Mestres, 2002) en sus escritos denomina territorio real y mapa mental. Porque de alguna manera, el mapa mental interacciona fuertemente con esa realidad, y si se quiere modificar tal realidad es necesario conocer las representaciones, valoraciones, actitudes de los sujetos que son partes de ella. Empezar a modificar esos mapas conduce generalmente a modificar la realidad.

Los procesos de autoevaluación desarrollados en la UNSL siempre desencadenaron una labor artesanal, la que, sin duda fue mejorando con las sucesivas instancias desplegadas. Las mismas no intentan abarcar exhaustivamente todos los aspectos de la institución –porque evaluar todo es imposible e innecesario–, tampoco pretenden alcanzar certezas o verdades absolutas, porque la evaluación siempre es aproximación. Se trata en cambio, de desarrollar y fortalecer procesos que permitan pensar colectivamente la institución que “estamos siendo”, puesto que atreverse a mirar críticamente ofrece posibilidades reales de crecer. El gran valor de la evaluación es ese: constituir un insumo para la mejora, ponerse al servicio del perfeccionamiento de la propia institución. Si ella es capaz de generar y sostener con sus prácticas una cultura evaluativa transparente, dará sustento sólido a las decisiones que se toman, constituyéndose en la principal usuaria de los resultados obtenidos.

Desde esta lógica, la autoevaluación se torna esencial y sin duda mucho más importante que la evaluación externa que realizan los pares académicos convocados por CONEAU. Pero sería insuficiente y riesgoso –por diversas distorsiones que pueden ocurrir a lo largo de la misma– llevar adelante solamente procesos autoevaluativos de una institución universitaria. El sentido que posee la evaluación de pares externos (o coevaluación) es ofrecer juicios debidamente argumentados, poner en tensión ambas valoraciones, dirimir distancias, hacer visibles aspectos no advertidos, para que la propia universidad pueda acercarse a una comprensión más plena del objeto evaluado. Por ello, la evaluación debe articular ambos juicios valorativos: los autorreferidos y los externos.

En el despliegue de la evaluación institucional de la universidad, si bien los equipos que llevan adelante esta tarea tropiezan con múltiples obstáculos que intentan sortear de la mejor manera, también logran identificar actores y grupos de trabajo dispuestos a colaborar y comprometerse. Sectores que han empezado a significar de otro modo la evaluación, comprendiendo su aporte al mejoramiento. En este sentido, cada instancia de evaluación institucional se erige en una oportunidad de formación e investigación, capaz de ir construyendo un saber sobre la propia universidad.

En esta corta historia de evaluación institucional transitada por la Universidad Nacional de San Luis, resulta interesante abrir algunos interrogantes:

¿Qué concepción de evaluación subyace a las prácticas desarrolladas?

Desde sus inicios, la propuesta de evaluar la universidad se esboza como una acción de resistencia a ciertas políticas universitarias nacionales de principios de los '90, las que se ligaban con enfoques de control y rendición de cuentas. Comienza a gestarse la posibilidad de una autoevaluación institucional concebida como fuente de conocimientos y herramienta pertinente para la gestión. Ello se hace visible en los testimonios brindados por las referentes consultadas, quienes estuvieron involucradas directamente con los procesos evaluativos en diferentes momentos históricos.

No obstante, por múltiples factores esas intencionalidades no se han visto tan nítidamente plasmada en el funcionamiento concreto o en la praxis institucional. Entre otras razones, por la ausencia inicial de un saber colectivo sobre la temática que comenzó a configurarse desde el aporte de un especialista en el tema, las diversas resistencias existentes en algunos sectores de la organización universitaria que ligaban a la evaluación con nociones de: sanción, error y “castigo”, una frágil convicción política de las autoridades sobre la importancia de la evaluación y su necesaria vinculación con la configuración del futuro de la propia institución, la existencia de instancias evaluativas interrumpidas por cambios en equipos de gobierno y gestión universitaria.

Al trabajar los paradigmas en la evaluación de la Educación Superior, Dias Sobrinho (2008) reconoce dos modelos que tensionan a lo largo de un *continuum*: las denominadas *Evaluaciones estáticas y tecnicistas* producidas generalmente por agencias y equipos tecnoburocráticos, Vs. las *Evaluaciones dinámicas y participativas* que poseen claro sentido ético-político. Las primeras, de corte cuantitativo, focalizadas en resultados, habilitan poca o nula participación y revalorizan el pasado como anclaje.

En el otro extremo, se sitúan las evaluaciones dinámicas, cumpliendo una función principalmente formativa, intersubjetivas, concebida como construcciones abiertas que buscan producir sentidos, capaces de interpelar el significado de los fenómenos y proyectarse hacia un escenario prospectivo.

Araujo (2017) al evocar este paradigma, expresa:

“(...) no es una cuestión instrumental o metodológica sino que se trata de un proceso dinámico de comunicación en que evaluadores y evaluados se constituyen mutuamente, razón por la cual debe ser un patrimonio público a ser apropiado y ejercido como instrumento de consolidación de la educación como bien público; una práctica participativa y un emprendimiento ético al servicio del fortalecimiento de la responsabilidad social de la educación, entendida principalmente como el cumplimiento científico y socialmente relevante de los procesos de producción de conocimientos y de formación de sujetos con autonomía epistémica, moral, social y política”. (Araujo, 2017:74).

Las evaluaciones institucionales desarrolladas en la Universidad Nacional de San Luis no son estáticas o tecnicistas, las características descritas a lo largo del texto evidencian desde el comienzo de este proceso, una genuina búsqueda de apertura hacia otros aportes y otras perspectivas, para enriquecer las valoraciones efectuadas por el equipo evaluador. Sin embargo, tampoco es posible afirmar que hoy la concepción vigente reúna todas las notas que configuran prácticas evaluativas dinámicas. Se registra un avance importante en el sendero que liga estos modelos, con un franco acercamiento a paradigmas evaluativos más democratizadores.

¿Qué condiciones se instalaron para avanzar hacia la búsqueda de estos modelos evaluativos?

Los distintos momentos de la evaluación institucional universitaria, no fueron acompañados debidamente por un trabajo de sensibilización de

la comunidad universitaria, la importancia y la necesidad de implicarse en estos procesos no fueron suficientemente instaladas desde la autoridad política. La decisión de concretar evaluación institucional de la UNSL fue difundida y comunicada de diversas maneras: entrevistas en distintos medios de comunicación, informes en redes sociales, cartelería, ciclos de conversatorios sobre el tema, etc., sin embargo, es frágil la construcción de sentido que se ha logrado fundar sobre el tema y todavía las representaciones que portan algunos actores de la comunidad universitaria la esbozan como un fenómeno “ajeno” o lejano a la propia realidad.

