

La evaluación de programas en el campo de la educación. Estudio de un caso que focaliza el impacto en los protagonistas

Autora: Zulma Perassi

Institución: Universidad Nacional de San Luis - Argentina

Palabras claves: evaluación - planificación - construcción colectiva - complejidad

Son múltiples los programas y proyectos que se diseñan y ejecutan en el ámbito de la educación en nuestro país, sin embargo, son escasos aquellos que se evalúan permitiendo aprender de esa práctica.

La historia nos ubica como espectadores de reformas sucesivas, que cada vez fueron desechadas como nefastas y suplantadas por otras –generalmente opuestas a la anterior- que al cabo de un tiempo, tuvieron el mismo destino.

El presente estudio se orientó a evaluar el impacto que el Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo –PROMSE- ha tenido en una provincia argentina: San Luis. El trabajo intenta buscar respuestas a interrogantes iniciales, convocando las voces, las vivencias y el sentir, de aquellos que fueron parte del mismo.

Los objetivos centrales de esta indagación se refieren a:

- Generar una valoración intersubjetiva de la experiencia desarrollada, otorgando prioridad a la palabra de los sujetos que cada día la llevaron adelante.
- Producir conocimientos acerca de la evaluación de programas y proyectos en contextos específicos, que ayuden a alumbrar futuros procesos de planificación y evaluación en el campo educativo.

El desarrollo metodológico que asumió el trabajo es de corte cualitativo. Se enfatiza el enfoque global de la situación, el valor del contexto, la relevancia sustantiva de la perspectiva de los involucrados. Se privilegió la comprensión e interpretación de las situaciones sociales a las que se les atribuye un carácter complejo. Además, no se desestimaron los aportes cuantitativos que pudieran enriquecer la indagación.

Los resultados obtenidos surgen de poner en diálogo testimonios, escenas, datos, vivencias, emociones,.. con ciertos elementos teóricos que representan el posicionamiento del equipo que llevó adelante el trabajo. Las conclusiones se asumen provisorias, inacabadas y capaces de provocar nuevos interrogantes.

Introducción

El trabajo que acá se presenta, convocó a un grupo de personas (profesionales de la educación y alumnos de ese campo) interesados en desarrollar un complejo dispositivo evaluador de un programa educativo en ejecución en la Provincia de San Luis. En la indagación realizada cobraron especial prioridad las voces, las vivencias y el sentir,... de quienes fueron parte del mismo, aquellos sujetos que pusieron en acto lo cotidiano de ese programa, en el ámbito de la escuela.

El presente estudio se orientó a evaluar el impacto que el Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo –PROMSE- tuvo en San Luis, intentando comprender ¿por qué el mismo logró construir una sólida identidad y obtuvo tan claro reconocimiento en las instituciones escolares?

Existen múltiples programas y proyectos que se diseñan y ejecutan en el ámbito de la educación en nuestro país, sin embargo, son escasos aquellos que se evalúan permitiendo aprender de esa práctica.

El proceso de evaluación asumido, implicó un largo esfuerzo de intercambio, reflexión y debates... Se hizo necesario textualizar lo fundamental, escribir sobre ello, tomar distancia de aquellos ejes abordados que fueron más representativos, para poder volver a concebir “el todo” desde una perspectiva enriquecida por “las otras miradas”.

Los resultados obtenidos surgen de poner en diálogo testimonios, escenas, datos, vivencias, emociones,.. con ciertos elementos teóricos que representan el posicionamiento del equipo que llevó adelante el trabajo. Las conclusiones se asumen provisionarias, inacabadas y capaces de provocar nuevos interrogantes.

Para que este trabajo pueda ser comprendido en su esencia, es necesario hacer una breve referencia al programa que le dio origen.

El Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo – PROMSE- fue aprobado en el ámbito nacional, en el año 2004. El mismo se orientó a propiciar el mejoramiento 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 los jóvenes de los sectores de mayor riesgo social y educativo. Si bien implicó distintos niveles, se focalizó en la educación secundaria.

