

EVALUAR UN PROGRAMA EDUCATIVO: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA COMPLEJA

EVALUATING AN EDUCATIONAL PROGRAM: A COMPLEX FORMATIVE EXPERIENCE

Zulma Perassi

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009 - Volumen 2, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art10.pdf>

Fecha de recepción: 17 de agosto de 2009

Fecha de comunicación de dictamen: 23 de octubre de 2009

Fecha de segunda versión: 24 de octubre de 2009

Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2009

El Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo fue aprobado para su ejecución en la República Argentina, a mediados del año 2004. El mismo se desarrolló con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo –BID– y aportes de la Nación. Este Programa se orientó a propiciar la mejora de la calidad, equidad y eficiencia del sistema educativo en las distintas jurisdicciones del país. Procuró contribuir a generar una oferta más pertinente y a disminuir la desigualdad social, atendiendo las necesidades educativas de jóvenes de los sectores de mayor riesgo social y educativo.

El caudal de acciones más importantes del mismo se focalizó en la educación secundaria.

Las provincias argentinas fueron poniendo en marcha este Programa en sus territorios, respetando tiempos y estilos propios.

El Gobierno de la Provincia de San Luis firmó el Convenio de Adhesión en 2005, sin embargo, se requirieron varios meses más para ponerlo en marcha. El universo de escuelas secundarias que incluyó este Programa en dicha jurisdicción, fueron treinta y dos (32) instituciones educativas distribuidas en su heterogénea geografía.

La efectiva duración del Programa en esta provincia fue de tres años, extendiéndose desde 2006 hasta finalizar el año 2008, aunque algunas acciones –especialmente relacionadas con el área de infraestructura– se prolongaron hasta mediados del corriente año.

Un grupo de personas que trabajamos la dimensión pedagógica, ocupando distintos roles relacionados con la unidad ejecutora provincial, conformamos un equipo de trabajo para reflexionar sobre dicha experiencia. Quienes integramos ese equipo –sujetos con diferentes niveles de formación, experiencias laborales y vitales múltiples, variadas trayectorias, y distintas perspectivas generacionales– pretendemos socializar la evaluación del Programa desarrollado¹.

La evaluación se asumió como un componente clave a lo largo del desarrollo del Programa, pero adquirió un valor más relevante aún durante el último año, en vísperas del cierre. Es esa evaluación, sobre la que se trabaja en esta comunicación. Se plantearon múltiples interrogantes en el inicio y en el transcurso de la indagación, sin embargo, las preguntas esenciales que organizan el trabajo son las siguientes:

- a. ¿Qué valoración realizan del Programa los actores involucrados? –en particular aquellos que se vinculan con las unidades de operación más concretas: las escuelas–
- b. ¿Logró impactar el Programa en la modificación de las prácticas escolares?
- c. ¿Cómo efectuar un *cierre provisorio* que torne consciente las capacidades institucionales que lograron construirse?
- d. ¿Es la evaluación del programa una estrategia válida para que las instituciones “piensen” alguna alternativa de futuro?

Para *situar* la evaluación en desarrollo se hace necesario enmarcar teórica y metodológicamente la perspectiva asumida, delinear las coordenadas que orientan la búsqueda. Son esos trazos los que se

¹ Este equipo está trabajando en la actualidad en una producción escrita acerca de la evaluación de las principales líneas del programa, para ser publicado a corto plazo.

comparten en esta producción, es decir, el andamiaje preliminar que da cuenta de la concepción, principios, modelos y estrategias que guían la evaluación.

1. APROXIMACIONES TEÓRICAS

La búsqueda central del Programa –desde la intencionalidad de quienes gestamos y coordinamos su diseño y ejecución en la jurisdicción– se orientó a involucrar a los distintos actores con la línea de trabajo o con el proyecto en el que cada uno decidió participar. Es decir, deliberadamente se procuró habilitar modelos de planificación cada vez menos normativos que avanzaran hacia la construcción colectiva, partiendo de problemáticas específicas detectadas por los sujetos en los diversos contextos escolares.

Desde esta lógica, la valoración de las personas involucradas con el Programa adquiere una importancia sustantiva en tanto el eje de intervención y modificación de la situación escolar –si bien se distribuye entre los actores participantes que asumen diferentes funciones–, se desplaza claramente hacia las unidades más operativas del mismo.

Corresponde hacer referencias a las concepciones de planificación y evaluación que enmarcaron el pensamiento y la acción del Programa, permeando todas las líneas de trabajo que se concretaron.

1.1. La noción de planificación puesta en acción desde el programa

1.1.1. Revisando el escenario regional

La segunda mitad del siglo XX puso en evidencia el ingreso de la planificación en América Latina. El campo de la educación no resultó ajeno a este desarrollo que desde una racionalidad positivista fue gestando un modelo de planeamiento, que posteriormente se denominaría clásico o normativo.

Las limitaciones de este modelo han sido ampliamente analizadas por distintos especialistas. Resultaron suficientes pocas décadas para que el planeamiento normativo entrara en crisis en los diferentes campos de aplicación. Simultáneamente, nuevos paradigmas comenzaron a generarse para superar las deficiencias de aquel. Sin embargo, fue tan decisivo el impacto del planeamiento clásico en el sistema educativo, que aún es posible reconocer vestigios de aquel en variadas prácticas. Los organismos gubernamentales pudieron avanzar a ritmos muy diferentes en la instalación de los *nuevos modos de anticiparse a la acción*.

Cuando se analizan las dinámicas planificadoras con que operan algunos organismos públicos de educación en la región, se pueden identificar ciertos núcleos críticos resistentes a la modificación. Los más relevantes se refieren a:

A. Acumulación de poder en organismos centrales.

La Argentina transita la tercera década de democracia y en el campo educativo hace más tiempo aún que ocurrieron procesos de descentralización, sin embargo, la autonomía que hoy poseen los organismos periféricos sigue siendo relativa. El desequilibrio en los debates que enfrentan los ministerios de educación provinciales con la nación en la definición de las políticas públicas, demasiado atravesados por el “peso político” de cada jurisdicción, configura un mapa de escasos matices. Los gobiernos provinciales, críticos de esta situación, replican en sus territorios similares mecanismos.

B. Tensión entre el discurso participativo y la participación en la acción.

La participación ha ganado un lugar de privilegio en los discursos políticos y técnicos. Sin embargo, el disenso es un fenómeno que frecuentemente se intenta evitar o acallar, montando para ello diversas estrategias. Las perspectivas diferentes, alternativas o contrarias, pocas veces se ponen en diálogo, si no están mediatizadas por hechos contundentes, acciones de presión que por lo general alteran el orden social (huelgas, marchas, piquetes, cacerolazos, cortes de rutas, etc.).

Proyectos opuestos no determinan sectores adversarios, sino que definen rostros enemigos.

C. Fragmentación del proceso de planificación.

Han transcurrido varias décadas desde el surgimiento del planeamiento estratégico- situacional que aportó y resaltó el sentido dialéctico de este proceso (en este sentido, el pensamiento de Carlos Matus constituye un aporte fundamental para poder comprender este modelo de planeamiento). Sin embargo, aún persiste en algunos estamentos gubernamentales la noción de linealidad vinculada con la planificación, que la significa como sucesión de etapas preliminares a la acción. Desde esta lógica, la programación determina una ejecución que supone se comportará según lo previsto. Esta programación en manos de entes centrales, define intervenciones en la dimensión del deber ser, que no logra distinguir la dinámica incierta, cambiante e imprevisible de la realidad. Se producen rupturas –muchas veces irreconciliables– entre el diseño y la acción.

D. Ausencia de evaluación.

En educación se indaga poco acerca de las intervenciones consumadas. En general, se enuncia la evaluación a realizar –frecuentemente como etapa final de un proyecto, programa o plan– pero muy pocas veces se publican informes que socialicen los resultados alcanzados. En este sentido, existen dificultades para sistematizar conocimientos a partir de las experiencias desarrolladas y acumular saberes en torno al tratamiento de ciertas problemáticas recurrentes del campo de la educación.

Si se dispusiera de bancos de información con los resultados de los programas llevados a cabo, se fortalecerían las argumentaciones para contrarrestar las iniciativas políticas que intentan desestimar todo proyecto anterior, por el mero hecho de proceder de otra gestión de gobierno.

E. Distancias entre los tiempos políticos y los ritmos técnicos.

Los organismos estatales que no logran ensamblar la capacidad política y técnica en el desarrollo de programas educativos, suelen abortar la viabilidad de estos muchas veces desde sus orígenes.

La articulación de temporalidades diferentes, propias de dichas funciones, constituye uno de los principales obstáculos en la concreción de lo planificado. Los funcionarios de gobierno, designados por períodos acotados, con frecuencia buscan imprimir un ritmo más acelerado a las intervenciones, transgrediendo estilos y *modos de hacer* específico de las comunidades, a fin de obtener alguna evidencia de éxito político en la acción impulsada.