Las modalidades de consulta a los distintos sectores que son parte de la comunidad universitaria, si bien reconocen algunas estrategias comunes (encuestas a los diferentes claustros, desarrollo de talleres, reuniones, presentación de informes borradores a cuerpos colegiados, etc.), asumieron estilos y formatos diversos en las unidades académicas específicas, lo que pone de manifiesto niveles desiguales de apertura a la participación.

No obstante, corresponde señalar que a lo largo de las sucesivas instancias desplegadas por esta universidad, se fue generando un proceso de aprendizaje institucional sobre la evaluación, que sigue creando un capital de conocimientos propulsor de la acción. El conocimiento acumulado, está asentado principalmente en las experiencias desarrolladas, logros y errores cometidos en los procesos, definiciones estratégicas y técnicas para resolver diversos aspectos, etc., aunque adolece de cierta fragilidad en la concepción de evaluación que se pretende asumir (en cuanto a sus dimensiones: ideológica, epistemológica y ética).

Si bien todos los actores universitarios participan casi cotidianamente como evaluadores de diferentes “objetos” (aprendizajes, desempeños, procedimientos, proyectos, programas, sistemas, etc.) en el ámbito universitario ha existido muy poco debate acerca de lo significa evaluar, de lo que implica la complejidad de este fenómeno y del posicionamiento o lugar que asume el/la evaluador/a al constituirse como tal.

La Universidad Nacional de San Luis necesita seguir trabajando en la habilitación de condiciones básicas para hacer posible una evaluación institucional cada vez más participativa y representativa de su comunidad.

¿Cómo se ha vinculado planificación y evaluación institucional en la UNSL?

Al investigar la evaluación institucional en universidades públicas argentinas, Ariadna Guaglianone (2013) afirma:

La evaluación permitió cambios en la medida que generó procesos antes inexistentes, como la autoevaluación integral de la institución, pero no replanteos significativos sobre la visión, misión y desarrollo de la institución universitaria. No obstante, tuvo un impacto de mejoramiento en el ordenamiento de los datos, la elaboración de estadísticas y, en algunos casos, la constitución de oficinas o dependencias encargadas del desarrollo, implementación y seguimiento de planes estratégicos. También la autoevaluación logró movilizar a los distintos actores de la comunidad académica, aunque muy acotadamente, ante la necesidad de contacto entre distintas áreas y sectores. (Guaglianone, 2013:177)

La necesidad de evaluar la institución fue asumida en la UNSL desde distintas unidades organizativas. Inicialmente, la responsabilidad se puso en manos de la Secretaria Académica, develando el valor central que se le otorgaba en ese momento a la docencia, en cuanto función sustantiva de la educación superior. Hacia el final de la primera década de este siglo, esta tarea se asignó a la Secretaría de Planeamiento intentando ligarla a un Plan institucional que no logro ser aprobado por el Consejo Superior, pese al enorme esfuerzo que significó para dicha unidad de gestión la elaboración operativa del mismo. Finalmente, la instancia actual en desarrollo (tercera evaluación institucional) logra vincular la autoevaluación con la planificación institucional, bajo la conducción de la Subsecretaría de Acreditación y Desarrollo Institucional. Este proceso se contrasta con las definiciones del Plan de Desarrollo Institucional, validado oficialmente mediante Ord.58/18 , que operan como parámetros, criterios referenciales o estándares definidos por la propia institución.

Podríamos discutir largamente si el proceso planificador debe definir el futuro de la organización, previamente al despliegue de la evaluación de la misma. Descubriríamos voces que alientan esa perspectiva, argumen-

tando sobre la condición esencial del planeamiento: preceder y presidir la acción. Sin embargo, otras miradas defenderían la idea de que ninguna planificación es posible, si previamente no se evalúa el estado de situación de aquello, cuyo futuro se diseña.

La clave es comprender que ambas: planificación y evaluación, son procesos complementarios, que conviven, se resignifican y nutren mutuamente. Que toman mayor relevancia en ciertos momentos, aunque no se inhiben, ni desaparecen, fortaleciendo mutuamente el sentido de sus existencias.

La Universidad Nacional de San Luis aun no asume que la evaluación institucional es un proceso continuo que no debería interrumpirse, ni ajustarse solo a acuerdos periódicos con CONEAU. Se logrará avanzar firmemente hacia una construcción colectiva y participativa, entre otras condiciones, si el proceso autovalorativo puede disponer de sus propios tiempos (los que genuinamente necesite su comunidad) y no se ciña a los términos acotados que se establecen en la firma del acuerdo con el organismo que gestiona la evaluación externa, estrechamente determinados por las fechas de presentación de los informes finales.

Apropiarse de una concepción sociopolítica y crítica de la evaluación, exige a la institución universitaria tomar la decisión de trabajar responsablemente en el despliegue de una cultura evaluativa de carácter colaborativo, que nos contenga a todos y todas.

Bibliografía

- Araujo, S. (2017). Evaluación, calidad y mejora de la educación: aproximaciones críticas. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* 8 (12), pp 70-86.
- Barbier J. M.(1993) La evaluación en los procesos formativos. Barcelona. Ediciones Paidós.
- CONEAU (1999) Informe Evaluación Externa Universidad Nacional de San Luis Recuperado de: <http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/evex/sanluis.pdf>

- CONEAU (2016) Universidad Nacional de San Luis. Informe Evaluación Externa. 61. Arte Grafica NesDan SRL. Buenos Aires.
- CONEAU (2011) Res. N° 382/11 Criterios y Procedimientos para la evaluación externa. Recuperado de https://www.coneau.gob.ar/archivos/EvaluacionInstitucional_int_baja.pdf
- Dias Sobrinho, J. (2008). Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. Avaliação. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(01), 193-207.
- Guaglianone, A. (2013). *Políticas de Evaluación y Acreditación en las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana.
- Mestres J. (2002) Evaluación Institucional. Fases de una evaluación. Del Diseño al impacto. Módulo 4-Unidad 2. Master Dirección y Gestión de Centros Educativos- Universitat de Barcelona- GRAO.
- MINCyT (2014) Informe de Evaluación Externa Universidad Nacional de San Luis. Recuperado de http://acreditacion.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/evaluacion_institucional/Informe%20CEE%20función%20I+D+i%20UNSL%20FINAL%20.pdf
- PAIMEC (1997) Informe Final de Autoevaluación Institucional. Recuperado de: <http://paimec.unsl.edu.ar/pags-paimec/autoeval/autoeval-97.php?p=1&url=1>
- PAIMEC (2000) Normativa. Disponible en: <http://paimec.unsl.edu.ar/pags-paimec/normativa/normativa.php>
- Pedranzani B (comp) (2010) La Universidad Nacional de San Luis, en contexto, su historia y su presente. /Libro I - 1a ed. - San Luis : Nueva Editorial Universitaria Recuperado de: http://acreditacion.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/plan_de_desarrollo_institucional/libro_unsl_vol1.pdf
- Pedranzani. B. (2010) La Universidad Nacional de San Luis, en prospectiva - Libro II. 1a ed. - San Luis : Nueva Editorial Universitaria – Recuperado de http://acreditacion.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/plan_de_desarrollo_institucional/libro_unsl_vol2.pdf