El Programa contó con financiamiento del BID y aportes nacionales. Las jurisdicciones no asumieron endeudamiento. Para poder participar de PROMSE, cada gobierno provincial debió suscribir un Convenio de Adhesión, es decir, un acuerdo global que regulaba la relación entre las partes: nación- provincia.

El Gobierno de San Luis firmó ese Convenio en el año 2005, pero requirió varios meses más para conformar la Unidad Ejecutora Jurisdiccional –UEJ- y generar la

normativa contable que posibilitara la ejecución presupuestaria en la provincia, esto ocurrió en el 2006.

Treinta y dos escuelas (32) secundarias estatales, ubicadas en distintos lugares de la provincia, integraron este Programa. La vigencia efectiva de PROMSE en San Luis fue de tres años: desde 2006 hasta el último día del 2008.

Objetivos

Los objetivos centrales que orientaron este trabajo se refieren a:

- Generar una valoración intersubjetiva de la experiencia desarrollada, otorgando primacía a la palabra de los sujetos que la llevaron adelante.
- Producir conocimientos acerca de la evaluación de programas y proyectos en contextos específicos, que ayuden a alumbrar futuros procesos de planificación y evaluación en el campo educativo.
- Colaborar para que la escuela pueda reconocer y fortalecer aquellas capacidades que lograron desarrollar con esta experiencia.

Marco teórico ¹

Hay dos campos disciplinares que fueron sustentos indispensables para desarrollar este estudio. A los efectos de esta presentación sólo se recuperan algunos elementos conceptuales que ayudan a comprender la perspectiva asumida.

En relación con el campo de la **Planificación**, quienes asumimos la responsabilidad del programa procuramos direccionar la acción, respetando ciertos supuestos claves que operaron como anclaje de una concepción planificadora. Los mismos, pueden enunciarse como principios esenciales que delinear el modelo asumido:

Los problemas detectados por la institución escolar, dan origen a la planificación.

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 un modelo democrático de

¹ Recupera las nociones principales del artículo "Evaluar un Programa Educativo: Una Experiencia Formativa Compleja" publicado por quien suscribe esta presentación en Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,- RIEE Volumen 2 N°2 RINACE- OEI- Diciembre 2009. Disponible en <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art10.pdf>. pp. 171 - 195.

trabajo. En este sentido, identificar, enunciar, debatir y comprender un problema en el contexto de la escuela, moviliza y compromete a quienes lo hacen, habilita posibles trayectorias de modificación, instala la posibilidad de la implicación e invita a pensar estrategias de intervención.

Es importante capitalizar las experiencias anteriores.

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

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.

Una estrategia de trabajo indispensable para potenciar las líneas de un programa, es la formación permanente de quienes forman parte de ellas.

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.

Siempre el contexto constituye un determinante del 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 organizacional que concibe la complejidad de las relaciones entre las partes y el todo.

La viabilidad de las acciones requiere una construcción permanente.

La posibilidad de decidir, concretar y sostener en el tiempo la ejecución de un proyecto no necesariamente está dada, sino que debe generarse. 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 que siempre se enfrenta a fuerzas opositoras, implica acumular poder o adhesiones en favor del proyecto que se está construyendo o ejecutando.

La evaluación formativa posibilita la re-planificación y ajusta el carácter flexible del proceso.

Resulta indispensable evaluar la marcha de un proyecto para poder reajustar su rumbo y asegurar su anclaje en la turbulenta realidad que se pretende modificar. 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.

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. La incertidumbre que impregna los sistemas organizados, mezcla de orden y desorden... interpela el modelo planificador.

Desde el campo de la **Evaluación** se rescatan algunas nociones centrales que alumbraron el trabajo realizado.

El proceso evaluativo nunca abarca la totalidad del objeto a indagar, 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 trabajo-, el equipo orientó deliberadamente la mirada a ciertas líneas de trabajo, aquellas que se consideraron

más relevantes y que representaron la esencia de la dimensión pedagógica, en esta experiencia concreta desarrollada en la Provincia de San Luis. Se habla de “experiencia” no sólo como hechos ocurridos, observados o vividos, sino en el sentido de 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 ocupó un lugar especialmente significativo la palabra del otro. El otro, como sujeto implicado en cada proyecto, adquirió diferentes rostros. El aporte de las múltiples perspectivas efectuadas por esos sujetos desde contextos particulares, lugares específicos por el rol que desempeñaban y además, entornos geográficos distintos por el emplazamiento de la unidad escolar a la que pertenecían, permitió ir construyendo progresiva viabilidad a las líneas de acción del Programa que se pusieron en marcha en cada institución.

