

# Atando cabos y soltando amarras. Una mirada sobre la evaluación universitaria a 15 años de la sanción de la Ley de Educación Superior en Argentina

Atando pontas e soltando amarras. Um olhar sobre a avaliação universitária 15 anos após a aprovação da Lei de Educação Superior na Argentina

A Look at The University Evaluation 15 Years after the Enactment of the Law on Higher Education in Argentina

Susana Celman  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina  
scelman@gmail.com

41

Fecha de recepción: 16 de septiembre de 2014.  
Fecha de aceptación: 26 de septiembre de 2014.

## / RESUMEN /

Me propongo reflexionar sobre los sentidos involucrados en los dispositivos, enfoques y prácticas relacionadas con la Evaluación Universitaria en Argentina a partir de los procesos que se desatan en torno a las problemáticas que tomaron como eje la sanción en 1995 de la Ley de Educación Superior N° 24.521. El tema central de este trabajo será: repensar los sentidos que se infieren del análisis de las prácticas de evaluación y acreditación. Intentaré argumentar que el diseño y despliegue de los dispositivos de Evaluación fueron instituyendo, en forma paulatina, claras tendencias hacia la naturalización, burocratización y rutinización de estos procesos, desplazando gradualmente otros enfoques. Creo que las miradas críticas e iniciativas autogestionadas por las instituciones educativas, que formaron parte de las tendencias y debates anteriores a la Ley daban cuenta de otras orientaciones y perspectivas y, sin embargo, fueron perdiendo fuerza y presencia. Finalmente, intentaré reabrir el debate acerca de enfoques posibles que hoy, en el campo de la evaluación, recuperen e instituyan otros sentidos

ligados a diferentes concepciones de calidad, en un horizonte territorial que emerge en América Latina con otras voces, con otros sujetos encarnando el reclamo de otros derechos, en medio de tensiones que nos conmueven y nos desafían a despejar la mirada e intentar entender para proponer.

Palabras claves: evaluación universitaria, ley de educación superior, instituciones educativas, calidad, Argentina.

### **// RESUMO //**

Proponho-me refletir sobre os sentidos envolvidos nos dispositivos, abordagens e práticas relacionadas com a Avaliação Universitária na Argentina, a partir dos processos que rodeiam as problemáticas que tomaram como foco a aprovação, em 1995, da Lei de Educação Superior N° 24.521. O tema central deste trabalho será: repensar os sentidos que se inferem da análise das práticas de avaliação e acreditação. Tentarei argumentar que o desenho e a ativação dos dispositivos de Avaliação foram instituindo, de forma paulatina, tendências claras de naturalização, burocratização e rotinização destes processos, afastando gradualmente outras abordagens. Creio que os olhares críticos e as iniciativas autogeridas das instituições educativas que fizeram parte das tendências e debates anteriores à Lei davam conta de outras orientações e perspectivas, mas foram perdendo força e presença. Por fim, tentarei relançar o debate acerca de possíveis abordagens que possam hoje, no campo da avaliação, recuperar e sugerir outros sentidos ligados a diferentes concepções de qualidade, num horizonte territorial que emerge na América Latina com outras voces, com outros sujeitos corporizando a reivindicação de outros direitos, no meio de tensões que nos impressionam e nos desafiam a aclarar o olhar e a tentar compreender para formular propostas.

42

Palavras chave: avaliação da universidade, lei de educação superior, instituições de ensino, qualidade, Argentina.

### **/// ABSTRACT ///**

I intend to reflect on the senses involved in the devices, approaches and practices related to the University Evaluation in Argentina from the processes that emerge from the issues that took as axis the sanction in 1995 of the Law on Higher Education No. 24.521. The main purpose of this work will be: rethinking the meanings that are infe-

rred from the analysis of the practices of evaluation and accreditation. I will try to argue that the design and deployment of devices for evaluation have established, gradually, clear trends towards naturalization, bureaucratization and routinization of these processes, displacing gradually other approaches. I think that the critical views and self-managed initiatives by educational institutions, which were part of trends and debates prior to the Law were aware of other orientations and perspectives and yet, were losing strength and presence. Finally, I will try to reopen the debate on possible approaches that today, in the field of evaluation, recover and institute other senses linked to different conceptions of quality in context emerging in Latin America with other voices, other individuals embodying the claim for other rights amid tensions that move us and challenge us to clear the eyes and try to understand to suggest.