Los ritmos técnicos cuando no pueden interjugar con lo político, tienden a operar como factores enteltecadores del accionar planificado.

1.1.2. Algunas claves de la planificación

Frente a un naciente programa que liga el espacio nacional, provincial y local ¿cómo avanzar en la instalación de modelos más democráticos de planificación que procuren atender la complejidad del presente?

Los encuadres globales previstos en los reglamentos generales del Programa, no impidieron a las unidades ejecutoras provinciales imprimir sus propios estilos, concepciones y modos de organizar el proceso planificador. En este sentido, en la Provincia de San Luis, se otorgó énfasis particular a ciertos aspectos. Los supuestos sobre los que ancló la construcción programática fueron los siguientes:

- **La planificación parte de problemas detectados por la institución escolar.**

Legitimar la posibilidad que tienen todos los actores de planificar su realidad, sin ser expertos en ese campo, no hace más que poner en acto algunos principios claves del modelo estratégico situacional.

Poder correrse del lugar del *saber experto* como pedagogo, cuando se lideran unidades de planificación y ejecución de programas, es una tarea difícil de concretar si no se reconoce y embiste de poder a los sujetos que son parte de la situación a planificar. Vencer la tentación de señalar desde una lectura externa y técnica cuál es “el” problema que posee la institución escolar –ruptura que muchas veces no perciben quienes la habitan–, sólo se logra al asumir una concepción que conjuga conocimiento y ética.

La acción de descubrir, enunciar, explicar y tratar de comprender un problema, moviliza y compromete a quienes lo hacen. Definirlo y re-conocerlo en el contexto de la escuela, habilita la trayectoria de su modificación, instala la posibilidad de la implicación e invita a pensar estrategias de intervención.

Se desestima en consecuencia, la elaboración de proyectos cuyo origen sea la detección de problemas efectuada por actores que no estén inmersos en esa realidad institucional, porque es altamente probable que los mismos sean percibidos “ajenos” a esa comunidad por los miembros que la componen. Si ello ocurriera ¿acaso alguien se sentiría convocado a participar en un proyecto que pretende modificar una situación que la propia institución no considera deficiente o negativa?

- **Se capitalizan las experiencias anteriores, exitosas, frustradas o inconclusas.**

El desarrollo de sucesivas reformas educativas en los países de América Latina muestra una historia de rupturas y desencuentros. Ciertas prácticas escolares y constructos teóricos que se desarrollan en el marco de las normas legales que rigen los cambios pretendidos por un gobierno, son denostadas por la gestión sucesora, sin mediar una evaluación responsable de las mismas. Pareciera que luego de un sostenido esfuerzo por instalarlas, a través de discursos tecno-políticos y editoriales, de un momento a otro esa manera de *pensar y hacer* el hecho educativo se torna inadecuado, ciertos conceptos se eliminan de las disertaciones y comienzan a estar implícitamente “prohibidos”. Son los maestros y profesores, como eslabones finales en la cadena de innovación, como actores que hacen efectivos los cambios en la sala de clase, quienes ven amenazadas sus prácticas frente a sucesivas reformas.

Recuperar los proyectos significativos encarados en el ámbito de cada escuela –aún cuando no se hayan podido concluir o se considere que fracasaron–, poder analizar y debatir acerca de las razones que motivaron ese final e instalarlos como punto de partida de un nuevo proyecto, constituye una apuesta a la capacidad de los sujetos hacedores del mismo, a sus posibilidades de diseñar y gestionar el proyecto que se inicia como una nueva oportunidad y fundamentalmente, significa ofrecer un voto de confianza a

quienes estén dispuestos a asumir el desafío. Las experiencias frustradas cuando se acompañan de procesos reflexivos y análisis crítico, producen importantes aprendizajes para la institución.

- **Se alienta la construcción colectiva como base del trabajo por proyectos.**

El trabajo individual no se alinea con la lógica de proyectos. Las elaboraciones intersubjetivas constituyen la esencia de este modelo de planificación. El trabajo con otros enfrenta a las diferencias, a posiciones antagónicas, a luchas y conflictos, pero también abre espacios para el acuerdo. La tarea compartida se enriquece con los aportes individuales, exige la confrontación de argumentaciones ante perspectivas distintas, ofreciendo un espacio potencial para el debate y la reflexión.

Gran parte de las prácticas docentes en la actualidad se desarrollan en soledad, aun cuando los discursos presenten otras configuraciones. Los gobiernos educativos y las gestiones escolares no han generado condiciones de viabilidad para el trabajo en equipo, detectándose en ciertos espacios educacionales algunos supuestos que sostienen *"la labor individual es más eficiente"*, *"con el trabajo en equipo se pierde demasiado tiempo"*; *"cuando se trabaja en equipo la responsabilidad se diluye y nadie se hace cargo"*...

Por cierto que el trabajo compartido implica más tiempo y genera aprendizajes en quienes participan del mismo. En un proceso de planificación resulta indispensable, puesto que entrelaza diversas perspectivas y obliga a cada cual a descentrarse de la propia mirada. Enfrenta a un hecho contundente: la realidad no es necesariamente *"mi realidad"*, existen otros sujetos que la comprenden, explican e interpretan desde otras miradas. Asumirlo, posibilita empezar a construir juntos –aunque inicialmente quienes estén interesados sean muy pocos.

- **La formación permanente se asume como una estrategia de trabajo indispensable para potenciar las distintas líneas.**

La necesidad de reflexionar sobre las problemáticas que se detectan, las decisiones que se asumen, los obstáculos que se presentan, los conceptos y nociones que se sustentan, las acciones que se van desarrollando y los magros o alentadores resultados que se van alcanzando, para poder avanzar hacia la mejora de aquella situación insatisfactoria que se pretende modificar, instala condiciones básicas para gestar y sostener procesos de formación continua.

Identificar las necesidades específicas de cada institución para organizar la agenda de trabajo con el conocimiento, expresa el respeto y el lugar prioritario que se otorga al sujeto de la enseñanza y al responsable de la gestión de las instituciones escolares. Ello implica romper con los modelos clásicos de capacitación masiva, dirigida a un docente tipo o *"imaginario"* inexistente, cuya temática es delimitada desde organismos técnicos y es desplegada por expertos que deleitan con sus clases magistrales y asombran con su nutrida oratoria. Ello significa revertir el sentido de este proceso y organizar una formación *"a la medida"* de los participantes, tomando como punto de partida sus necesidades. Un proceso que atienda la situacionalidad socio histórica de los grupos y recupere sus saberes.

- **El contexto constituye un determinante clave de cada proyecto.**

Un proyecto toma sentido en función del contexto en el que se concibe. La institución no puede dejar de pensarse en su interrelación con el sistema educativo y con el sistema social que la contiene. Los problemas de la organización, sostiene Morin (2004), sólo pueden comprenderse a partir de la relación

parte- todo. Desde la noción de recursión organizacional² que concibe la complejidad de las relaciones entre las partes y el todo.

La escuela debe dejar de concebirse desde su micromundo, rompiendo el pensamiento simplificante que se funda en la disyunción percibida entre ella y su medio. Necesita interpretarse en un abordaje inverso: "*de afuera para adentro*", en una perspectiva que le renueva su verdadero sentido como espacio instituido –pero no exclusivo– de acceso al conocimiento. Los problemas que ocupan la mayor atención de la escuela no pueden seguir siendo sólo los de su territorio interno. No es casual que las corrientes de planificación contemporáneas denominen "problemas terminales" a aquellos que se sitúan en el espacio ampliado y contextual de un establecimiento, contrastándolos con los denominados problemas intermedios, que son propios del campo interno de la institución. El "afuera" es el lugar donde un sujeto o una organización acumulan o desacumulan legitimidad, es decir, es en ese espacio donde se encuentra la finalidad última de cualquier organización.

La fuerza, la urgencia, la cotidianeidad, la persistencia de los problemas de adentro de la escuela, moldean una mirada intrainstitucional en los equipos de conducción que suele absorber casi con exclusividad las preocupaciones de los mismos, generando agendas que excluyen el abordaje de problemáticas que se ubican por fuera de sus paredes, pero que sin embargo, la atraviesan.

▪ **El mundo actual requiere la incorporación de nuevos lenguajes.**

Los avances científicos y tecnológicos de nuestro tiempo, el creciente desarrollo de las comunicaciones, la diversificación y difusión del saber que ocurre por fuera de la institución escolar, le plantean a ésta, uno de los grandes desafíos del presente.

Los centros educacionales necesitan construir nuevos lenguajes, favorecer el acceso crítico a múltiple información, trabajar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, capitalizando su capacidad para potenciar la enseñanza.

Una búsqueda de estos modelos de planificación es la incorporación activa de los sujetos que son parte del proceso. En este sentido, al recuperar y fortalecer el desarrollo tecnológico se abre un espacio que habitan naturalmente los jóvenes.

La incorporación de los avances tecnológicos como sustento de la enseñanza hace posible instalar un diálogo de la escuela con *el mundo*, pero a la vez en su faz interna, posibilita que se tienda un puente entre dos generaciones: el profesor y el alumno.