Coherente con esa concepción, la evaluación asumida privilegió la valoración de quienes fueron actores y destinatarios de las acciones desarrolladas. Se trató de conocer y comprender cuál fue el grado de satisfacción de los actores claves, respecto a la intervención que se realizó con el Programa. Este modo de evaluar ha recibido diferentes denominaciones en función de los autores consultados. Robert Stake habla de Evaluación Respondente o Respondiente, en la cual se busca 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, se trata de diseños que se van reajustando en función del desarrollo 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 programa, más que a los patrocinadores. En este modelo, el evaluador es un facilitador que debe conocer plenamente el lenguaje y los intereses de la audiencia (MARTÍNEZ MEDIANO, 2007).

La evaluación respondiente se opone a la evaluación preordenada que está definida previamente ante de indagar en campo. “Es un error suponer que tanto un diseño preordenado estricto o un diseño respondiente pueda fijarse para evaluar un programa educativo. Lo mismo que un programa evoluciona de modo inesperado, los esfuerzos evaluativos deberían adaptarse a ello, esbozándose desde la estabilidad y experiencias previas cuando sea posible y extendiéndose hacia nuevos temas y desafíos cuando se necesite” (STAKE, 1980: 87).

La evaluación llevada 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 indagatorio en terreno. En esta línea, coincidimos con Carrión Carranza (2001) quien sostiene que un modelo evaluativo es heurístico cuando posee determinados rasgos característicos. Algunos de ellos son:

- Selecciona los procedimientos en función de las circunstancias en que se desarrolla el proceso, pudiendo reajustarse los mismos cuando no resulten adecuados.
- 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-.
- Se orienta a detectar la pertinencia del hecho evaluado, más que a establecer su eficacia.
- 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.
- 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, preservar la responsabilidad de los juicios.
- 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.

Adherimos a lo expresado por 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 evaluación².

Alineada en esta perspectiva la presente indagación no despreció, por el contrario capitalizó e integró la perspectiva valorativa de los consultores que formaron parte de

² 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)

la Unidad Ejecutora Provincial, quienes coordinaron el desarrollo de cada proyecto, impregnando al mismo de la concepción compartida y otorgando un sello propio en el estilo y *modo de hacer*.

De acuerdo con Margarita Poggi (2008) es posible sostener 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.

La perspectiva asumida por el equipo evaluador, no puede considerarse externa al objeto evaluado, en tanto todos los miembros que formamos parte de ese equipo, tuvimos algún desempeño vinculado con la Unidad Técnica Provincial responsable de coordinar el Programa.

Es necesario preguntar: ¿Cómo impacta en la evaluación, la vinculación que poseen - con el objeto a evaluar - los integrantes de ese equipo? Esta relación – que en la actualidad ya no existe por haber concluido el Programa- se constituye en un acontecimiento que habilita dos lecturas encontradas:

- Una positiva, por cuanto el nivel 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.
- 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 el equipo que llevó adelante esta indagación, haber sido parte del programa fue un hecho real, que no resultó indiferente, ni puede obviarse. Consideramos que 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 las lecturas.

Los principios fundamentales en que se sustentó la vigilancia desarrollada por el equipo evaluador para garantizar el despliegue de un proceso ético, responsable y justo, son los que a continuación se mencionan (los que no se desarrollarán en esta presentación, por disponer de un espacio restringido).

- a- Respetar las voces de otros actores.

- b- Explicitar criterios, marcos referenciales y normas.
- c- Triangular o contrastar datos.
- d- Validar conclusiones con los principales destinatarios

Aspectos metodológicos

El desarrollo metodológico que asumió el trabajo es de corte cualitativo. Se enfatiza el enfoque global de la situación, el valor del contexto, la relevancia sustantiva de la perspectiva de los involucrados. Se privilegió la comprensión e interpretación de las situaciones sociales a las que se les atribuye un carácter complejo. Además, no se desestimaron los aportes cuantitativos que pudieran enriquecer la indagación.