- Perassi, Z. y Marcello C. (2013) Autoevaluación de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. La primera década del Siglo XXI. Edic. Mac Graph. San Luis.
- Subsecretaría de Acreditación y Desarrollo Institucional UNSL Informe Autoevaluación UNSL, 1998. Recuperado de <http://paimec.unsl.edu.ar/pags-paimec/autoeval/info98/recomend-grales-98.php>
- UNSL (2012) Autoevaluación Institucional. Periodo 2001-2010 Recuperado de http://acreditacion.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/evaluacion_institucional/informe_autoevaluacion_unsl_2010.pdf
- UNSL (2017) Antecedentes y Pertinencia del Plan de Desarrollo Institucional. Recuperado de http://acreditacion.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/plan_de_desarrollo_institucional/UNSL%20-%20Antecedentes%20y%20Pertinencia%2031082017.pdf
- UNSL Consejo Superior (2018) Ordenanza 58/18. Recuperado de: http://acreditacion.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/plan_de_desarrollo_institucional/OCS_58.pdf
- UNSL (2015) Evaluación institucional y planificación estratégica orientada al mejoramiento. Recuperado de http://acreditacion.unsl.edu.ar/?page_id=15
- UNSL- (2021) Acuerdo General para implementar el proceso de evaluación institucional. Recuperado de: http://acreditacion.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/evaluacion_institucional/2021-2022/Acuerdo%20CONEAU%20UNSL%20firmado.pdf

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

CAPÍTULO 5

La evaluación y acreditación de aprendizajes universitarios en tiempos de pandemia.

Zulma Perassi

La pandemia provocada por el COVID-19 atravesó de modo inesperado a las instituciones educativas de todos los niveles, nos enfrentó a la incertidumbre, al desconcierto, al miedo. Las coordenadas de un escenario conocido se redefinieron y emergieron otros contextos para los cuales, la mayoría de nosotras/os no estábamos preparadas/os.

El estupor del primer momento fue reemplazado poco a poco por un esfuerzo enorme de la mayoría de los y las docentes de las universidades públicas argentinas.

Sin embargo, las desigualdades sobre las que tanto hemos hablado y escrito, se hicieron más visibles en esta nueva situación. Emergieron profundas desigualdades entre los estudiantes, pero también, entre los y las docentes. Según expresan Benza y Kessler (2021) *“(...) la virulencia de la pandemia en nuestra región se explica en gran medida por sus desigualdades estructurales, que, a su vez, se verán reforzadas.”* (171). Sostienen que *“(...) parece haber comenzado una fase de profundización de las desigualdades, cuya magnitud dependerá de la eficacia de las políticas para mitigarlas”* (171).

En el mismo sentido, un reciente informe de UNICEF “Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana”, elaborado a partir de la Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población realizada en 2020 confirma esta situación, poniendo de manifiesto cómo las desigualdades preexistentes se agudizan en este contexto.

“El 18% de las y los adolescentes entre 13 y 17 años no cuenta con Internet en el hogar y el 37% no dispone de dispositivos electrónicos para realizar las tareas escolares –computadoras, notebooks o tabletas– valor que aumenta al 44% entre quienes asisten a escuelas estatales. La encuesta permite advertir que aquellos que no cuentan con estos recursos enfrentan dificultades adicionales para la realización de determinadas tareas escolares, para sostener el contacto con las y los docentes (...)” (UNICEF, 2021: 37)

Los equipos docentes universitarios comenzamos a trabajar en un contexto de no presencialidad, con saberes y herramientas variadas. Fuimos aprendiendo y lo seguimos haciendo, en este nuevo escenario.

Para Benza y Kessler (2021)

“Tres fueron los principales desafíos que enfrentaron los sistemas educativos en esta inesperada coyuntura. En primer lugar, adaptar los currículos y contenidos a la enseñanza a distancia y a la particular situación que se estaba viviendo en los hogares. En segundo lugar, adecuar los métodos de evaluación, y, en tercer lugar, nivelar las habilidades de las y los docentes para encarar la enseñanza a distancia, ya que según Rieble-Aubourg y Viteri (2020), solo el 60% estaba preparado para la enseñanza en línea, con profundas diferencias entre los países y dentro de ellos.” (171)

Al cabo de un tiempo de desarrollar trabajo a la distancia, una problemática a la que se enfrentaron muchos docentes fue tener que empezar a definir: *¿cómo evaluar en el nuevo escenario?*

Esa pregunta tan sencilla que comenzó a circular entre profesores y profesoras, se puede decodificar en múltiples búsquedas y diversos interrogantes. Entre ellos:

- ¿Cómo hago para saber si el/la estudiante logró apropiarse de los núcleos conceptuales que hemos trabajados?
- ¿Están aprendiendo “realmente” mis alumnos/as?
- ¿Con qué instrumentos evalúo en este contexto de no presencia?
- ¿Cuál es el modo más adecuado de hacerlo?
- ¿Cómo califico?

Situándome en el campo de la evaluación educativa, debo manifestar que al revisar lo ocurrido en las últimas décadas, no recuerdo un momento en el que tan masivamente los docentes universitarios se hayan visto interpelados por la evaluación. Este hecho me pareció especialmente valioso y muy significativo. Aunque hubiese deseado iniciar un debate profundo para cuestionar el sentido de la evaluación, el valor político de la misma, la dimensión ética que posee todo proceso evaluativo, las concepciones de evaluación que portamos los y las profesores/as universitarios/as, ...asumí que no era este el momento de avanzar sobre ese deseo, porque muchos docentes transitaban momentos de angustia, sintiéndose agobiados, desorganizados y sobrecargados en su labor. Se percibía cierta intensificación y extensión de la jornada de trabajo docente, con el denominado *teletrabajo*.