▪ **La condición de viabilidad requiere una construcción permanente.**

La posibilidad de decidir, concretar y sostener en el tiempo la ejecución de una acción planificada, se construye. Esto significa que la viabilidad de un proyecto no siempre está dada, debe generarse constantemente.

De las múltiples viabilidades que se requieren para avanzar en la dimensión del *hacer*, es la viabilidad política la que posee un valor decisivo. En el espacio escolar ganar voluntades en apoyo a una propuesta

² Lo recursivo se refiere a procesos en los cuales los productos y los efectos son necesarios para su propia producción. El producto es al mismo tiempo el productor; lo que supone una ruptura total con nuestra lógica de las máquinas artificiales en la que las máquinas producen productos que les son exteriores. Dicho de otro modo, son las interacciones entre individuos las que producen la sociedad; pero es la sociedad la que produce al individuo (Morin, 2004). La idea recursiva rompe con la idea lineal de causa/efecto, de producto/productor, de estructura/superestructura.

que siempre se enfrenta a fuerzas opositoras, implica acumular poder o adhesiones en favor del proyecto que se está construyendo o ejecutando. Los actores institucionales deberán desplegar estrategias variadas para capitalizar el apoyo de los distintos sectores que se vinculan con la intervención a realizar, intentando reunir el poder suficiente que asegure el éxito del proyecto.

- **La evaluación formativa posibilita la replanificación y ajusta el carácter flexible del proceso.**

Aún cuando existan condiciones de viabilidad, resulta indispensable evaluar la marcha de un proyecto para poder reajustar su rumbo y asegurar su anclaje en la turbulenta realidad que pretende modificar.

En el marco institucional, la acción de evaluarse no sólo entendida como introspección o reflexión acerca del mundo interno, sino además, como correlación entre el proyecto, los propósitos de la organización y los requerimientos sociales. Es decir, una indagación que se asuma como proceso que permite detectar el grado de articulación existente entre la praxis desarrollada en el espacio escolar y los problemas sociales del contexto al que pertenece. (Perassi, 2006).

Esto permite profundizar el diálogo entre la escuela y sus contextos, favorecer los intercambios con el afuera e interpretar las circunstancias socio históricas por las que transitan, para poder colaborar activamente en la construcción actual de escenarios futuros.

Este modo de evaluar-se requiere trascender los propios muros para situarse en el ámbito exterior e indagar el impacto social que producen los resultados y los procesos que en ella se desarrollan.

- **El pensamiento complejo abre espacios a la incertidumbre.**

Morín (2007) resalta la inadecuación cada vez más significativa y profunda entre nuestros saberes divididos, parcializados, desunidos y las realidades y problemas crecientemente multidimensionales, polidisciplinarios, transversales, transnacionales, planetarios. Este autor propone una reforma de pensamiento, que posibilite ligar, contextualizar, globalizar, a la vez que reconozca y respete lo singular y concreto.

El mundo como interacción de sistemas dinámicos empieza a comprenderse desde abordajes complejos que articulan diferentes ejes de análisis tales como: la situacionalidad histórica, la vida cotidiana, las relaciones de poder - saber y las vinculaciones entre teoría y práctica.

Aguerrondo (2007) se preguntará "*estos sistemas complejos, cambiantes y turbulentos ¿son planificables?*".

No existe una respuesta taxativa a este interrogante, adherimos a la expresión de Morín cuando sostiene "*es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza*" (Morin, 2007:17). Certezas absolutamente relativas en tanto la complejidad comprende incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. Es decir, un alto nivel de incertidumbre impregna los sistemas organizados, mezcla de orden y desorden...

La planificación se asume como una construcción continua, como un movimiento dialéctico que articula diferentes dimensiones lógicas (es, debe ser, puede ser y hacer). En tanto herramienta aglutinadora de los esfuerzos individuales, orienta la acción hacia las metas colectivas.

A la vez que guía la intervención sobre una situación insatisfactoria intentando modificarla, debe ser objeto de análisis y reflexión constante para asegurar su pertinencia y validez en función de una realidad dinámica que cambia permanentemente. El proceso planificador que se aleja de su objeto (porque lo

supone distinto, no lo comprende o no distingue los cambios operados recientemente), carece de sentido por cuanto no conduce a su modificación, ni a su mejora.

La planificación se concibe como un proceso necesario para construir futuros deseables, para imaginar y avanzar hacia futuros mejores.

1.2. Acerca de la evaluación asumida en el Programa

1.2.1. *Haciendo un poco de historia*

En la historia de la evaluación los aportes de Ralph Tyler marcaron un hito. En la década del cuarenta su perspectiva instaló esta problemática en el campo de la educación, puesto que hasta entonces era un tema del ámbito empresarial, de la industria, de la economía y a principios del siglo pasado, también de la psicología. El auge de la psicometría y el énfasis puesto en el desarrollo de los tests psicológicos orientados a medir la inteligencia, las capacidades cognitivas, las destrezas escolares y diversos aspectos de la conducta humana, fueron el prelude del trabajo tayleriano. Es este autor quien advirtió que el fracaso del alumno dentro de la escuela no se debía a limitaciones propias del estudiante, a su escasa inteligencia, sino que su origen correspondía buscarlo en el contexto institucional y en la habilidad de los profesores para definir el programa curricular más adecuado (Carrión Carranza, 2001). El ajuste entre los logros de un programa y sus objetivos definidos previamente es la esencia del modelo sostenido por Tyler, para quien la evaluación tiene como fin principal determinar el grado de consecución de los objetivos previstos, después de haber desarrollado lo planificado. Tyler sostiene una concepción conductista que se mantendrá por unas cuantas décadas más.

La preocupación central de evaluar programas para evitar gastos innecesarios en educación, contrastando los objetivos diseñados con aquellos que se lograban y utilizando para ello metodologías cuantitativas, estuvo presente durante los años sesenta y setenta. La evaluación era solicitada (y pagada) por organismos internacionales, funcionarios de gobierno y fundaciones, interesados en verificar los resultados obtenidos (Municio, 2006). La evaluación que se lleva a cabo en ese período es externa y generalmente se concreta una vez que ha concluido el programa o proyecto.

Durante ese período comienzan a fundarse asociaciones profesionales dedicadas a la evaluación, especialmente en Estados Unidos (en 1970 se crea la Asociación de Evaluadores Phi Delta Kappa International, en 1976 la Evaluation Research Society y posteriormente, en 1986 se funda la American Evaluation Association). "Desde la mitad de la década de los 70 la evaluación emergió como una profesión distinta de la investigación académica" (Martínez Mediano, 2007:128).

La década del ochenta marca un fuerte desarrollo de lo cualitativo, los procesos –en oposición a los resultados– atrapan la atención de los evaluadores. Surgen múltiples modelos que expresan la inquietud de incluir al implicado en la evaluación, hecho que no siempre se concretó en las praxis. Los métodos etnográficos cobran importancia y se resalta fuertemente el papel de la audiencia en las indagaciones.

Muchos países comienzan a desplegar procesos de descentralización de sus instituciones sociales y educativas, movimiento que acompañó la evaluación, otorgándose mayor poder sobre la misma a las instituciones y a los profesores.

En los años noventa la evaluación estuvo estrechamente ligada al concepto de calidad. Japón, Estados Unidos y Europa crearon modelos de evaluación (Deming, Baldrige, EFQM, entre otros) orientados a

indagar y transformar las organizaciones. La evaluación se concibe como herramienta de empoderamiento de los actores, se entiende como parte del propio trabajo.

Los países de América Latina en su mayoría, inauguran en ese momento sus sistemas nacionales de evaluación de la calidad. Los programas educativos emanados de organismos gubernamentales y no gubernamentales intentan inscribirse en una planificación estratégica situacional –aunque a veces sólo en lo discursivo– asumiendo a la evaluación con sentido renovado. La evaluación se constituye en la instancia indispensable, para garantizar el correcto rumbo de las acciones planificadas.

La primera década de este siglo devela a la evaluación educativa como un fenómeno complejo, que es abordado desde una multiplicidad de modelos, en diversos ámbitos de acción. La misma es en esencia una acción política y ética, en tanto se sustenta en determinada ideología y se organiza en torno a ciertos valores que le dan sentido.

1.2.2. Los momentos de la evaluación

La evaluación de un programa atraviesa sus diferentes fases.

Puede plantearse una evaluación previa (ex - ante) con el propósito de detectar las problemáticas existentes para elaborar una adecuada intervención. Es el inicio de un programa o proyecto, la idea, la representación mental o el germen que se encuentra en el contexto de descubrimiento (Mendicoa, 2006).

Es posible evaluar el diseño de un programa para verificar la calidad técnica en la definición de cada componente del mismo, para identificar la presencia de los elementos básicos, para analizar la correspondencia multidireccional entre los componentes enunciados –lo que define el grado de consistencia interna que posee esa planificación–, para observar el ajuste y adecuación a su contexto, o bien, para considerar la evaluabilidad del programa –es decir, la posibilidad que tiene el mismo de ofrecer ciertas condiciones que permitirán su evaluación.