Se emplearon diversas técnicas y se diseñaron variados instrumentos que permitieron captar algunos hechos claves y las múltiples perspectivas de distintos actores, a fin de poder realizar una lectura aproximativa sobre los resultados e impacto que el programa 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 la investigación evaluativa la lleva adelante un equipo, se hace necesario negociar y establecer acuerdos básicos en torno a los marcos referenciales que se adoptan.

Las principales técnicas empleadas en esta indagación fueron: Observación, Entrevista, Cuestionario, Grupo de reflexión y Testimonios.

El caudal de información recolectada fue muy vasto y en algunos casos, contradictorios. En este sentido, fue necesario desplegar procesos de triangulación - de fuentes, evaluadores, técnicas, instrumentos, sujetos, momentos, etc.- como estrategia esencial para depurar y otorgar confiabilidad a la información seleccionada.

Las estrategias de análisis no se desplegaron una vez que se ordenó la información, se empezaron a delinear tempranamente con el diseño de la indagación. La opción metodológica asumida, la elección de determinadas técnicas y más específicamente, la construcción de cada instrumento de relevamiento de evidencias, se organizó 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, resaltó la necesidad de sostener un movimiento dialéctico orientado a recuperar las categorías emergentes en el estudio.

Resultados alcanzados y/o esperados

Esta indagación encuentra sus antecedentes inmediatos en los trabajos que se han llevado adelante en el marco del Proyecto de Investigación Consolidado (N° 419301, cód. 22/H516) denominado **“Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas”** de la UNSL, especialmente en la Línea B: Teorías y Prácticas en Pedagogía, referidos al tema: **Evaluación y Práctica Docente: su impacto en el campo educativo.**

¿Cuáles son los principales resultados provisionales a los que arribó esta investigación que acaba de concluirse?

Resulta especialmente difícil elegir el recorte a compartir y otorgarle su sentido pleno, en tan pocas páginas. Bajo estas condiciones, se presentan algunas conclusiones significativas de este trabajo, que invitan a seguir indagando:

Algunas claves de un programa que deja “marcas”

Los destinatarios de los distintos proyectos que conformaron el Programa, reconocen que los mismos han provocado en ellos un impacto positivo muy importante. El análisis de los juicios valorativos favorables en las distintas líneas de trabajo, nos permitió identificar ciertos principios comunes que atraviesan el programa y provocan las evaluaciones de referencia. Esos principios son:

La inclusión del sujeto en el proceso es fundamental para un adecuado desarrollo del mismo.

Ser actor, tener voz, sentirse convocado, ser “nombrado”... son acciones que otorgan a la persona un lugar visible, de reconocimiento, de valía, que lo alejan del anonimato y le ofrecen la posibilidad de ser autor. La inclusión activa y voluntaria de cada persona en un proyecto de trabajo, siempre constituye un desafío para la misma. Ocurre un movimiento de doble direccionalidad, el sujeto imprime su impronta personal al proceso encarado, pero a su vez, es modificado por la acción de aquel.

Las propuestas de trabajo convocantes poseen diseños abiertos.

Se trata de partir de una estructura delineada pero no acabada o cerrada, donde cada uno encuentra un espacio real para proponer, aportar, disentir o adherir a las sugerencias de otros. Las coordenadas trazadas permiten construir los proyectos situados en contextos particulares.

El acompañamiento de la experiencia es una apuesta de confianza a sus realizadores

La incertidumbre, los imprevistos, los cambios cotidianos, las exigencias del contexto, las demandas y presiones de los diversos actores,... desafían permanentemente la ejecución de las acciones planificadas. Cuando los gestores acompañan la ejecución de la experiencia, habilitan un diálogo ágil, fértil y sincero con los destinatarios, que opera como claro referente del avance de la tarea de aquellos y simultáneamente, de su propio trabajo.