Frente al escenario brevemente descrito, interesa en este capítulo abordar algunos tópicos claves que atravesaron este fenómeno, en el despliegue de la labor cotidiana.

1.- Evaluar durante el desarrollo de la asignatura.

Bajo este enunciado recupero algunas preguntas planteadas inicialmente entre docentes, las que provocaron ciertos debates, confrontaciones y tensiones: ¿es necesario tomar evaluaciones parciales? ¿Cómo plantearlas? ¿Conviene evaluar solo trabajos prácticos? ¿Cómo asegurar las autorías, en la no presencialidad?

Es imposible pensar la enseñanza y el aprendizaje sin ligarlas a la evaluación. Por ello, si lo que nos proponemos es enseñar, vamos a necesitar indefectiblemente apoyarnos en la evaluación. No importa el formato que le demos a la misma, ni su frecuencia, ni la cantidad de indagaciones que apliquemos a lo largo del periodo. Sin embargo, existen algunas cuestiones que resultan esenciales y que es necesario tener en cuenta.

Para ese momento de excepcionalidad apostamos fuertemente a la evaluación en proceso, con función formativa¹⁵.

Entiendo a la evaluación como el proceso deliberado y planificado de búsqueda de datos e información acerca de un objeto (aprendizaje, proyecto, institución, sistema, desempeño, etc.) que permita formular un juicio de valor para tomar decisiones vinculadas con el futuro de ese objeto.

La evaluación como proceso complejo articula diferentes momentos o instancias, cuando la asumimos desde un modelo amplio y participativo en sociedades que intentan ser cada vez más democráticas. Mestres (2002) identifica y describe las fases esenciales de la evaluación de instituciones, las que nos ayudan también a pensar otros procesos valorativos, como es el caso de los aprendizajes. Esas fases son: el diseño, la divulgación, ejecución, la elaboración del informe y la metaevaluación.

Si bien todas ellas son muy importantes, poseen en sí mismas un sentido clave dentro del proceso y subrayan el carácter dinámico del mismo, en esta comunicación me interesa recuperar dos instancias que son estratégicas para la configuración de una evaluación democrática: divulgación y elaboración del informe final, especialmente focalizada en la devolución de resultados.

A. La divulgación

Toda evaluación que planifique llevar adelante el equipo docente, necesita ser debidamente comunicada a sus destinatarios antes de concretarse, para dar transparencia al proceso de valoración. Los evaluados tienen derecho a conocer los criterios que se tendrán en cuenta en cada

¹⁵ Se alude a la función formativa en el sentido de evaluación de seguimiento o monitoreo. La función formativa de la evaluación recupera indicios (o pistas) sobre el objeto indagado a lo largo del proceso, con el propósito de corregir el rumbo o bien ratificarlo. Dicha función es estratégica porque brinda insumos que permiten re-planificar la enseñanza.

evaluación, comprender el sentido y la importancia de los mismos. Esto compromete a los/as evaluadores/as a exponer y fundamentar cuidadosamente sus decisiones, para que sean plenamente comprendidas por sus estudiantes.

Aquí se habla de “criterio”, entendiéndolo como el atributo o aspecto que se considera importante y decisivo para la evaluación del objeto indagado. Mientras que se alude a “descriptor” para referir a la cantidad o calidad de ese atributo que marca la diferencia entre la aceptabilidad o no aceptabilidad de lo evaluado (Stake, 2006).

Avanzar hacia la democratización progresiva de la evaluación, implica ser capaces de ir discutiendo y acordando algunos criterios entre evaluadores y evaluados, los que guiarán las acciones valorativas futuras. En este sentido, el profesorado podrá definir aquellos criterios que resultan claves (e innegociables) para garantizar el dominio de los saberes básicos, en las futuras indagaciones que se desarrollarán, no obstante, deberán hacer explícitas las razones por las que se eligen los mismos. Además, es necesario informar acerca de: qué se evaluará (capacidades y contenidos), con qué (instrumentos/ técnicas), cuándo (tiempo), etc., a la vez que, abrir la posibilidad de incluir nuevos criterios a tener en cuenta en dicha evaluación, a partir del diálogo sostenido con el alumnado.

Esta acción no solo implica y responsabiliza a los/as estudiantes, sino que además elimina el “efecto sorpresa” que se le asigna a la evaluación desde modelos tradicionales, ligados a un sentido sancionador. Comprender con nitidez cuál es la esencia de la búsqueda que proponen los/as evaluadores/as en la próxima instancia valorativa, contribuye a crear condiciones básicas para resignificar la evaluación, alejarla de las representaciones que la evocan como “situación amenazante” y comenzar a entenderla como instancia de aprendizaje.

B. La devolución de los resultados.

Esta fase complementa el momento que Mestres (2002) denomina: Elaboración del informe. El informe de evaluación es el resultado de la “corrección” realizada por docentes sobre la producción, actuación, o desempeño del estudiante. Dicho informe siempre debe elaborarse teniendo

en cuenta al destinatario. Esto significa que, si el/la evaluador/a decide emplear un sistema de códigos, cualquiera sea (uso de colores diferentes, subrayado, marcaciones al margen, propuesta de sugerencias o recomendaciones, etc.), debe asegurarse que el mismo sea plenamente comprendido por el estudiantado, para que cumpla su propósito. No obstante, ese informe siempre requiere de un momento de devolución, diálogo y trabajo sobre los resultados obtenidos.

En el Informe elaborado por UNICEF sobre el impacto de la pandemia COVID-19 (2021) se expresa que la falta de devolución contribuye a profundizar las desigualdades entre estudiantes, por ello, “(...) se advierte la necesidad de revisar y fortalecer las modalidades de intercambio y devolución con maestras/os y profesoras/es, como parte de los desafíos existentes para sostener la educación a distancia”. (37)

Cuando el estudiante se enfrenta a la devolución de la evaluación que realiza el profesor o equipo docente, debería encontrarse con indicaciones o sugerencias que pongan de manifiesto en qué se equivocó y por qué “ese” es un error. Toda persona autoevalúa sus propias producciones, aun cuando no se atreva a expresarlo en “voz alta”. Cada estudiante precisa comprender cuál fue su equívoco y por qué el mismo constituye una actuación desacertada, solo cuando esto ocurra, estará en condiciones de modificarlo. Evocando palabras de Elola, Zanelli, Oliva y Toranzos (2010), es indispensable articular la heteroevaluación realizada por los docentes con la propia evaluación del estudiante, para que esta instancia se constituya en un momento de aprendizajes para el/la alumno/a.