Se evalúa el proceso de ejecución de un programa, cuando la búsqueda se orienta a vigilar la direccionalidad que posee, los tiempos y recursos que insumen las acciones, los obstáculos y los logros que se van obteniendo, etc. es decir, cuando se requieren indicios para retroalimentar el mismo programa y replanificar su desarrollo. Esta evaluación es conocida como monitoreo.

Pueden evaluarse los resultados obtenidos para detectar en qué grado lo previsto logró concretarse, pero también, es deseable indagar el impacto de un programa. En el último caso, se analizan los cambios que ocurrieron en la realidad sobre la que se intervino con la planificación, generalmente una vez que ha transcurrido un tiempo de su ejecución. La evaluación de resultados y de impacto operan en la dimensión del “*después*”, por ello se la denomina evaluación ex post.

La evaluación que se gestó y lleva a cabo en esta experiencia atraviesa esta tipología clásica, se focaliza en los resultados, recupera procesos y avanza hacia algunas cuestiones del impacto. Si bien a lo largo del desarrollo del programa la función formativa de la evaluación tuvo un papel prioritario para reformular la acción prevista, el objeto de análisis y reflexión que aglutina en la actualidad al grupo de trabajo, se vincula más estrechamente con la evaluación ex post, aunque apela a lo procesual para potenciar sentidos.

La evaluación del programa o proyecto se concibe como una continuidad constituida por múltiples momentos. Esto significa que la misma no se piensa como un acto aislado de aplicación de técnicas e

instrumentos, sino que se asume como un subproceso del programa, cuya presencia resulta indispensable si se pretende comprender integralmente su ciclo.

En América Latina, en el ámbito de la educación se indaga poco acerca de las intervenciones realizadas. Existe escasa producción escrita acerca de los resultados obtenidos en la evaluación de programas educativos que han sido ejecutados.

Evaluar un programa constituye una compleja tarea que requiere múltiples y constantes decisiones. Decidir implica elegir, seleccionar, efectuar recortes y posicionarse para leer la realidad, en consecuencia, evaluar supone "efectuar una lectura orientada" (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1995:20).

En la fase inicial del diseño, es indispensable definir cuestiones claves del proceso, tales como: el propósito que se persigue con la evaluación, los criterios a emplear, el objeto de indagación, los actores participantes, los modos e instancias de participación, las técnicas e instrumentos de captación de datos que es necesario elaborar, el tiempo en que transcurrirá esa evaluación, ... Estas definiciones dependerán en primer término de la concepción de evaluación que sustenta el equipo responsable de llevar adelante el proceso, en segundo lugar, del origen de esta indagación (es decir, cómo surge, quién la requiere) y en tercer lugar, de las características particulares del programa a evaluar y del contexto histórico, social y político en que se desarrolla.

Divulgar el plan de evaluación implica comunicarlo a los evaluados antes de llevarlo a cabo. Significa difundir y fundamentar los criterios adoptados que guiarán la evaluación, e incluir aquellos que logren acordarse³. Este momento del proceso –y las decisiones que en él se tomen– otorga transparencia a la evaluación. Es la instancia en que se le construye viabilidad –o posibilidad de concreción– al plan evaluativo diseñado. Para que ello ocurra es necesario lograr la adhesión de los destinatarios, es decir, involucrarlos como miembros activos en la valoración.

La ejecución o aplicación de los instrumentos durante la indagación también exige decisiones, revisiones y reajustes. Del mismo modo que la organización, el análisis de la información y la formulación del juicio de valor.

1.2.3. El concepto de evaluación

El proceso evaluativo nunca abarca la totalidad del objeto, siempre resulta inacabado, perfectible, por ello, todo informe final es mejorable. "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" (Barbier, 1993:66). Para este autor, los indicios de la realidad evaluada incorporan un esquema de lectura de la misma que siempre resulta reductor o simplificador de su complejidad, hecho del que debe ser consciente el evaluador.

Si bien el Programa abordado delinea su estructura desde una definición nacional que excede el ámbito jurisdiccional –y no es objeto de este estudio–, el equipo orienta deliberadamente la mirada a ciertas líneas de trabajo, aquellas que se consideran más relevantes y que representaron la esencia de la dimensión pedagógica, en esta experiencia concreta desarrollada en la Provincia de San Luis. Acá se

³ Si bien en este caso se propone la definición de criterios previos a la ejecución de la evaluación, existen otros modelos como el de la *evaluación apreciativa sin referente predeterminado* que los construye a lo largo del proceso. (Poggi, 2008). Scriven propone *la evaluación libre de metas* (también llamada *evaluación con referencia a las necesidades*) donde la tarea del evaluador es descubrir los efectos del programa (sean estos los previstos u otros). El observador evaluador deberá luchar por encontrar cualquiera o todos los hallazgos, sorteando el freno de sus propios prejuicios (Scriven, 1976)

enfatisa el sentido de “experiencia” no sólo como un cúmulo de hechos ocurridos, observados o vividos, sino como aquellos acontecimientos acerca de los cuales los miembros del equipo hemos podido reflexionar y han llegado a implicarnos (Larrosa, 2003).

En el diseño y ejecución de cada una de las líneas del Programa –que bien pueden considerarse en sí mismas proyectos– ocupó un lugar especialmente significativo la palabra del otro. El “otro”, como sujeto implicado en cada proyecto, adquirió diferentes rostros: del directivo, de profesores, alumnos, supervisores, coordinadores de centros de actividades juveniles, jóvenes de la comunidad,.... El aporte de las múltiples perspectivas efectuadas por los sujetos desde contextos particulares, lugares específicos por el rol que desempeñan y además, entornos geográficos distintos por el emplazamiento de la unidad escolar a la que pertenecen, permitió construir viabilidad a las líneas de acción puestas en marcha en cada institución.

La evaluación asumida privilegia la valoración de quienes fueron actores y destinatarios de las acciones desarrolladas. Se trata de conocer y comprender cuál es el grado de satisfacción de los actores claves, respecto a la intervención que se realizó con el Programa. Algunos autores denominan a este modo de evaluar *Modelo centrado en los participantes*, en el que importa especialmente la respuesta que ha sido capaz de dar la propuesta desarrollada, a las expectativas, necesidades e intereses de esas personas. Otros autores –como Robert Stake–, la llaman *Evaluación Respondente o Respondiente*, en ella se persigue la participación y valoración de los implicados como propósito clave de la evaluación del programa. Este modelo no está de modo previo absolutamente determinado y acabado, sino que es flexible a lo largo del proceso evaluativo, son diseños que se van reajustando en función del avance de la indagación. Stake fue un férreo defensor del uso de métodos cualitativos en la evaluación de programas. Propuso la evaluación como un servicio especialmente destinado a las personas que participan del mismo, más que a sus patrocinadores. En este modelo el evaluador es un facilitador que debe conocer plenamente el lenguaje y los intereses de la audiencia. Stake sostiene que no son los evaluadores quienes elaboran los juicios de valor, sino las audiencias o los clientes (Martínez Mediano, 2007).

La evaluación respondiente se opone a la evaluación preordenada que está definida previamente, antes de indagar en campo. “Lo mismo que un programa evoluciona de modo inesperado, los esfuerzos evaluativos deberían adaptarse a ello, esbozándose desde la estabilidad y experiencia previas cuando sea posible y extendiéndose hacia nuevos temas y desafíos cuando se necesite” (Stake, 1980:87).

La indagación que se lleva adelante en esta experiencia, puede encuadrarse en un modelo heurístico de evaluación que asume las condiciones políticas y sociales del contexto, para desplegar el proceso de búsqueda en terreno. Carrión Carranza (2001) sostiene que un modelo evaluativo es heurístico cuando posee determinados rasgos característicos. Algunos de ellos son:

- a. Selecciona los procedimientos en función de las circunstancias en que se desarrolla el proceso, pudiendo reajustar los mismos cuando no resulten adecuados.
- b. Se sustenta en la configuración de sistemas o subsistemas operativos como base de análisis. A través de ellos se construye una imagen de la totalidad –del programa, en nuestro caso.
- c. Se orienta a detectar la pertinencia del hecho evaluado, más que a establecer su eficacia.
- d. Aborda lo situacional (no el todo) a partir de una necesidad, una decisión política, un problema... y para recabar datos específicos se diseñan los instrumentos más adecuados.

- e. Focaliza en los sujetos, recupera sus reflexiones y sus análisis en el marco de las experiencias anteriores. Sin embargo, no neutraliza la asimetría existente con el evaluador experto, quien es el responsable de velar por la aplicación de los procedimientos técnicos, mantener la vigilancia sobre la totalidad, integrar los resultados parciales y preservar la responsabilidad de los juicios.
- f. El énfasis en los sujetos devela la naturaleza política de la evaluación. La participación, confrontación, los acuerdos, la validación de los resultados...son claves en los procedimientos evaluativos a llevar adelante.