Avanzar en la construcción de nuevas culturas evaluativas

Los modos de evaluar vigentes en las instituciones comienzan a reconocerse insuficientes. Las teorías implícitas que han venido sosteniendo la acción evaluativa en distintos ámbitos, empiezan a debilitarse cuando se interrogan o se contrastan con principios que representan otras concepciones. Los discursos profesoraes promotores de una educación crítica descubren inconsistencias en las prácticas de evaluación que se desarrollan en el entorno escolar. Comienza a insinuarse la necesidad de otra evaluación, aunque la misma todavía se presente difusa, imprecisa y amenazante. Múltiples indicios mostraron el interés y la adhesión de distintos actores a propuestas alternativas e inclusoras.

Distintuir los obstáculos del programa

La implicación con el Programa no impide identificar y reflexionar sobre los obstáculos del mismo. Las debilidades detectadas reconocen dos ámbitos diferentes:

- a- Interno al programa: en este caso existen dos dificultades recurrentes que son identificadas desde diferentes estamentos: obstáculos en algunos circuitos de comunicación y retraso en la asignación de fondos. Ambos problemas se reconocen multicausales y dieron lugar a variadas estrategias de intervención desde la Unidad Ejecutora Jurisdiccional, no siempre con buenos resultados.
- b- Externo al programa: se refiere a un reclamo sostenido especialmente por la conducción de las escuelas que formaron parte del mismo. La debilidad denunciada en este caso, es el cierre o conclusión del Programa, cuando se "siente" que la escuela ha invertido un enorme esfuerzo para iniciar algunos procesos institucionales, que aún se consideran demasiado frágiles para sobrevivir sin apoyo.

En esencia se trata de una clara manifestación de la preocupación, el temor y el disgusto que provoca en quienes componen cada institución escolar, la discontinuidad de las políticas públicas en este sector.

La riqueza de la indagación incorpora recursos “no convencionales”

En el estudio realizado se trabajó con la metáfora como recurso de indagación de las representaciones que poseen los sujetos. Paul Ricoeur (1980) sostiene que la metáfora re-describe la realidad, posee un poder heurístico o de descubrimiento, que es mucho más que un ornamento del discurso, es una creación que aporta nueva información. Capta semejanzas donde la mirada común no percibe parecidos, se presenta como un error calculado, acercando a lo originario, hondo y decisivo. Pone en tensión los términos que la componen.

En evaluación, la metáfora aporta significaciones que no se divisan fácilmente desde otros abordajes, no sólo porque invita al sujeto a imaginar, a traer lo propio, a mostrarse en la profundidad de su ser, sino también, porque habilita un encuadre poco frecuente en este campo disciplinar. Pensar metafóricamente aproxima al territorio del arte, donde hay mayor libertad para expresarse, para crear. Las respuestas pueden ser variadas, múltiples o infinitas y generalmente, no están preconcebidas. En este sentido, la metáfora constituye un puente entre el arte y la evaluación.

Las metáforas trabajadas brindaron una amplia información que excedió el objeto de estudio e instaló múltiples interrogantes que tal vez, ocasionen nuevas investigaciones. Se focalizó el análisis entorno a tres metáforas:

1. Lo que representa *la escuela* para los jóvenes
2. Lo que significa la *formación continua* para los educadores
3. Lo que imaginan como *evaluación ideal* docentes y alumnos

Las mismas, se fueron contrastando con otras voces, otros sucesos, hechos y observaciones... dando lugar a una trama dinámica, con algunos perfiles nítidos y otros menos delineados.

La evaluación como dispositivo facilitador de aprendizaje institucional y visión prospectiva

El proceso de evaluación desarrollado tornó consciente las capacidades construidas en el espacio escolar alrededor de las líneas del programa. En todas las instituciones fue posible identificar alguna producción conjunta, vinculada a uno o varios ejes de trabajo de PROMSE. Ese reconocimiento lo realizaron miembros de todas las

escuelas, aunque el desarrollo de la capacidad colectiva e institucional a partir de esos logros, tuvo graduaciones distintas.