La modificación real de esa valoración, solo se logrará si existen argumentos externos sólidos y contundentes ofrecidos por el equipo evaluador, que le permitan al estudiante desestimar los propios. Ninguna acción externa modifica al sujeto si no es percibida, comprendida, interpretada y aceptada como válida por el mismo. En este sentido la regulación exterior –ofrecida por el/la evaluador/a- incide efectivamente cuando se torna autorregulación. Pero ¿por qué tiene tanta relevancia ese momento?

Porque la devolución es la instancia en que efectivamente la evaluación puede tornarse aprendizaje o bien, devaluarse y convertirse en un “trámite administrativo”. Esto ocurre cuando el docente evaluador comu-

nica sólo los resultados alcanzado por cada estudiante, exponiendo “la lista de notas” en un avisador, en un foro compartido, o replicándola por WhatsApp. Ese procedimiento reduce el sentido y el valor de la evaluación, instala una equivalencia entre dos conceptos: evaluación y calificación, cuyos significados son muy distintos. Recordemos que la evaluación como proceso complejo excede a la calificación, pudiendo o no valerse de ella, para comunicar la síntesis del resultado alcanzado. (Perassi, 2013).

La práctica de devolución sostenida en el tiempo, hace posible que el evaluado se vaya configurando lentamente en un evaluador justo y responsable. Habilita la progresiva regulación de las propias construcciones, ayuda a avanzar sobre la responsabilidad y autonomía de los aprendizajes. (Anijovich, 2010)

Obviamente que los resultados que se van obteniendo en estas evaluaciones parciales, se constituyen también en insumos valiosos y necesarios para poder ajustar la propuesta de enseñanza. Allí se hace visible la función formativa de las mismas.

En tiempos tan inciertos como el que vivimos, donde la no presencia física impide que los/as educadores/as captemos la espontaneidad de los gestos, miradas, sonrisas y silencios, las devoluciones adquieren un valor sobresaliente y definen posibilidades de comprender y de involucrarse efectivamente, con el propio aprendizaje.

La implicación del evaluado/a va creando responsabilidad sobre sus aprendizajes. Instalar esta posibilidad requiere de un trabajo sostenido en el tiempo, para ir gestando un vínculo anclado en la confianza y en el respeto.

Laurence Cornu (1999) señalaba que la confianza es constitutiva de la relación con el otro, pero solo adquiere su pleno sentido cuando instala un juego bidireccional entre los implicados (en este caso entre educador/a y estudiante), fundando estructuras de relación que posibiliten “apostar” al otro en futuras acciones que escapen al control propio. Confiar en otro/a es conceder un “crédito” y construir para ese/a otro/a, un lugar de responsabilidad. Este modo de actuar, configura subjetividades y apuesta a una relación emancipadora, que va quebrando el poder centralizado que posee la figura del/la evaluador/a, en los modelos evaluativos tradicionales.

Constituirse en evaluador/a sin tratar de implicar al evaluado/a, buscando en cambio, mantener la “externalidad” y desplegar una perspectiva valorativa hegemónica pretendiendo acceder a verdades objetivas, otorga a este proceso, el carácter de práctica rutinaria y burocrática empobrecida de sentido. Ello hace que la evaluación se asuma como una herramienta de control al servicio de quien posee mayor poder, desalentando la posibilidad de mejora.

2. Evaluar atendiendo al régimen en el que se encuadra la materia.

En contextos de no presencialidad se abren algunos interrogantes: ¿Cómo evaluar en materias promocionales? ¿Es lo mismo que evaluar en una asignatura que requiere examen final?

En el ámbito universitario cada materia de grado puede ajustarse al régimen de aprobación por examen final o bien, al régimen de promoción sin examen final. Para definir la evaluación que se desarrollará en cada asignatura, es necesario tener en cuenta el programa de la materia, considerando si ofrece la posibilidad de cursar con ciertas exigencias y lograr promocionar esa asignatura, o bien, propone otros requerimientos para obtener la regularidad. En ambos casos, ¿cómo debería definirse la evaluación de aprendizajes?

La evaluación procesual con función formativa referida en el primer tópico, es válida en ambos regímenes, no obstante, existen algunas diferencias que corresponde puntualizar.

Cuando se elige la promoción continua debemos planificar previamente todas las instancias de evaluación que necesitaremos concretar a lo largo del desarrollo de la asignatura, para poder asegurarnos la indagación de los núcleos de conocimientos básicos y estructurantes de dicho espacio curricular.

En este caso, es preciso que el equipo evaluador genere un registro sistemático y cuidadoso de los procesos más significativos y de los resultados parciales que va obteniendo cada estudiante a lo largo del trayecto.

De alguna manera, ese registro irá dibujando la construcción que va realizando cada cual.

Muchas veces, las materias promocionales finalizan con una evaluación integradora, que no tiene la formalidad del examen final y en general, se incluye dentro del periodo en que se extiende la cursada de la materia. ¿Qué características debería tener esa evaluación en contextos no presenciales?

Es importante trabajar con dispositivos potentes que recuperen el recorrido realizado y logren construir -a partir del intercambio que ocurre entre estudiantes y equipos docentes-, un nuevo sentido al todo. Si bien se pueden emplear distintas herramientas evaluativas, el *portfolio*¹⁶ de aprendizaje es un dispositivo de alto valor indagatorio, que alienta la autoevaluación y favorece la dinámica democrática. Resulta muy adecuado y pertinente para desplegarlo tanto en entornos presenciales como virtuales.

Cuando no existe posibilidad de presencialidad, se hace necesario diseñar una instancia integradora mediada por tecnologías, que permita el encuentro sincrónico y la recuperación del vínculo establecido, a partir del cual se desarrolló el proceso de aprendizaje. El soporte tecnológico y las herramientas de evaluación a emplear pueden ser variadas. Sin embargo, es importante que en esta instancia se enfatice la función formativa de la evaluación, recuperando las valoraciones generadas a lo largo del recorrido de los/as estudiantes por ese espacio curricular. La integración se constituye en oportunidad para articular, revisar conocimientos y construir o profundizar el sentido del recorrido efectuado.