Coincidimos con Carmen Carrión Carranza cuando afirma que la evaluación sólo se entiende en un contexto de planificación, en el seno de los procesos tendientes a crear una imagen prospectiva de la realidad, a delinear el futuro. Los modelos capaces de generar espacios de reflexión compartida, debates y análisis de las acciones desarrolladas, de las propias prácticas, las problemáticas surgidas, los retos asumidos, las vías alternativas construidas en el camino de consecución de aquella imagen, son modelos heurísticos de evaluación⁴.

Alineada en esta perspectiva la presente indagación no desprecia, por el contrario capitaliza e integra la perspectiva valorativa de los consultores que forman parte de la unidad ejecutora provincial, quienes coordinaron el desarrollo de cada proyecto, impregnando al mismo de la concepción compartida, pero otorgándole el sello propio en el estilo y modo de hacer.

De acuerdo con Margarita Poggi (2008) es posible afirmar que la evaluación es un proceso de construcción de conocimiento acerca del objeto elegido, a la vez que constituye un acto de interrogación sobre el mismo y sobre el propio proceso desplegado.

1.2.4. Los destinatarios de la evaluación

Frente a un proceso de indagación es preciso preguntar ¿quiénes son los destinatarios de esa evaluación?

Se entiende por destinatarios a los actores a quienes les incumbe esa evaluación, quienes pueden apropiarse de alguna manera de los resultados y emplearlos para mejorar las prácticas.

Resultaría inapropiado identificar un destinatario universal e inespecífico, pero en este caso también es incorrecto pensar en un actor único. El proceso evaluativo llevado adelante, reconoce distintos destinatarios o un "*combinado de grupos diversos*" al decir de House (2000:73). Los principales destinatarios del presente trabajo son:

- a. Los actores intervinientes en el Programa. Reconocidos como ejecutores y receptores de las acciones desplegadas en el marco de tal proceso, son aquellos sujetos relacionados estrechamente con las unidades operativas más concretas del Programa –las escuelas– en el ejercicio de distintos roles. Cuando la investigación evaluativa logra tender redes y conectar a los actores participantes en procesos de reflexión acerca del mismo programa y

⁴ Estos comparten con los modelos sistémicos la comprensión de la complejidad del objeto de estudio (institución educativa, programa, sistema educativo, etc.) y de sus componentes, se diferencian por el sentido prescrito que esperan que la realidad comparta en el caso de los últimos. El modelo heurístico opera como dispositivo que torna asequible la realidad compleja, partiendo de los hechos o acontecimiento que suceden en esa realidad. (Carrión Carranza, 2001)

de sus propias implicaciones, comienza a generarse conocimientos sobre la institución escolar. La evaluación de un proyecto o programa que involucra la escuela, siempre constituye una oportunidad para gestar aprendizajes institucionales, para pensarse más allá del ser individual, como ser colectivo. Evocando una de las tesis de Cronbach "...la evaluación de programas es un proceso por el que la sociedad aprende a conocerse"⁵

- b. El propio equipo coordinador del Programa. En este caso Kemmis (1976) evocaría la tarea desarrollada en términos de "la evaluación como autocrítica", una vía de vinculación directa entre conocimiento - acción - conocimiento. En un sentido estricto, la evaluación se asume como proveedora de información para perfeccionar el ejercicio profesional, revisar y reajustar el desarrollo de lo planificado y poder elaborar teoría a partir de la acción y sus resultados.
- c. Si un programa conforma una hipótesis de trabajo (DINIECE, 2008) en tanto sendero posible para alcanzar ciertos objetivos, su evaluación constituye una prueba de dicha hipótesis, que promoverá la ratificación o rectificación de los diferentes aspectos considerados.
- d. Los lectores interesados en esta temática. Tal vez más lejanos y de modo indirecto, son sujetos imaginados, menos nítidos e identificables. Se trata de actores vinculados al campo de la educación, preocupados por encontrar modos de evaluar lo planificado y ejecutado. Los perfiles convocados pueden ser profesores, directivos de escuelas, supervisores, pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, sociólogos, funcionarios de la educación... Un público que se interroga sobre las prácticas evaluativas y encuentra en esta textualización un espacio para seguir preguntando.

La identificación de los destinatarios es parte del contexto de la evaluación y su comprensión es crítica (House y Howe, 2001) para el pleno desarrollo de este proceso.

1.2.5. La importancia del juicio de valor

¿Qué papel les compete a estos destinatarios en la elaboración del juicio de valor? ¿Es necesario concluir la evaluación con un juicio de valor?

Las respuestas diferirán en función del especialista que se consulte. Así Cronbach sostiene que la evaluación de programa se parece más al arte que a la ciencia. Alkin concibe a la evaluación como proceso factual de recogida de datos y elaboración de información para la toma de decisiones, pero exenta de juicios valorativos. Stufflebeam y MacDonald en la misma línea, sugieren la no valoración de la información por parte del evaluador, delegando a los responsables de la toma de decisiones esa tarea. Stake, Parlett y Hamilton, Guba y Lincoln –entre otros- destacan la evaluación como búsqueda y determinación del valor del objeto evaluado (más que de su "mérito"), sin embargo, sostienen que el criterio de valoración está dado por las necesidades del contexto en que se sitúa ese objeto (Escudero Escorza, 2003).

Péchenard por su parte, afirma que sólo hay evaluación cuando se produce juicio de valor, en este sentido asegura que "*el juicio constituye la señal de la evaluación*" (Barbier, 1993:77). Jean Marie

⁵ Zuñiga Ricardo (1997) La evaluación docente Universidad de Montreal, Quebec Canadá, citado por Irurzun Laura (2000) Evaluación educativa orientada a la calidad. Fundec Buenos Aires.

Barbier coincide con Ardoino cuando asevera que evaluar es transformar datos en valor, ellos consideran que la evaluación no consiste en ofrecer información sino en mostrar su significado. No obstante la elaboración de un juicio de valor no crea por sí valor, sino que lo muestra, lo "traduce", lo hace visible en un contexto social y político determinado.

En consecuencia, respondiendo a la segunda pregunta, es posible afirmar que hay enfoques para los cuales el juicio de valor es indispensable en el proceso evaluativo, mientras que otros, privilegian la comprensión del objeto indagado. En función de ese posicionamiento, los múltiples modelos evaluativos existentes asignan una responsabilidad diferente a los destinatarios. Dicha responsabilidad se ubica en algún punto del continuum cuyos extremos van desde el rol pasivo y receptivo de una audiencia que "delega" en el experto evaluador la totalidad del proceso, esperando sentencias acabadas, hasta el papel protagónico de los destinatarios que construyen sentidos y elaboran juicios valorativos a partir de los informes elaborados por el evaluador, pero prescindiendo de los argumentos de aquel.

¿Cuál es la posición que asume al respecto el equipo evaluador que lleva adelante el presente trabajo?

Desde éste se respeta el derecho que tiene cada uno de los agentes involucrados con la experiencia, a emitir juicios de valor sobre la realidad evaluada. En este sentido, se entiende que la elaboración del juicio es el núcleo fundante de toda evaluación, es el rasgo esencial que la distingue de otros procesos, pero de ninguna manera se arroga a los miembros que llevan adelante la evaluación (en nuestro caso, al equipo evaluador) el monopolio en la formulación de dichas valoraciones.

Este estudio privilegia los juicios emitidos por aquellas personas que concretaron las acciones más específicas del Programa en el escenario escolar, a la vez que asume la indelegable responsabilidad que le compete a un equipo evaluador de construir juicios de valor sobre el objeto indagado y alienta el surgimiento de nuevas valoraciones por parte de los distintos destinatarios.

Se concibe a la evaluación "*...como proceso continuo, recursivo y divergente –con juicios a veces contradictorios⁶ – porque sus hallazgos son creados mediante construcciones sociales sujetas a revisión. Las evaluaciones deben ser continuamente recicladas y actualizadas. Una buena evaluación sugiere más preguntas que respuestas y no tiene un punto final natural*" (Martínez Mediano, 2007:204).

Considerar que el juicio de valor es la esencia de la evaluación, impone la necesidad de reflexionar acerca de la construcción del referente o la norma que hace posible la elaboración del mismo.

El referente de la evaluación es "*aquello en relación con lo cual se produce o es susceptible de producirse el juicio de valor*" (Barbier, 1993:71), es el patrón con el que se contrastan los datos relevados, la información producida. Por ello, la modificación del referente provoca siempre un impacto directo en el juicio que se formula, es decir, distintos referentes de evaluación generan valoraciones diferentes de los mismos datos recogidos.