Key words: university evaluation, higher education law, educational institutions, quality, Argentina.

\* \* \*

Me propongo reflexionar sobre los sentidos involucrados en los dispositivos, enfoques y prácticas relacionadas con la Evaluación Universitaria en Argentina a partir de los procesos que se desatan en torno a las problemáticas que tomaron como eje la sanción en 1995 de la Ley de Educación Superior N° 24.521.

43

Haré una breve referencia a los acontecimientos que precedieron a la constitución de dicha norma y a los modos de participación de diferentes sujetos sociales en torno a los proyectos en pugna en ese período, como introducción al tema central de esta exposición: ***repensar los sentidos que se infieren del análisis de las prácticas de la de evaluación y acreditación***. Intentaré argumentar que el diseño y despliegue de los dispositivos de Evaluación fueron instituyendo, en forma paulatina, claras tendencias hacia la naturalización, burocratización y rutinización de estos procesos, desplazando gradualmente otros enfoques. Creo que las miradas críticas e iniciativas auto-gestionadas por las instituciones educativas, que formaron parte de las tendencias y debates anteriores a la Ley daban cuenta de otras orientaciones y perspectivas y, sin embargo, fueron perdiendo fuerza y presencia. Finalmente, intentaré reabrir el debate acerca de enfoques posibles que hoy, en el campo de la evaluación, recuperen e instituyan otros sentidos ligados a diferentes concepciones de calidad, en un horizonte terri-

torial que emerge en América Latina con otras voces, con otros sujetos encarnando el reclamo de otros derechos, en medio de tensiones que nos conmueven y nos desafían a despejar la mirada e intentar entender para proponer.

Este aporte se sostiene en el intento de tomar a la universidad como actor social y educativo, como institución compleja, como sujeto de políticas y objeto de cambios, como problema de investigación y como espacio de producción crítica de saberes y visiones. (Krotsch y otros, 2007).

## RECONOCIENDO CABOS

Presentar en una apretada síntesis texto y contexto de las tendencias que se disputaron las orientaciones de política universitaria en la Argentina de los 90' implica, como en toda narrativa, asumir que el relato tiene como sostén, las intencionalidades que le atribuye quien escribe, como autor de ese discurso. En este caso, además, las vivencias personales atraviesan esos acontecimientos y emergen imágenes, sentimientos, rostros, momentos, propuestas encarnadas en sujetos concretos que, desde el lugar donde me paro para recuperar la época, son, al menos para mí, bastante más que una descripción de ideas y planteos propios del campo de la razón o los intereses corporativos. Sin embargo, trataré de mostrar argumentativamente, rasgos que, desde mi perspectiva, marcaron las tensiones que desplegándose, anudándose y disolviéndose, pueden generar nuevas preguntas, permitiendo algún grado de inclusión a quienes no la vivieron. Me refiero, sobre todo, a los jóvenes que escuchan hoy este relato como “historia de otros”, algo que, como dicen ellos, “ya pasó”... Y eso es cierto, en el sentido del tiempo cronológico. Sin embargo creo que pensarse hoy como estudiante y docente de la universidad pública implica, entre otras cosas, intentar comprender que la Ley de Educación Superior (LES) vigente, no surgió, como tantas otras cosas, por casualidad, en ese espacio y en ese tiempo, con esas características. La propuesta en este punto, es que puedan estudiarla como un ‘acontecimiento’ en términos de Guattari, que les permita mirar, en esa vidriera privilegiada, qué se estaba discutiendo en la educación y, más específicamente en la universidad en esos cinco primeros años de la década de los 90, para rastrear las huellas, reconocer algunos cabos e intentar desatar el nudo simbólico que la LES instituye para, quizá, soltar nuevamente las amarras.