Cuando se trata de una asignatura que ofrece como régimen de aprobación la regularidad con examen final, la evaluación formativa desarrollada durante el tramo de cursada colabora para marcar el rumbo, señalar desvíos, denunciar los principales errores. Pero las fluctuaciones en el trayecto recorrido, generalmente no se tienen en cuenta en el examen

¹⁶ "El *portfolio* como instrumento de evaluación involucra al sujeto que aprende vinculándolo con su propio recorrido, permite efectuar el seguimiento y la documentación de episodios claves, fomenta la reconexión entre procesos y resultados alcanzados. Logra promover normas de colaboración, reflexión y análisis. Pero sobre todo, cambia el centro de la actividad evaluadora, que deja de estar a cargo de un observador externo (profesor-evaluador) para otorgárselo al propio sujeto aprendiz." (Perassi y Marcello, (2015) en Perassi, 2019: 31).

final. Es decir, en ese caso, una vez “regularizada la materia”, el estudiante estará en condiciones de inscribirse en un turno de examen para rendirla. En esa situación, habitualmente la función que asume la evaluación es primordialmente sumativa¹⁷.

Varias unidades académicas que iniciaron el desarrollo de materias antes del advenimiento de la pandemia de COVID-19, las diseñaron como asignaturas que admitían la promoción y definieron en ese momento contratos pedagógicos con sus estudiantes, incluyendo esta condición. Sin embargo, después de la experiencia vivida, se replantearon la posibilidad de sostenimiento de ese régimen. La razón principal de ello radicaba en el hecho de advertir serias dificultades para concretar un efectivo seguimiento del proceso de aprendizaje de cada estudiante, por lo que no podían asegurar una valoración final responsable, justa y ética de cada uno/a. Eso provocó que diferentes asignaturas adoptaran en el programa 2021, un régimen de regularidad con examen final en el entorno virtual.

Dicha decisión exigió modificaciones en el contrato pedagógico inicial, lo que no pocas veces ocasionó severos inconvenientes con el alumnado.

3. Evaluar con propósitos de acreditación

¿Cuáles son los exámenes que se delinearon en tiempos de pandemia?

Durante el tiempo de aislamiento, la mayoría de las universidades nacionales suspendieron o redujeron la cantidad de turnos de examen. La Argentina ha mostrado un mapa de situación vinculado al COVID 19 muy diverso: regiones donde el virus prácticamente no tuvo manifestaciones importantes, zonas/ provincias/ municipios que registraron “amesetamientos” o curvas descendentes tempranas respecto a las manifestaciones de la enfermedad y centros de concentración urbana que mostraron una curva ascendente de contagios. Por ello, resultaba imprudente e inadecuado postular modos únicos de resolver esta situación.

¹⁷ La función sumativa pone el foco de la evaluación en los resultados finales. Tiene un sentido verificador y el propósito principal es constatar qué ha logrado el estudiante, respecto a los objetivos, metas o núcleos de conocimientos previstos en ese espacio curricular.

En general coincidimos que aun en aquellos lugares que registraban las mejores condiciones de sanidad, el escenario no podía ser “*aquella normalidad*” que conocimos hasta principios del año 2020.

En esos espacios fue posible empezar a organizar turnos de examen que se desarrollaran en la presencialidad, respetando todas las medidas sanitarias vigentes en la jurisdicción. Debiendo cada universidad, elaborar los protocolos específicos de cuidado sanitario y de bioseguridad para poder concretar esa actividad.

¿Por qué pensamos en el encuentro presencial como **primera alternativa**?

Las razones son innumerables, solo evoco las más relevantes:

La mayoría de los planes de estudios de las universidades públicas han sido propuestos y aprobados (y en muchos casos, acreditados por el organismo correspondiente) en la modalidad presencial, por lo que el hecho educativo está fuertemente cimentado en la construcción del vínculo: docente- alumno- conocimiento. Vínculo que se va tejiendo en una compleja trama de intercambios no solo de palabras, sino también de gestos, miradas y afectos, donde los cuerpos participan. Esto, no lo sustituye la distancia, ni la mejor tecnología.

La mayoría de los docentes no se prepararon previamente para un trabajo virtual, fueron avasallados por un nuevo contexto, que hasta hace muy poco percibían ajeno.

Toda evaluación, aun cuando tenga como fin principal la acreditación (como es el caso de los exámenes finales de una asignatura) no debería invalidar otro propósito esencial, como es la optimización o mejora del saber que porta el/la estudiante. Porque, aunque sea un examen, éste también constituye una oportunidad de aprendizaje que tiene el joven o la joven, y que todo equipo docente tendría que garantizar. El intercambio que habilita la escena presencial por lo general es dinámico, ágil, fluido y además, resulta conocido.

La mayoría de nuestros docentes no han tenido formación específica en el campo de la evaluación educativa. Se constituyeron en evaluadores

a partir de los requerimientos de su función educadora y entonces apelaron a las propias experiencias de formación, evocando figuras, referentes, prácticas positivas, vividas a lo largo de sus trayectorias. Menos aún se han formado en una evaluación enmarcada en contextos virtuales, por ello, les resulta todavía más difícil incluirla en su propuesta de enseñanza.

La **segunda alternativa** posible fue organizar exámenes con modalidad dual o mixta. Es decir, contando con protocolos de cuidados más severos, se pudo constituir un tribunal conformado - al menos- por un docente presente en la institución y el resto del equipo evaluador integrándose de modo remoto, para atender a un/a estudiante que asiste a rendir su examen a la institución. Por la situación imperante, muchos estudiantes que se encontraban en otra provincia diferente a aquella a la que pertenece la universidad, debían rendir excepcionalmente de modo virtual. Esta alternativa mixta, impuso la necesidad de considerar, analizar y decidir sobre cada situación particular, muy especialmente, contemplando aquellos casos de estudiantes que tenían mayores riesgos de salud.

Estas instancias duales exigieron fuertes acuerdos en torno a la evaluación, por parte de los miembros del equipo docente. Dichos acuerdos, debieron darse a conocer a los/as estudiantes implicados en cada mesa de examen. Es decir, de esta manera, se marca la necesidad de velar por el cumplimiento de la fase de divulgación de la evaluación.

Finalmente, la **tercera alternativa** se dio cuando no existían posibilidades de habilitar el encuentro presencial por restricciones nacionales, provinciales o institucionales. En esta última situación, se recurrió ineludiblemente a la modalidad no presencial, reglamentando cuidadosamente los procedimientos para concretar el examen de la mejor manera, empleando el dispositivo que los docentes evaluadores consideraban más adecuado, conforme a sus posibilidades y a las características y naturaleza de la asignatura. Es importante acá, asegurar la selección de técnicas e instrumentos de evaluación que permita indagar la complejidad del conocimiento construido, desarrollar una vigilancia responsable sobre el dominio de las capacidades indagadas y generar condiciones favorables para que se pueda concretar un verdadero encuentro e intercambio entre las personas que participan de la evaluación (estudiantes y docentes).