Durante mucho tiempo en la historia de la evaluación educacional los referentes utilizados permanecieron ocultos o no explícitos, fue necesario inferirlos a partir de las prácticas valorativas desarrolladas. El surgimiento de modelos más democráticos en este campo del conocimiento, enfatizan la importancia de transparentar el proceso, tornando visible las normas que originan la valoración. Sin embargo,

⁶ La afirmación que se efectúa entre guiones no corresponde a la autora citada, sino que es responsabilidad de quien suscribe la presente.

corresponde señalar que en el desarrollo de esos procesos le asisten responsabilidades diferenciales a los actores que participan en la evaluación.

Los profesionales de la evaluación educativa –en este caso, miembros del equipo evaluador– tienen el deber ético de definir los principales referentes con los que operan en el análisis del objeto indagado, para iluminar la comprensión de los juicios emitidos. La pregunta que se impone entonces es: ¿cómo se construyen esos referentes? Hay, sin duda, variados modos de hacerlo. En este trabajo cada referente se asume como un *constructo complejo* elaborado a partir de tres anclajes claves:

- a. Los propósitos u objetivos que se persiguen con la evaluación.
- b. La concepción –ideológica, social, económica, cultural, ...– y el posicionamiento teórico disciplinar que asume el evaluador para efectuar la lectura del fenómeno indagado.
- c. Las condiciones en que transcurre el proceso evaluativo.

La elaboración de los parámetros referenciales no se realiza de modo estricto con anticipación, es decir “no se definen de una vez y para siempre”, si bien se anticipa un esbozo inicial de la norma a la búsqueda de datos factuales, su delimitación se realiza por aproximación sucesiva, en función del contexto y las circunstancias socio-políticas en que se concreta la evaluación.

La definición del referente en el juicio valorativo que emite un joven, un profesor, el director de la escuela o un coordinador de centro de actividades juveniles (o sea, los ejecutores y/o destinatarios de los proyectos desarrollados) no siempre logra hacerse público. El acto de construir deliberadamente una norma que posibilite el contraste, es un aprendizaje que demanda prácticas sucesivas. Si bien siempre que se efectúa una evaluación existe una norma, habitualmente se trata de una construcción intuitiva que realiza el sujeto desde la propia experiencia vivida. En el estudio que nos ocupa, los referentes elaborados por esos actores no fueron explicitados, la formulación del juicio se realizó de manera espontánea a partir de parámetros particulares que en su intimidad construyó cada indagado para poder valorar.

La confección de los referentes en estos casos, se logra a partir de:

- Las experiencias vividas anteriormente.
- Las expectativas que generó en cada persona la puesta en marcha del proyecto o línea de acción objeto de evaluación.
- La vinculación emocional que el agente logró establecer con el proyecto.
- Las concepciones que porta.

En consecuencia, resulta altamente probable que las normas que originaron las valoraciones sean variadas y que dichas valoraciones focalicen niveles de satisfacción personales, en torno a aspectos específicos del Programa. Esta información es altamente relevante para los evaluadores quienes procuran recuperar las argumentaciones sustantivas que sustentan las evaluaciones realizadas por cada estamento.

1.2.6. La vinculación de los evaluadores con el objeto de indagación

La perspectiva asumida por el equipo evaluador, no puede considerarse externa al objeto evaluado, en tanto todos los miembros hemos tenido algún desempeño vinculado con la Unidad Técnica Provincial

responsable de coordinar el Programa. Sin embargo, se trata de una valoración que toma distancia de los hechos particulares y del funcionamiento específico que cada línea o proyecto de trabajo ha tenido en las instituciones escolares, para componer desde la globalidad, algunos trazos que delinear el "todo".

¿Cómo impacta en la evaluación, la vinculación que poseen los integrantes del equipo con el objeto a evaluar?

Esta relación –que en la actualidad ya no existe por haber concluido el Programa– es un acontecimiento que provoca dos lecturas encontradas:

- a. Una positiva, por cuanto el grado de involucramiento de los actores otorga un conocimiento acabado de los detalles manifiestos, pero también de los repliegues no siempre difundidos del programa. Al conocer "el adentro", su historia y los contextos en que se tomaron las decisiones, se construye una comprensión más profunda del hecho indagado.
- b. Otra negativa, puesto que existe un permanente riesgo que debe vigilarse: al ser "parte de" hay una tendencia natural que impulsa a los sujetos a destacar los aspectos positivos en desmedro de los negativos, o evocando a M. A. Santos Guerra, una disposición a confirmar las teorías previas (es decir, sólo "ver" o reafirmar con la evaluación, aquello que ya se sabía antes de la misma).

Ello indica que en el campo de la evaluación, se pueden reconocer tanto defensores como detractores de una evaluación atravesada por esa relación. Para quienes llevamos adelante esta indagación, haber sido parte del Programa es un hecho real, que no resulta indiferente. Se torna importante por cuanto abre posibilidades para potenciar una interpretación más rica y compleja del fenómeno en estudio, pero a su vez, exige que se tomen recaudos para evitar posibles sesgos en la lectura.

Los principios fundamentales en que se sustenta la vigilancia que desarrolla el equipo evaluador para garantizar un proceso ético, responsable y justo, son los siguientes.

▪ **Respetar las voces de otros actores.**

Democratizar la palabra significa abrir espacios para que los otros puedan decir, "permitir que otro tenga su tiempo para hablar en nombre propio" (García Molina, 2003:172), generar el encuentro para escuchar. "Escuchar" no sólo lo explícito y manifiesto de un discurso, sino aquello que quedó al costado, lo olvidado, lo negado... Los silencios y los modos de nombrar, revelan formas de sentir, pensar y vivir, aquello de lo que se habla.

Sin embargo, el respeto por esa palabra no sólo se vincula con el momento de otorgarla, de habilitar el diálogo, de recoger lo dicho, sino que también se sostiene en la instancia de análisis, de lectura e interpretación. Actuar respetuosamente implica renunciar al menos a dos cuestiones centrales que constituyen errores frecuentes:

- a. Unificar las voces recogidas, o sea "*hacer decir*" lo mismo a los diversos actores, aplanando y simplificando la construcción, eliminando los claroscuros, matices y contradicciones, con la pretensión –muchas veces inconsciente– de obtener un todo armónico e integrado.
- b. Anclarse en la singularidad de un caso, transcribiendo literalmente un fragmento o palabra del discurso para "mostrar" lo que se afirma. Al respecto Arfuch recomienda "enfaticar el acontecimiento del *decir*, la producción dialógica del

sentido, y no meramente el "contenido" de los enunciados" (2007:197) "... realizar un entramado significativo de las voces, intentando rescatar, en la articulación de fragmentos de distintos enunciadores, una tonalidad expresiva..."(2007:194.) En este sentido, los aportes particulares son importante pero tienen representatividad en un corpus global.

- **Explicitar criterios, marcos referenciales y normas.**

Hacer público el posicionamiento conceptual y los criterios que adopta el evaluador para abordar el objeto de estudio –es decir, identificar claramente desde dónde se interpreta– y difundir los referentes asumidos en la evaluación –o sea, precisar cuáles son las normas en relación a las que se emiten los juicios de valor–, otorga transparencia al proceso. Esta comunicación ilumina las conclusiones a las que arriban los evaluadores, ofreciendo elementos que permiten profundizar la comprensión del informe final.

Asumir esta decisión pone al descubierto el grado de coherencia que posee una evaluación, en tanto devela la congruencia o conexión lógica que existe entre las diversas partes o componentes de la misma. En la medida que el proceso y sus resultados evidencien coherencia, se incrementa el nivel de credibilidad para los destinatarios.

- **Triangular o contrastar datos.**

Para incrementar la veracidad⁷ de la indagación y en consecuencia profundizar la credibilidad de sus conclusiones, se considera indispensable contraponer técnicas e instrumentos, fuentes y perspectivas.

La triangulación es el control cruzado entre distintas fuentes de datos –personas, documentos, instrumentos, etc.– Es una opción metodológica que se apoya en la combinación de métodos para captar la complejidad del fenómeno abordado.

Entender que la búsqueda de la evaluación no es acceder a la verdad científica, que el valor del objeto indagado es relativo a la norma y perspectiva que asuma quien evalúe, que no existe un actor que pueda emitir conclusiones definitivas y certeras en la indagación de realidades sociales,... enfrenta a la necesidad de adoptar la contrastación como estrategia de objetivación de los datos. La triangulación permite acotar el sesgo –voluntario o involuntario– que puede contener cada mirada, escena o palabra. La intersección de las múltiples perspectivas habilita un mayor acercamiento a la realidad en estudio.

- **Validar conclusiones con los principales destinatarios**

La confirmación de la información, la interpretación de significados y la elaboración de conclusiones necesitan ponerse a consideración de los participantes y principales destinatarios. Que esos sujetos puedan tener acceso a los informes evaluativos abre espacios para el debate, la confrontación, la adhesión o el silencio (que también es una forma de "decir").

⁷ Entendida como una relación de equivalencia o representación isomórfica entre los datos recogidos y la realidad indagada.

Hay autores que la denominan *validación respondente o negociación* (entre otros, A. Latorre Beltrán) y la entienden como una técnica clave para otorgar validez a las proposiciones o enunciados que construyen los evaluadores.