Como dice Pablo Buchbinder (2005) los 90 se constituyen porque antes fueron los 80. Y no se trata solo de un juego de palabras ni de una enunciación de cronología matemática. Significa que a los 90 los engendramos en los 80 que, para Argentina significan el fin de la dictadura militar y el inicio de la reconstrucción universitaria. Entiendo que en esos años se conjugaron de manera desarticulada e inestable, alegrías surgidas de la recuperación de lo perdido y destruido, tendencias que hoy podría nombrar como restauradoras y, al mismo tiempo, actitudes nacidas del convencimiento que no solo se trataba de recuperar la historia suturando las heridas y las rupturas, sino que era posible y necesario volver a pensar la educación y en ella, la universidad. Ni los sujetos –nosotros- éramos los mismos, ni se trataba solo de poner orden en la institución recuperando objetos materiales y simbólicos. Tampoco se trataba solo de reinstaurar las prácticas de legitimidad, autonomía y colegialidad académicas, ni de volver a editar los programas, armar los concursos y revisar planes de estudio.

Creo que fue en esa época de fines de los 80 que, de una manera inorgánica, a los tumbos, apasionadamente, repensando y argumentando las razones políticas de nuestra manera de ser universitarios, en nuestras prácticas se gestaron acciones evaluativas que no se enunciaban con estas palabras pero implicaban esta intención: pararse desde un lugar y un proyecto para orientar la mirada, buscar información, sistematizarla e intentar construir argumentos que sostengan un juicio de valor que permita otros posicionamientos para dibujar escenarios futuros, que tampoco nombrábamos con esas palabras.

45

Nos propusimos, sin llegar a concretarlas quizá en muchos casos, nuevas formas organizativas, nuevas maneras de relación con otras instituciones sociales, nuevos modos de sentir y actuar en democracia. No pudimos pensar e imaginar algunas líneas de fuga que nos permitieran avizorar, como en el huevo de la serpiente, la magnitud de lo que se estaba engendrando.

No puedo, en una exposición limitada por el tiempo de un panel y, además, anunciada con otro eje estructurante, describir y significar exhaustivamente el período que identificamos como década de los 90, expresión indudable de las propuestas neoliberales que afectó de manera particular a la sociedad argentina y específicamente para el

caso que nos ocupa, a sus universidades. Acordamos con algunos párrafos del prólogo a la obra de Pedro Krotsch y otros “Evaluar la evaluación” (2007) que es necesario estudiar los cambios operados sobre y en la educación universitaria en los últimos años como parte de un proceso de cambio de más largo aliento, y de mayor envergadura, que han experimentado las sociedades latinoamericanas durante las últimas dos décadas. “La redefinición del papel de la educación no puede desligarse del cambio en la matriz de relaciones entre el Estado, el mercado y la sociedad civil”. Tampoco pueden ser pensadas las reformas universitarias de manera aislada de aquellas transformaciones más generales, de las necesidades que atraviesan la nueva red de vinculaciones entre estas grandes esferas societales.

Seleccionando de una manera casi arbitraria algunos rasgos de la resolución concreta que el modelo neoliberal presentó en la Argentina y en buena parte de América Latina (Fernández Lamarra, 2005), cito: políticas sustentadas en las nuevas concepciones de mercado; crisis nacionales; las restricciones en el financiamiento público; políticas de privatización y endeudamiento del estado; fuerte presencia de organismos internacionales de financiamiento y orientación hacia un modelo único de organización social. En espacios donde el trabajo humano se realiza al interior de instituciones que requerían de los aportes grupales y colectivos, se instalaron relaciones de tipo mercantilista y de fuertes tendencias credencialistas. En educación, al decir de Pablo Gentilli (1997) podemos hablar de un Consenso de Washington educativo en América Latina. Esto se corporizó en una disminución relativa del financiamiento de la educación pública, un aumento de las privatizaciones que adoptaron formas diversas de expresión, el incremento de los equipos técnicos ministeriales encargados de los diseños curriculares, institucionales y de formación docente, la incorporación del sistema de proyectos como modalidad de gestión y estrategia de obtención de recursos. El aumento de demanda de educación superior impactó en el sistema dando como resultado un crecimiento de instituciones de este nivel, en su mayoría privadas.