En el seno de las universidades públicas, en ciertos casos, las tres cuestiones enunciadas se plantearon en clave de tensiones u opuestos. Existen diversos posicionamientos que habitan la institución universitaria y es deseable encontrar algunos puntos comunes. Sin embargo, hay decisiones que se regularon mediante actos administrativos y que se resolvieron en los debates que dieron los máximos órganos colegiados de gobierno.

Es importante subrayar que los aspectos o tópicos abordados anteriormente, pueden encontrar respuestas distintas, según cómo se ubiquen respecto a dos dimensiones claves:

- a. Concepción de evaluación que asume el equipo docente, y
- b. La cultura evaluativa institucional

Concepción de evaluación que asume el equipo docente

Las múltiples concepciones de evaluación que fueron surgiendo a lo largo de la historia de la humanidad, vinculadas con factores políticos, económicos, sociales, culturales y educativos, poseen características específicas y enfatizan diferentes aspectos. Varias de ellas, impactaron de manera decisiva en el sistema educativo. Una de las concepciones más recordadas, nacida en la década del '30 del siglo XX, es la Evaluación Conductista, Racional- Científica o Clásica (Domínguez Fernández, 2000) también denominada Segunda Generación de evaluación por Guba y Lincoln (1989). El modo de evaluar propio de esa concepción está dirigido a verificar los logros alcanzados por los estudiantes, en contraste con los objetivos (observables) que se había propuesto obtener el/la maestro/a con su enseñanza. Se focaliza en los resultados y asume un carácter netamente cuantitativo. Su propósito esencial es el control y está centralizado en manos de un docente-evaluador, que con excesiva frecuencia vinculó este fenómeno con la idea de “sanción”.

A lo largo del siglo pasado se pueden identificar numerosas concepciones o paradigmas de evaluación que fueron surgiendo, en muchos casos, como reacción ante los modelos vigentes, en los países más desarrollados de Europa y también, en Estados Unidos. Estos modos de concebir la evaluación iban impregnando el campo educativo, dejando sus marcas en el accionar de las instituciones.

Hacia finales del pasado siglo la concepción de Evaluación Sociopolítica- Crítica (Domínguez Fernández, 2000), Evaluación Auténtica (Vallejo Ruiz y Molina Saorín, 2014) o de la Cuarta Generación (Guba y Lincoln, 1989) fue ganando presencia, especialmente en el discurso, proponiendo un estilo de evaluación cada vez más democrático, que tiende a integrar en un diálogo activo al evaluador y al evaluado. Recupera el valor de los procesos y de los resultados, enfatiza la difusión previa de los criterios orientadores del proceso evaluador, que muchas veces se acuerdan entre las partes. Resalta la dimensión ética de la evaluación, que comienza a delinearse como proceso deliberado, complejo y transparente.

Por supuesto que entre ambas concepciones- cual polos de tensión en un continuum- se pueden reconocer innumerables modelos evaluadores, según los autores que se consulten.

Un ejercicio de reflexión muy importante a realizar por parte de cada educador/a es tratar de identificar cual es la concepción a la que más se aproxima con sus prácticas evaluativas, puesto que, de ese modo podrá interpelar sus propios modos de hacer evaluación, para contribuir a mejorar su desempeño. Corresponde señalar que dado a que la mayoría de los y las profesores/as no han sido formados en evaluación, frente a las exigencias de desplegar esta función, fueron configurándose como evaluadores en la práctica, principalmente a partir de la evocación de las experiencias vividas en sus historias de formación.

El ejercicio de reconocimiento del *evaluador/a* que es cada docente, ayuda a entender la concepción que porta cada cual, para poder abrir un dialogo en el seno del equipo y tomar decisiones sobre las futuras acciones evaluativas a desarrollar. La decisión de asumirse evaluador/a democrático/a, exige la revisión de prácticas que se han ido naturalizando, requiere trabajar, poner en dudas y “desaprender” las propias maneras de hacer evaluación y disponerse a incluir a los y las estudiantes como miembros activos del proceso valorativo.

La cultura evaluativa reinante en la institución a la que pertenece el/la profesor/a

Dentro de cada institución educativa suelen reconocerse múltiples culturas evaluativas, no obstante, siempre una de ellas tiene primacía. Esa cultura se compone de tradiciones, costumbres, ritos, ideas, principios, representaciones, convicciones, que favorecen *modos de entender, definir y hacer evaluación* en la vida institucional. En este sentido, las culturas evaluativas reinantes plasman las concepciones vigentes.

Esas culturas evaluativas no siempre son objeto de debate, en ocasiones permanecen ocultas o al menos no se tornan conscientes para sus miembros, ni logran ocupar un lugar en las agendas de trabajo de la escuela o universidad. Se trata de construcciones relativamente estables y poco flexibles, que se van entretejiendo desde el hacer y el decir histórico de esa institución, que alberga, ampara y delimita los modos que asume la evaluación en esa comunidad educativa. Por ello, hay prácticas evaluativas que en una institución se han ido naturalizando y ni siquiera son discutidas, puesto que se cobijan bajo los principios ordenadores de esta cultura. Esa “malla invisible” opera como un contenedor y aglutinador de pertenencia de los actores, a la vez que inhibe (o al menos desalienta) otras maneras de concebir la evaluación.

La ruptura de culturas evaluativas tradicionales requiere de acciones disruptivas preferentemente provocadas por actores internos que inter-pelen algún aspecto de la misma e intenten desacralizar definiciones o estructuras anquilosadas y estáticas. Desafío muy difícil de sortear individualmente cuando la persona es parte de la institución, si no logra la alianza de pares o la comprensión de sentido por parte del sector estudiantil, que contribuya a provocar y sostener esa ruptura.

Reflexionar y tomar conciencia acerca de los rasgos que caracterizan la cultura evaluativa institucional, permitirá al/la docente decidir si la misma los representa. La gestación de culturas evaluativas participativas y dialógicas es una decisión que el profesorado debe afrontar, si está dispuesto a formar sujetos críticos, responsables y participativos.

Para concluir

Retomando los interrogantes iniciales, podemos finalmente plantear: ¿cómo avanzar hacia una democratización de la evaluación, aun en estos escenarios tan difíciles de trabajo no presencial?