Las conclusiones se conciben como "conceptos de segundo orden" (Van Maanen, 1985) en tanto se edifican sobre conceptos de primer orden –los datos–, a partir de las relaciones que se establecen entre los mismos, el análisis y su interpretación, se construyen los significados.

La contrastación que se realiza con los implicados en la evaluación de los principales resultados obtenidos, valida las conclusiones del proceso desarrollado. No se desconocen las variadas dificultades que deben enfrentar los evaluadores, para validar los resultados finales cuando los programas o proyectos educativos, objetos de estudios, han concluido su aplicación. El principal obstáculo a vencer en ese caso, es el desinterés –o baja motivación– de la audiencia, que ya ha "cerrado" mentalmente un desarrollo y no visualiza un rédito directo para sus próximas decisiones. El desafío que se les presenta a los evaluadores es encontrar la estrategia más adecuada para convocar la participación.⁸

La evaluación constituye un hecho político y social y como tal no es neutro ni objetivo, puesto que su esencia es la elaboración de juicios de valor. Por ello, sostener los principios antes enunciados, preserva del riesgo de la parcialidad, en el sentido que los intereses particulares de los evaluadores se ven cercados por los recaudos que se asumen en relación con la planificación, el desarrollo y la conclusión del proceso valorativo. La implicación de los miembros del equipo es un componente presente a lo largo del proceso, que no se puede ignorar.

2. ABORDAJE METODOLÓGICO

El desarrollo metodológico que sustenta este proceso evaluativo es de corte cualitativo. Se enfatiza el carácter plural de la verdad, el enfoque global de la situación, el valor del contexto, la relevancia sustantiva de la perspectiva de los involucrados, puesto que la realidad se concibe subjetiva e intersubjetiva. Se privilegia la comprensión e interpretación de las situaciones sociales a las que se le atribuye un carácter complejo.

Sin embargo, no se desechan en el presente emprendimiento, los aportes cuantitativos que puedan enriquecer esta indagación. Apelando a lo manifestado por Filstead "los métodos cualitativos son apropiados por sí mismos como procedimientos de estimación de la evaluación del impacto de un programa. La evaluación de programas puede resultar fortalecida cuando ambos enfoques⁹ se hallan integrados en un diseño de evaluación" (Cook y Riechardt, 1995:75-76).

El proceso de evaluación encarado se concibe interactivo, progresivo y flexible.

En él, no sólo se recuperan los hechos sino también las representaciones que tienen los actores sobre los acontecimientos. En este sentido, se entiende que la información se refiere a *hechos* cuando se focaliza

⁸ En el estudio que nos ocupa no resultó fácil esta tarea. Se concretó en el primer semestre de 2009 a través de tres (3) jornadas abiertas –especialmente dirigidas a directivos y docentes de las escuelas que formaron parte del Programa –de participación voluntaria, donde se desarrolló una agenda con la devolución de los principales resultados alcanzados en cada una de las líneas o proyectos trabajados. A los fines de favorecer la asistencia al encuentro, se eligieron lugares estratégicamente distribuidos en la Provincia.

⁹ El autor se refiere a las metodologías cualitativas y cuantitativas.

en las características de la situación, comportamiento o interacciones entre las personas, mientras que atañe a *representaciones* cuando la búsqueda se orienta a recoger opiniones, modos de ver y entender los acontecimientos, las cosas o los comportamientos, otorgar un significado o encontrar causalidades. (De Ketele y Roegiers, 1995)

En la palabra de los sujetos no se busca la certeza, ni la absoluta reconstrucción de lo real. Tal como afirma Dussel (2007), importa tanto lo que sucede, como *lo que la gente cree que sucede*, porque en esa construcción de sentido sobre la experiencia es donde se definen horizontes, se organizan estrategias y se otorga valor a los hechos. Ello tiene impacto en la acción social y en la vida de las instituciones.

La decisión del equipo de trabajo fue organizar el proceso de evaluación del Programa, en torno a sus cuatro líneas de acción esenciales:

- Proyectos de Mejora
- Centros de Actividades juveniles –CAJ–
- Trayecto de Formación Docente
- Capacitación en uso de TIC

2.1. Técnicas e instrumentos

Coherente con la concepción de evaluación asumida se emplearon diversas técnicas y se diseñaron variados instrumentos que permitieron captar hechos claves y las múltiples perspectivas de distintos actores, a fin de poder realizar una lectura aproximativa sobre los resultados y el impacto que esta intervención tuvo en el espacio escolar.

Todo proceso de relevamiento de datos pasa por un filtro epistémico puesto que siempre detrás de los instrumentos seleccionados existe un sistema de referencia del evaluador, aunque no se explicita. Cuando se trata de un equipo de evaluadores, se hace necesario negociar y establecer acuerdos básicos en torno a los marcos referenciales que se adoptan.

Las técnicas e instrumentos principales empleados en la indagación realizada, fueron:

1. Observación.
2. Entrevista.
 - a. Entrevista en profundidad
 - b. Coloquio
3. Cuestionario
 - a. Abierto
 - b. Cerrado
4. Grupo de reflexión
5. Testimonio
6. Análisis documental

La **observación** tanto sistemática como ocasional constituye la técnica de base de este trabajo que acompañó el desarrollo de la intervención, desde sus inicios. Ella hizo posible que los evaluadores podamos reconstruir situaciones compartidas con los agentes ejecutores del Programa, con los cuadros

de conducción intermedios, con los funcionarios de mayor poder político en el campo educativo provincial y con la unidad ejecutora nacional del Programa.

Las observaciones realizadas por los evaluadores, como exploraciones intencionadas situadas en un contexto y centradas en ciertos aspectos como focos de atención, generalmente fueron participantes y se desarrollaron en diversos escenarios (encuentros de capacitación, visita a las escuelas, reuniones de trabajo en la sede del Programa, presentaciones oficiales, etc.) Una tarea importante que debió encarar el equipo, fue la contrastación y la negociación de significados de lo observado.

La *entrevista* se desarrolló en dos formatos:

- a. *Entrevista individual en profundidad* a directivos y docentes de escuelas PROMSE emplazadas en distintas localidades de la provincia. La misma, puede identificarse como *semi-dirigida* en tanto contempló las dos características claves que definen De Ketele y Roegiers para ella: por un lado, producir un discurso no lineal por parte del entrevistado lo que permite al entrevistador reorientar el cauce de la misma cuando es necesario y por otro, no haber previsto con antelación todas las intervenciones de quien conduce la entrevista, solamente marcar puntos de referencia.

El margen de libertad otorgado por este tipo de entrevista, ofrece al sujeto entrevistado una interesante posibilidad para expresarse y colaborar para que emerjan las representaciones que porta.

- b. *Coloquio* final del Trayecto de Formación Docente. Diálogo sostenido entre los evaluadores y cada participante que acreditó dicho trayecto, optando por la modalidad oral o mixta (alternativas de producción escrita y defensa oral).

Los propósitos del mismo fueron indagar acerca de determinados aspectos, conceptos, relaciones, conocer el modo de pensar y aproximarse a las intenciones de acción del participante.

El coloquio permite profundizar la comprensión del fenómeno en estudio por cuanto el intercambio dialógico, si bien está guiado por los evaluadores, posee una estructura flexible.

Los *cuestionarios* también adoptaron dos modalidades:

- a. *Abiertos* –denominados por algunos autores no estructurados– contienen enunciados generales –preguntas, afirmaciones incompletas, etc.– que otorgan al sujeto la libertad de elaborar la respuesta con la forma y extensión que desee.

Dentro de esta modalidad se construyeron cuestionarios que fueron autoadministrados sin la presencia del evaluador –dirigidos a los Coordinadores de CAJ, a los equipos ejecutores de Proyectos de Mejora y a los integrantes de la Unidad Ejecutora Provincial del Programa– y otros, distribuidos por miembros del Programa y que debieron ser completados en presencia de los mismos –a esta categoría pertenecen los cuestionarios para los jóvenes asistentes a los CAJ y los cuestionarios de evaluación del Trayecto de Formación administrado a los participantes al concluir cada encuentro.

- b. *Cerrados*. Se trata de cuestionarios auto-administrados en todas las escuelas en que se desarrolló el Programa en la Provincia de San Luis. Los destinatarios fueron: directivos, docentes y alumnos. Para ello se tomó el instrumento diseñado y aplicado por DINIECE al inicio del programa, para

realizar la indagación de línea de base –2005/2006– y sobre el mismo, se realizaron pequeños ajustes.

Los cuestionarios permiten hacer una radiografía de la situación evaluada y abarcar grupos de indagación más amplios. “El valor de un cuestionario depende, obviamente, de la riqueza de las cuestiones que plantea, de la precisión con la que están planteadas, de la adecuación de su extensión. Pero también de la “calidad” y el número de informantes” (Santos, 1993:87).