46

Es a mediados de la década de los 80 que, inducido probablemente por la presencia de agencias internacionales, desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación se introduce el tema de la evaluación de las universidades. Esto da lugar a numerosos proyectos específicos en el marco de un Programa de Fortalecimiento de los Sec-

tores Sociales (PRONATASS) del Banco Mundial. A nuestro entender, estos proyectos marcan un cambio cualitativo en el tratamiento de la Evaluación Institucional en el país por el lugar que ocupará el aparato estatal y dan nacimiento a lo que se denominó *El Estado Evaluador* (Cano, D. y otros, 1994). Es en esta década que cobra fuerza el tema de la denominada Evaluación de la Calidad como problemática central de las tensiones Estado/gobierno-Universidad, traducido en interrogantes que disputaban no solo cómo, quiénes, qué y cuándo evaluar sino por qué, para qué y desde dónde promover esa acción. Las razones iban y venían entre la necesidad de evaluar la calidad de las instituciones educativas como un componente ineludible de las mismas, a la desconfianza en torno a por qué precisamente en ese momento se instalaba el debate de "la calidad", hasta polemizar sobre qué entenderíamos por ese concepto o atributo. En síntesis: se acumularon experiencias, argumentos, sospechas, resistencias y propuestas referidas a tomar a la universidad como objeto de evaluación, que convocaron a participar en ese debate a universitarios, políticos, técnicos, grupos de empresarios y corporaciones económicas, religiosos y miembros de sociedades civiles, para citar solo algunos.

47

Es en ese contexto que el gobierno, con fondos provenientes del Banco Mundial, encarga la elaboración de un trabajo (conocido luego como Sub-proyecto 06 a dos especialistas en el tema. Por otra parte, las entidades universitarias como el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) en representación de las universidades públicas convoca a sus miembros al debate y elaboración de propuestas que, resguardando la autonomía universitaria, presenten el punto de vista de los que las conforman, las historias y culturas institucionales, las razones de sus situaciones respectivas, constituyéndose así en un complejo espacio de confrontación. Sin embargo, luego de un período de resistencia y rechazo mayoritario, la propuesta del gobierno de iniciar procesos de evaluación institucional con intervención del Ministerio comienza paulatinamente a ser aceptada. Entre 1993 y 1994 dieciséis universidades firmaron un convenio con dicho organismo para llevar a cabo procesos de evaluación institucional, con la cooperación ministerial. También se firma un Acta con el CIN en la que se establece la necesidad de implementar procesos de evaluación institucional. Esta decisión se concretó al sancionarse, en 1995, la Ley de Educación Superior, que creó la Comisión Nacional de Evaluación y

Acreditación Universitaria (CONEAU), como organismo responsable de los procesos de evaluación y acreditación universitaria.

En su art. 44 la LES establece que las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento. Las autoevaluaciones se complementarán con evaluaciones externas, que se harán como mínimo cada seis años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución.

Queda de este modo instituido el mecanismo que la propia CONEAU precisó en un documento denominado: “Lineamientos para la Evaluación Institucional” en noviembre de 1997.

## **EXAMINANDO EL NUDO**

Deseo detenerme por unos minutos en analizar las marcas de origen que a partir de esas normativas, se constituyeron en el andamiaje que sostuvo y dio forma y contenido a los procesos de evaluación de las universidades. Intentaré luego interpretar el enfoque que sintetiza, desde mi punto de vista, esta propuesta.

48

Veamos algo del documento de CONEAU antes citado:

Se afirma como principios de la evaluación institucional:

- “conocer, comprender y explicar cómo funcionan las universidades para su mejoramiento,
- contribuir al perfeccionamiento de las prácticas en las universidades (...) y
- mejorar la comprensión que los actores tienen de su institución, estimulando la reflexión sobre el sentido y significado de las tareas que se realizan”.