Si se consideran los dos tipos de aprendizajes en la vida de una institución que proponen Argyris y Schön (1978): el aprendizaje de bucle simple (de mantenimiento, a veces reactivo) y el de bucle doble (proactivo), es posible afirmar que evidencias de ambos aprendizajes pudieron identificarse a través de la evaluación realizada. De este modo, se observa que ellos conviven en una misma institución, configurando una compleja situación que reconoce momentos o aspectos que muestran avances, mientras otros costados se mantienen, o incluso, involucionan.

Cuando la evaluación de programa se analiza en orden a la construcción de una visión prospectiva, las instituciones ofrecen una imagen muy parecida entre sí. Los sujetos indagados –en su mayoría- orientan la evaluación del programa de cara al pasado, es decir, tienden a contrastar los logros obtenidos con los objetivos iniciales de la propuesta. Se advierte una tendencia a verificar resultados y pareciera aún difícil imaginar una evaluación que considere los recorridos que separan del futuro deseado.

La modificación de prácticas escolares

En relación con este aspecto, la situación que se presenta es muy heterogénea: se registran indicios de revisión del propio *hacer* en todas las líneas, pero no en todos los sujetos. Esto habilitó un interrogante ¿de qué depende que un proyecto impacte de tal modo en los actores, que estos decidan modificar los modos de proceder desplegados hasta entonces? Obviamente se trata de un juego complejo de endo-exo-causalidad (Morin, 2004) donde intervienen múltiples factores vinculados con el sujeto, la institución, el sistema (educativo, político, económico, social,...), pero también, con la solidez y sustentabilidad del proyecto en cuestión.

La solidez y sustentabilidad del programa se alcanza, cuando se consigue una construcción compartida, fuerte, reconocida por los distintos actores y además, se generan condiciones necesarias para asegurar su continuidad. Las razones que determinan que esto sea posible son variadas, nuevamente se abre un abanico de causalidades relacionadas con el propio proyecto (su contenido, grado de apertura, compatibilidad con la realidad donde intervendrá, estrategias y procedimientos, etc.), con el organismo que lo propone (su ideología, autoridad que detenta, poder político y económico para llevar adelante la propuesta, capacidad de incorporar la demanda de los contextos particulares,...) y con los sujetos que lideran o coordinan su desarrollo (formación, ideología, autoridad en el tema, reconocimiento o prestigio profesional,

antecedentes en relación a la tarea, responsabilidad, coherencia entre práctica y discurso sostenido, etc.).

El estudio realizado permite afirmar que distintos actores pudieron avanzar con diferentes ritmos en este sentido. El Programa constituyó un importante y valioso aporte para debatir, repensar y poner en duda algunas prácticas, se abrieron variadas posibilidades de revisión y modificación del accionar individual y colectivo.

Aportes de la investigación a la toma de decisiones

El presente estudio constituye un aporte para comprender lo que ocurre dentro de las instituciones escolares con los programas y proyectos que tienen su origen en otros ámbitos (nacional, internacional o provincial) pero que las atraviesan en sus contextos y realidades particulares. El foco puesto en la valoración que realizan los sujetos que habitan esas escuelas, devela núcleos de significaciones que deberían considerar quienes deciden la ejecución de programas educativos.

Si bien se trata de un estudio restringido (sólo abarca treinta y dos escuelas) sus conclusiones provisionales muestran algunos rasgos que podrían compartir otras instituciones escolares, frente a similares propuestas.

Aportes de la investigación a los temas de la región.

La evaluación de programas y proyectos que se desarrollan en el campo de la educación, sigue siendo una actividad muy débilmente desarrollada en la región. Esta ausencia es mayor, cuando la búsqueda se orienta a modelos evaluadores participativos, que recuperen la voz de los implicados.

Si bien la evaluación en los últimos años ha ganado presencia en las políticas públicas, todavía es un campo que ofrece zonas de resistencias y sombras, que deben abordarse y ponerse en debate.

El trabajo realizado se atreve a abrir interrogante, poner en duda e invita a construir nuevos significados sobre la evaluación de programa.