La respuesta es compleja y multidimensional, sin embargo, algunos abordajes posibles, son los siguientes:

- Tomar conciencia y reflexionar acerca de las propias concepciones asumidas, reconociendo las prácticas desarrolladas desde el rol de evaluadores y evaluadoras.
- Comprender y analizar colectivamente las culturas evaluativas vigentes en la universidad de pertenencia, para poder transformarlas.
- Formarse en evaluación y ponerla en debate en el ámbito institucional.
- Asumir la evaluación como fenómeno técnico, ético y político.
- Trabajar para configurar –y formar- evaluadores/as justos y responsables.
- Integrar al/la evaluado/a como sujeto activo del proceso.
- Avanzar hacia la transparencia de todo proceso de evaluación.
- Hacer público los criterios que guiarán toda indagación (enunciándolos, explicándolos, acordando nuevos criterios con el sector evaluado).
- Comunicar confidencialmente los resultados -logros y errores- alcanzados por cada estudiante.
- Efectuar una adecuada devolución de esos resultados para favorecer la comprensión profunda de cada evaluado/a.
- Alentar a los/as estudiantes para que se conviertan en evaluadores responsables de sus propios aprendizajes y de los aprendizajes grupales.

La evaluación no presencial no debe simplificar el proceso, focalizándose en la indagación de capacidades básicas y poco complejas. Los con-

tenidos y capacidades a evaluar deben ser coherente con aquello que se desarrolló en la propuesta de enseñanza.

Las técnicas e instrumentos a emplear en la virtualidad, pueden ser variados y múltiples, deberán definirse conforme a los propósitos de cada evaluación, la naturaleza de la asignatura, la cantidad y característica de los estudiantes, los contenidos y capacidades que pretenden indagarse, los contextos reales en los que están insertos esos estudiantes y también, las convicciones de los equipos formadores.

La evaluación es un componente central y muy poderoso del aprendizaje, que es necesario resignificar para poder potenciar el valor de la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2010). “La retroalimentación en la evaluación” en La Evaluación Significativa. Buenos Aires Paidós. pp. 129- 149.
- Benza G. Y Kessler G. (2021) La ¿nueva? estructura social de América Latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas. 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Cornu, L. (1999). “La confianza en las relaciones pedagógicas”. En Frigerio, g., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comps). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Domínguez Fernández G. (2000): Evaluación y educación: modelos y propuestas. Buenos Aires. Fundec.
- Elola N., Zanelli N., Oliva A. y Toranzos L. (2010) La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas. Buenos Aires. Aique.
- Guba, E. & Lincon, Y. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. Thousand Oaks CA, U.S.A: Sage Publications.
- Mestres J. (2002): Evaluación Institucional. Fases de la evaluación

Del diseño al impacto Universitat de Barcelona. GRAO.

- Perassi, Z. (2019) El Porfolio: un dispositivo que democratiza la evaluación educativa. Debate Universitario /Vol. 8 No15 Universidad Abierta Interamericana –UAI- pp. 27-41 Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/view/16987>
- Perassi, Z. (2013) La importancia de planificar la evaluación. Aportes para debatir la evaluación de aprendizajes. En Argonautas Año 3 N°3. Revista Digital de Educación y Ciencias Sociales. Departamento de Educación y Formación Docente, Facultad de Ciencias Humanas -UNSL. Recuperado de: <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/1%20%20PERASSI%20ZULMA.pdf>
- Stake, R. (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en criterios. Graó. Barcelona.
- UNICEF (2021) Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Cuarta ronda. Primera ed.
- Vallejo Ruiz M. y Molina Saorín J. (2014) La evaluación autentica de los procesos educativos. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.o. 64 (2014), pp. 11-25 Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a01.pdf>.

Breve semblanza de las autoras

Zulma Perassi

Es Licenciada en Pedagogía y en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis. Diploma Superior en Ciencias Sociales con mención en Educación otorgado por FLACSO. Magister en Dirección y Gestión de Centros Educativos por la Universidad de Barcelona.

Profesora Asociada efectiva exclusiva responsable de materias referidas a Evaluación Educativa en carreras de grado de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. Docente responsable en carreras de Posgrado. Integrante de Comité Académicos de Maestría. Investigadora Categoría II en el Sistema Nacional de Incentivos.

Ha dirigido y dirige proyectos de investigación sobre la Evaluación Educativa. Actualmente conduce el Proyecto denominado “Evaluación Educativa y Planificación Institucional. El vínculo en la educación básica y la educación superior. Un estudio de casos”.

Autora y co-autora de numerosas publicaciones: libros, capítulos de libros y artículos publicados en revistas científicas nacionales e internacionales .

Condujo durante seis años una escuela pública, a la que accedió por concurso.

Por dos décadas integró Equipos Técnicos del Ministerio de Educación de San Luis. Fue Consultora Nacional en carácter de Responsable Pedagógica, del Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo.

Miembro de Comité Evaluador Externo de Carreras de Posgrado, designada por CONEAU.

Fue Secretaria de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (2013- 2019). Desde setiembre de 2019 es Decana de la mencionada institución.

María Emilia Castagno

Profesora en Ciencias de la Educación egresada de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y docente investigadora de dicha Universidad. Actualmente está realizando el Doctorado en Educación, en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la UNSL. Docente de los espacios curriculares: Seminario Evaluación Educacional, Seminario Evaluación de Proyectos Educativos y Nivel III La Problemática Institucional, pertenecientes a carreras de grado de educación de la mencionada unidad académica.

Actualmente es Co-Directora del Proyecto de Investigación Consolidado “EVALUACION EDUCATIVA y PLANIFICACION INSTITUCIONAL. El vínculo en la educación básica y la educación superior. Un estudio de casos” vigente en la Universidad Nacional de San Luis.

Durante más de quince años
hemos conformado un equipo de investigación
dentro de la Universidad Nacional de San Luis que se
ha dedicado a indagar el fenómeno de la evaluación
educativa en diferentes aspectos y dimensiones.
A lo largo de este proceso, fuimos descubriendo la
complejidad de este objeto y la diversidad de
significados e impactos que la evaluación va
produciendo en las personas implicadas.

La evaluación siempre nos interpela.

Nos exige.

Nos enfrenta a múltiples dudas.

Nos desafía.

Nos provoca.

La evaluación nos moviliza a seguir buscando
respuestas...

De eso se trata esta elaboración, compartir algunas
síntesis provisionales sobre ciertos aspectos de la
evaluación educativa que venimos trabajando.

(Extracto de la Presentación)



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



Universidad
Nacional
de San Luis