Se establecen dos instancias: la evaluación interna o autoevaluación y la externa, a cargo de un Comité de pares.

Se indica que el informe de evaluación externa preparado por los pares es analizado por la CONEAU quien lo envía al rector, solicitándole sus opiniones.

Por otra parte, el dispositivo para la evaluación y acreditación de Carreras, adopta, como columna vertebral la construcción o adopción de Estándares desde los cuales valorar las situaciones, formas y modalidades que, en las distintas universidades adoptaron los procesos de construcción y reconstrucción permanentes de los diseños curriculares. Dichos estándares se adoptan o construyen a partir de la participación de los integrantes de las Asociaciones de Decanos o los representantes de cada una las carreras implicadas. Incluye, al igual que la Evaluación Institucional, una instancia de Evaluación interna –a cargo de los sujetos de la propia Facultad- y otra externa, a cargo de un Comité de Pares.

Reflexionando sobre los puntos anteriores, coincido en el enunciado del primer principio en tanto reconoce como finalidad de la evaluación contribuir a los procesos de conocimiento y comprensión por parte de los actores universitarios acerca de su institución. Sin embargo, me quedan dudas acerca de si el foco de estos conocimientos debe estar en “cómo funciona”, pues esta expresión da idea de “algo que debe funcionar de una cierta manera”, como mecanismo independiente de los propósitos que orientan ese funcionamiento. 49

En torno a las siguientes cuestiones, creo importante recuperar una pregunta que ha atravesado el campo de la Evaluación Educativa, dirigida a interrogarnos acerca de quién o quiénes tienen a su cargo la tarea de evaluar. Entendiendo que no solo las personas sino también los equipos encargados de esta actividad, no son técnicos que aplican una metodología para conocer un objeto neutral sino que pertenecen a grupos que encarnan una perspectiva. Retomo al respecto palabras de Gilman citado por Boaventura de Sousa Santos (2009) en relación a la inmovilidad de la mirada como componente de la acción epistemológica: “La ilusión es real con la condición de que el cuadro sea observado desde un punto de vista predeterminado y rígidamente fijo”. Y más adelante agrega: “Si el observador cambia de lugar, la ilusión de realidad, desaparece. La visión es siempre incompleta. El punto de vista se transforma en una limitación drástica, en una anteojera o bien en un privilegio epistemológico”. Complementando esta idea, podemos afirmar que el poder y la ética son constitutivos del campos de la evaluación (House, 1994)

Como es imposible mirarlo todo, como esa mirada está cargada de intencionalidades, como quienes miran lo hacen desde un lugar, entonces, esta pregunta sobre quién o quiénes tienen esa atribución que culmina en formular un juicio de valor, remite a transparentar estos posicionamientos.

En la normativa que estamos analizando, se resguarda, formalmente, la inclusión de dos sujetos colectivos (los provenientes del interior de la institución evaluada y los pares evaluadores que vienen de afuera de ella). Entonces, nos preguntamos: ¿Esta estructura, garantiza el juego democrático? ¿Promueve actitudes reflexivas y críticas dirigidas a comprender los procesos complejos de construcción de tramas institucionales? ¿Facilita el análisis de las relaciones entre universidad, Estado y proyectos políticos?

Es posible inferir que una misma lógica sostiene estos operativos de evaluación. El hecho de incluir la participación de sujetos actores provenientes de la propia institución y otros considerados “pares” encargados de la evaluación interna y externa respectivamente, no garantiza, de por sí, la pluralidad de miradas, si ambos remiten a un referente único. Creo que desde la sanción de la LES se ha ido conformando una imagen o idea que se impone sin mayores discusiones y aparece bajo el formato de múltiples dimensiones, variables e indicadores que “barren” la institución. De este modo, dan cuenta de la presencia o ausencia, semejanzas o diferencias con un modelo ideal, abstracto, desplegado en los estándares aceptados como patrón de medición o valoración. Este ejercicio de comparación permite constatar “lo que se tiene” y “lo que le falta” a cada institución o carrera.