Bibliografía

- AGUERRONDO I. (2007): *Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa)*. Buenos Aires. IIPE- UNESCO.
- ARFUCH L. *El espacio bibliográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2007.
- BARBIER, J.M. *La evaluación de los procesos de formación*. Paidós. Barcelona. España. 1993.
- BERTONI, A., POGGI, M. Y TEOBALDO, M. *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Kapelusz. Buenos Aires. 1995.
- CARRIÓN CARRANZA, C. *Valores y principios para evaluar la educación*. Paidós. México. 2001.
- COOK T.D. y RIECHARDT CH.S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Segunda Edición. Morata. Madrid. 1995.
- DE KETELE J.M. Y ROGIERS X. *Metodología para la recogida de información*. La Muralla. Madrid. 1995.
- DINIECE (2008) *Guía para evaluación de Programas en Educación*. Ministerio de Educación. Recuperado el día 12/02/ 2009:
<http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/Guia%20Evaluacion%20programas%2008%20completa.pdf>
- ESCUDERO ESCORZA T. “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 2003 Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
Fecha de consulta: 09/03/2009
- GARCÍA MOLINA J. *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Ed. Gedisa. Barcelona. 2003.
- HOUSE, E. *Evaluación, Ética y Poder*. (3° Ed.) Morata. Madrid. 2000.
- HOUSE, E. R. Y HOWE, K. R. *Valores en evaluación e investigación social*. Morata. Madrid. 2001.
- IRUZUN L. *Evaluación educativa orientada a la calidad*. Fundación para el desarrollo de los Estudios Cognitivos Buenos Aires. Fundec. 2000.
- KEMMIS, S. *Evaluation and evolution in knowledge about educational programs*. Tesis Doctoral Inédita. University of Illinois. 1976.
- MARTÍNEZ MEDIANO C. *Evaluación de Programas Educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. (2° reimpresión) Cuadernos UNED. Madrid. 2007.

- MORIN E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión. Buenos Aires. 2007.
- MORIN E. “La Epistemología de la Complejidad” en *Gazeta de Antropología* N° 20, Paris. Texto 20-02. 2004. Disponible en: www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html. Fecha de consulta: 18/05/2009
- PERASSI Z. “La evaluación educativa en tiempos actuales. Su “lugar” en las instituciones formadoras de nivel superior” en *Revistas Alternativas: Formación, Educación y Ética*. Año XI-N°45- 2006. Laboratorio de Alternativas Educativas (LAE). San Luis.
- PERASSI Z. *La Evaluación en Educación: un campo de controversias*. ISBN: 978-987-1504-03-9 . 2008. Ediciones del Proyecto y Laboratorio de Alternativas educativas –LAE- San Luis. E-book Disponible en:

http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_La_Eval_En_Educacion.pdf

Fecha de consulta: 20/06/2009

- PERASSI Z. “Evaluar un Programa Educativo: Una Experiencia Formativa Compleja” en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,- RIEE* Volumen 2 N°2 RINACE- OEI- Diciembre 2009. Disponible en <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art10.pdf>. pp. 171 - 195. Fecha de consulta: 11/03/2010
- POGGI, M. “Evaluación educativa. Sobre sentidos y prácticas.” En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Volumen 1, Número 1. 2008. Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art2_hm.html Fecha de consulta: 21/11/2009
- SANTOS M. A. *Teoría y Práctica de la Evaluación Cualitativa en los centros Escolares*. Akal. Madrid. 1993.
- SAUTU, R., BONIOLO, P., DALLE P. Y ELBERT R. *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO. Buenos Aires. 2005.
- STAKE R. “Program evaluation particularly responsive evaluation” en Dockrell W. y Hamilton D. (ed.) *Rethinking educational research*. 1980. Hodder and Stoughton. London. Traducción al español (1982) Nuevas reflexiones sobre la investigación evaluativa. Madrid. Narcea.
- SCRIVEN, M. “Evaluation bias and its control” en GLASS G. V. (ed) *Evaluation studies review annual* (1, 101 -118) CA: Sage. Beverly Hills. 1976.

- SOTOLONGO CODINA P. Y DELGADO DÍAZ C. *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. CLACSO. Buenos Aires. 2006.
- VAN MAANEN J. *Qualitative Methodology*. CA: Sage. Beverly Hills. 1985.