Los *grupos de reflexión*, entendidos como un espacio de intercambio, análisis, confrontación, deliberación, implicación..., permiten ir construyendo sentidos y significados compartidos a lo largo de un proceso. En esta experiencia, se trabajó con grupos de reflexión sobre los procesos desarrollados y los resultados obtenidos después de cada encuentro del Trayecto de Formación.

El *testimonio* ofrece la posibilidad de acceder a un relato de los acontecimientos desde una perspectiva absolutamente personal. La dimensión afectiva y vivencial tiñe la percepción de los sucesos y configura representaciones que siempre son subjetivas. El valor y la riqueza del testimonio se vinculan más que con el hecho ocurrido, con el *modo en que el sujeto vivió ese hecho*. Se empleó este recurso para recuperar la palabra de informantes claves que gestaron y permanecieron a lo largo de toda la vida del Programa. Además, en un sentido más amplio y bajo el nombre de “relatorías”, en la línea del proceso de formación, numerosos docentes eligieron hacer visibles sus vivencias, reflexionar acerca de sus experiencias enmarcadas en contextos particulares, poner voz y hasta emocionarse al compartir su perspectiva.

El *análisis documental* se orientó especialmente a materiales escritos. Los documentos escritos, considerados por algunos autores –Santos, 1993– como instrumentos *cuasi-observacionales*, ofrecen la posibilidad de trabajar su contenido, pero también, analizar sus contradicciones y coincidencias con las prácticas y con otros documentos vigentes en los mismos espacios institucionales. Es valioso analizar la etiología de los mismos, considerar los circuitos que recorren y tener en cuenta los aspectos formales que los autores le han dado a cada documento.

En el estudio realizado esta técnica incluyó el análisis de proyectos de mejora, de producciones escritas por participantes en el proceso de formación y además, producciones virtuales de los actores participantes en la línea de TIC.

2.2. Muestra y estrategia de análisis de la información

Corresponde resaltar un rasgo distintivo del procedimiento llevado a cabo en el trabajo emprendido – que es propio de la metodología cualitativa- el empleo de un muestreo intencional, seleccionado en función de la riqueza y significación que cada caso posee para la situación indagada. En ese sentido, no se busca la representatividad estadística de la muestra definida. Se trata de elegir un conjunto de unidades del universo de estudio, de acuerdo a determinados criterios que el evaluador considera relevantes en función de los objetivos planteados (Sautu *et al.*, 2005).

En la presente indagación el *criterio de satisfacción* de los actores involucrados, es sin duda, el criterio que se ha privilegiado, por ello adquieren tanta significación las representaciones que poseen los sujetos en relación con el programa. Complementando el anterior, la *calidad de funcionamiento y la eficacia del programa* –en términos de aquello que fue capaz de generar y producir en los escenarios de intervención– conforman el núcleo de criterios orientadores de la búsqueda de evidencias.

Sin embargo, las evidencias por sí solas no son suficientes, los datos deben ser analizados a la luz del andamiaje teórico que sustenta la evaluación realizada. El caudal de información recolectada suele ser tan vasto que requiere un proceso de selección por parte de los evaluadores. Más allá de las técnicas que se utilicen para ello, lo importante es identificar los ejes más significativos en función de los objetivos planteados. La heterogeneidad de los datos relevados constituye otro frecuente problema en los procesos evaluativos —especialmente anclados en metodologías cualitativas. En este sentido, la triangulación —en tanto contrastación de fuentes, evaluadores, técnicas, instrumentos, sujetos, momentos, etc.—se erige como estrategia esencial para depurar y otorgar confiabilidad a la información recogida.

Las estrategias de análisis no se despliegan una vez que se ha ordenado la información, se empiezan a delinear tempranamente con el diseño de la evaluación. La opción metodológica asumida, la elección de determinadas técnicas y más específicamente, la construcción de cada instrumento de relevamiento de evidencias, se organiza a partir de una pre-definición —o primera enunciación— de las categorías fundamentales del fenómeno en estudio. Sin embargo, el posicionamiento epistemológico, disciplinar y metodológico asumido por el equipo evaluador, resalta la necesidad de sostener un movimiento dialéctico que recupere las categorías emergentes en la indagación, aún cuando las mismas no se hayan previsto en los inicios, o bien, redefina el sentido de alguna de ellas. De este modo, el mapa categorial con que concluye la evaluación, siempre es diferente de aquel con que se inició el proceso.

La evaluación no es una descripción de los acontecimientos, tampoco es determinar si un hecho ocurrido es bueno o malo¹⁰. Se trata de un proceso sistemático de búsqueda de datos e información acerca de algún aspecto de la realidad, para elaborar juicios de valor que orienten una toma de decisiones fundamentada, procurando la mejora de dicho aspecto.

“No basta la simple descripción de la realidad, la reconstrucción aséptica de los escenarios y los hechos. Hay que penetrar en las redes del significado para llegar a comprender... lo que sucede...” (Santos, 1993:130).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education. (1985). *Standards for educational and psychological testing*. Washington: American Educational Research Association.
- Aguerrondo I. (2007). Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa). Buenos Aires. IPE- UNESCO. Disponible en <http://www.fhuce.edu.uy/academica/cienciasEducacion/soc-econEducacion/planificacioneducativa/materiales/Materiales%20Planificacion/Ines%20Aguerrondo%20Racionalidades%20Subyacentes.pdf> (Consultado el 8 de febrero de 2009)
- Arfuch L. (2007). *El espacio bibliográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Barbier, J. M. (1993). *La evaluación de los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.

¹⁰ De Ketele y Roegiers establecen diferencias entre *juzgar* y *evaluar*. En el primer caso, la persona enuncia un aserto, se forja una opinión y la emite. Para ello, elabora un juicio a partir de un sistema de valores. En el segundo caso, el juicio surge de la confrontación con un conjunto de criterios elaborados con un objetivo preciso. La evaluación fundamenta decisiones, el juicio, se sitúa en la esfera de la comprobación (1995).

- Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M. (1995). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Carrión Carranza, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. México: Paidós.
- Cook, T.D. y Riechardt, CH.S. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Segunda Edición. Madrid: Morata.
- De Ketele, J. M. y Roegiers, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa (2008). *Guía para evaluación de Programas en Educación*. Ministerio de Educación. Disponible en <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/Guia%20Evaluacion%20programas%2008%20completa.pdf> (Consultado el 18 de febrero de 2009)
- Dussel, I., Brito, A. y Nuñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- 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 Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. V9 N°1 (11-43) Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm (Consultado el 20 de febrero de 2009)
- García Molina, J.(2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- House, E. R. (2000). *Evaluación, Ética y Poder*. (3º Ed.) Madrid: Morata.
- House, E. R. y Howe, K. R. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata.
- Iruzun, L. (2000). *Evaluación educativa orientada a la calidad*. Buenos Aires: Fundación para el desarrollo de los Estudios Cognitivos Fundec
- Kemmis, S. (1976). Evaluation and evolution in knowledge about educational programs. Tesis Doctoral inédita. University of Illinois.
- Martínez Mediano, C. (2007). *Evaluación de Programas Educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. (2º reimpresión) Madrid: Cuadernos UNED.
- Mendicoa, G.E. (2006). *Evaluación Social. La fase ausente de la agenda pública*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Morín, E. (2007). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morín, E. (2004). La Epistemología de la Complejidad, en *Gazeta de Antropología* N° 20, Paris. Texto 20-02. Disponible en www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html. (Consultado el 10 de marzo de 2009).
- Municio P. (2006). *Elaboración y Gestión de Proyectos de Mejora*. Universidad Complutense de Madrid.
- Perassi, Z. (2006). La evaluación educativa en tiempos actuales. Su "lugar" en las instituciones formadoras de nivel superior. *Revistas Alternativas: Formación, Educación y Ética*. Año XI-N°45. San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas.
- Perassi, Z. (2008). *La Evaluación en Educación: un campo de controversias*. Disponible en http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_La_Eval_En_Educacion.pdf San Luis, Ediciones del Proyecto y Laboratorio de Alternativas Educativas. (Consultado el 15 de febrero de 2009)

- Poggi, M. (2008). Evaluación educativa. Sobre sentidos y prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1). Disponible en http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art2_hm.html (Consultado el 25 de abril de 2009)
- Santos, M.A. (1993). *Teoría y Práctica de la Evaluación Cualitativa en los Centros Escolares*. Madrid: Akal.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Stake, R. (1980). Program evaluation particularly responsive evaluation, en Dockrell W. & Hamilton D. (ed.) *Rethinking educational research. Hodder and Stoughton*. London. Traducción al español (1982) *Nuevas reflexiones sobre la investigación evaluativa*. Madrid: Narcea.
- Scriven, M. (1976) Evaluation bias and its control, en Glass, G.V. (ed) *Evaluation studies review annual* (1, 101 -118) Beverly Hills: Sage.
- Sotolongo Codina, P. y Delgado Díaz, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Van Maanen, J. (1985) *Qualitative Methodology*. Beverly Hills: Sage.