50

La actividad evaluativa se concreta con una serie de formularios, provistos por la CONEAU a fin de volcar allí toda la información solicitada, que los actores institucionales deben proveer cuidadosamente, controlando su ingreso a los sistemas informatizados. A pesar de la complicada operatoria que se pone en marcha para el llenado de estos formularios, es relativamente sencillo el proceso lógico por el cual se llega a establecer la síntesis final, base del Plan de Mejora. Más allá de las complicadas gestiones que implica buscar la información, sistematizarla y hacerla compatible con el programa informático específico, las relaciones previstas que concluyen en juicios de valor

referidos a cada aspecto consisten, básicamente, en la superposición del estándar al caso estudiado, para observar las diferencias y proponer las medidas que colaboren al logro de un mayor ajuste entre ambos.

Si retomáramos las preguntas que antes nos hacíamos, no son muchas las evidencias que muestren rastros de un proceso de conocimiento y comprensión, menos aún de carácter crítico. El énfasis está puesto en una descripción sistemática, basada en captar y codificar información que, al no explicitar el marco de referencia desde el cual se la valora, puede aparecer como un acto científico y objetivo. Díaz Barriga (2009), comentando una situación similar vivida en la universidad mexicana, afirma: “No se han hecho evaluaciones acerca del costo que significa tener a un colectivo institucional dedicado a llenar y elaborar informes voluminosos que muy pocos leerán. Si bien la concentración de datos es una tarea significativa, lejos está de ser un auténtico ejercicio de autoevaluación, en realidad, es un llenado de formato, que es entregado a los evaluadores, pero que no es conocido, analizado ni discutido en el seno de la comunidad autoevaluada”.

51

Lo antes descrito corre el riesgo de ser esquemático, pero creo que refleja los rasgos básicos constitutivos de la propuesta que ha organizado los procesos de evaluación y acreditación de las universidades en Argentina desde mediados de la década pasada. Una mirada retrospectiva hacia las experiencias realizadas en las universidades del país muestra una significativa homogeneidad de objetos y procedimientos, técnicos que han formateado la construcción metodológica en cada caso, gracias a los cuales se pone un énfasis mayor en constatar cuán cerca o lejos se encuentra esa institución o carrera de las facetas que conforman el modelo -espejo con el que se mira- para construir el juicio valorativo.

Cabe aquí una aclaración de mi parte: creo que este ejercicio en cierta manera reduccionista no es obra exclusiva de instituciones o grupos que actúan por fuera de las universidades, sino que se trata, más bien, de tendencias que han penetrado en los propios cuerpos universitarios, naturalizando, sustantivando y por ello, aceptando acríticamente, no solo unos dispositivos particulares sino también, implícitamente, la lógica en la cual se sostienen.

En este escenario y con este libreto, es relativo el papel que juegan los actores al encarnar la autoevaluación. Poco influye si pertenecen o no a la casa o si son “extranjeros”. Unos y otros desempeñan su papel en una obra de final previsto.

Los hombres de mar saben de la existencia de una multiplicidad de nudos marinos, aptos para ser usados en diferentes circunstancias y según las preferencias de sus usuarios. Parece que en este caso, hemos olvidado esa diversidad para referirnos solo a un modo de atar los cabos y sostener la urdimbre de forma tal que sea garantía de calidad.

## **SOLTANDO AMARRAS**

Si alguien, proponiéndose llevar adelante la saludable y necesaria tarea de meta-evaluación, formulara la pregunta acerca de *¿Qué aprendimos, comprendimos y transformamos con la propuesta epistémica y metodológica que se ha instalado en Argentina desde la sanción de la LES en 1995?*, posiblemente se encuentre con diferentes respuestas. Intentaré, desde mi lugar, enunciar algunas, con un propósito definido: que este análisis nos permita abrir la mirada y tomar postura, detectar lo que no está previsto, pensar en perspectiva, imaginar escenarios posibles, definir rumbos alternativos.

52

Siguiendo las orientaciones incluidas en la Ley y las previstas con más detalle en los documentos de la CONEAU, es posible realizar acciones que generalmente se incluyen en los diseños de evaluación:

- Reunir y sistematizar un volumen interesante de información sobre diferentes dimensiones, variables e indicadores que, por la organización y dinámica propia de nuestras instituciones, suelen no estar disponibles para ser analizadas. Esto tiene, al menos, un valor potencial, que se definirá en función de la propuesta global de evaluación y de las decisiones y orientaciones que se tomen. Algunos colegas que han participado de los procesos de acreditación de carreras, por ejemplo, suelen decir: *“Nos vino bien; ordenamos y conocimos una cantidad de datos globales y específicos de los cuales no teníamos conciencia”*. Otros agregan: *“Al animarnos a poner en evidencia la situación de nuestra carrera, al reconocer nues-*

*tro déficit, podemos proponer el Plan de Mejora y solicitar el presupuesto para llevarlo a cabo”.*

- Por otra parte, la posibilidad de “ser mirado por otros”, facilita, en muchos casos, cambiar la perspectiva de los habitantes de la institución que, por pertenecer a una comunidad científica, educativa, profesional y cultural particular, tienen dificultad para descentrarse y muchas veces, por qué no, operan con los mismos procesos de naturalización antes mencionados. Asimismo, esta necesaria exposición ante “los pares” puede ser, además, una invitación a elaborar fuertes líneas argumentativas para sostener o defender las razones de lo que se ha hecho en cada Facultad o Universidad.
- En cuanto a la información pública de los resultados de las evaluaciones, es, en primer lugar, una exposición de los propios evaluadores, quienes comunican no solo el resultado sino también sus apreciaciones acerca del caso estudiado, haciéndose cargo de sus propios juicios. También abre la posibilidad, no solo a las autoridades que respondan y manifiesten su punto de vista, sino también a otros interesados, que la conozcan y la usen con finalidades diversas. Quizá, para un grupo de personas -aquellas que están en condiciones de decidir- sea significativa la publicación de esta información, en tanto le atribuyen un valor de jerarquización en base al cual poder analizar y realizar sus opciones individuales o familiares, eligiendo la institución a la que se le atribuye una mayor calidad. Es posible, también, que sea interesante para los empleadores quienes obtendrán de ellas elementos que juzgan valiosos para la selección del personal de sus organizaciones. Dejo pendiente la discusión acerca de si este “acceso público a la información” es garantía de acceso igualitario... creo que eso me llevaría a desarrollar otras líneas de pensamiento, que exceden la presente ponencia.

53

Pero... ¿son estos los rasgos constitutivos ineludibles de los que denominamos Evaluación Educativa? ¿Basta con construir instrumentos, obtener información, sistematizarla, compararla con escalas o estándares, producir un informe y comunicarlo? Nuevamente, la respuesta puede variar de acuerdo al enfoque epistemológico, ético y político que se adopte. Las operaciones antes descriptas se asemejan mucho a una medición, constatación, control o verificación, acciones todas pertenecientes al campo se-

mántico de la Evaluación, pero que no definen la Evaluación Educativa (JM. Álvarez Méndez, 2003). También A. Díaz Barriga reflexiona respecto a la instalación de estos dispositivos y al hecho de que "...las instituciones se vuelquen de manera obsesiva a llenar los múltiples formularios que requieren las diversas evaluaciones..." y se pregunta acerca de si "... ¿Realmente estos programas han mejorado la calidad de las instituciones? ¿Han mejorado el cumplimiento de las funciones sustantivas de las instituciones públicas? ¿Hoy hay una mejor docencia y se promueven con mayor intensidad los procesos de aprendizaje y de construcción del conocimiento? ¿Los planes de estudios son reformados en la lógica de formar los profesionales que reclama la resolución de los problemas nacionales y la necesaria inserción de los egresados en un mercado ocupacional cada vez más competitivo y global? El cúmulo de preguntas puede crecer si se toma en cuenta las tareas de investigación y de docencia...", afirma, cerrando este párrafo. Y, más adelante, en el mismo trabajo, agrega: "...La acreditación impulsa a realizar aquello que los organismos acreditadores consideran que es una adecuada formación ideal...".

54

Me propongo trabajar con una hipótesis fuerte: ***Toda evaluación basada en escalas o estándares que no abra esos patrones de referencia al diálogo crítico y a la confrontación de sentidos, desconoce, oculta o niega que, en su organización jerárquica, va implícito un posicionamiento y a su vez, su aplicación instituye sentidos.*** El uso de escalas produce regulaciones que se instalan social y culturalmente; cada escala representa un fenómeno y distorsiona o esconde otro, dice Boaventura de Sousa Santos (2009). Aplicar sin más esos procedimientos aceptándolos como "el modo" de llevar a cabo la Evaluación Universitaria puede resultar tranquilizador, en tanto la institución ha cumplido con la norma y rinde cuentas tal como se lo piden. Pero, nos alejan de impulsar prácticas de evaluación que permitan intensificar la voluntad de transformación institucional y social, y desconocer experiencias orientadas por otras lógicas presentes en nuestro campo universitario.

Una categoría importante en el campo de la Evaluación es la ***relevancia***. Angulo Rasco (1994) la plantea y Shaw (2003) la retoma y destaca, para trabajar desde ella tanto la construcción del objeto como de la propuesta metodológica. Entiendo que sus aportes, desde una evaluación compleja y una epistemología cualitativa, salen al cruce

de los enfoques tecnocráticos que centran en el ajuste y calibración de los instrumentos, la calidad de las intervenciones evaluativas.

Las ideas de estos autores me permiten continuar mis propias reflexiones... ¿Por qué una cuestión es relevante y merece ser evaluada? ¿Es relevante para todos? ¿Para algunos? ¿Para quién? ¿Por qué? Entiendo que no existe un absoluto desde el cual se otorga dicha categoría. Barbier (1993) nos diría que existen implicancias múltiples entre referentes y referidos, y es en este juego complejo donde se definen las relevancias. El proceso epistemológico que orienta y permite conocer y para ello, demanda decidir sobre la relevancia de **qué** y de **cómo**, incluye considerar su **situacionalidad**. No puedo pensar que un mismo conjunto de cuestiones sea relevante para todos, en cualquier tiempo y lugar. ¿Desde dónde, entonces, se constituye la relevancia? Creo que desde, al menos, dos posiciones: desde el lugar donde nos paramos para cargar la mirada evaluativa **-nuestros referentes-** y desde el horizonte hacia el cual orientamos dicha mirada **-nuestros proyectos-**. En ellos no hay ni puede haber, objetividad ni universalidad. Sí cabe el despliegue argumentativo que permite, en la medida en que esto sea posible, comunicar por qué nos orientamos en esos sentidos.

55

## **HORIZONTES POSIBLES**

Si pensamos a la Evaluación Universitaria no como una especie de Juicio Final que implique salvación o condena, sino como una intervención que -y retomo las palabras de la normativa oficial- “permita conocer comprender algunas cuestiones que importan o preocupan”, entonces, quizá, tengamos que revisar el catalejo que nos permita vislumbrar un horizonte y, para ello, intentar dar un golpe de timón. Sabemos, con Saramago desde la literatura y Sousa Santos desde la academia, que todos padecemos procesos de ceguera, que nos impiden ver más allá de las categorías que disponemos para conocer y comprender. Para ello, no se trata solo de exponer ante las personas diversas situaciones; se trata, más bien, de habilitarlas como parte de un colectivo que se anime a ver desde otro lugar y, al mismo, tiempo se sienta capaz de construir nuevas categorías para su comprensión.

Para poder evaluar es necesario ***volver a pensar las universidades públicas en Argentina al interior de los proyectos políticos*** que nos convoquen. Pero tam-

bién desde los emprendimientos más pequeños y cotidianos los que nacen de sentir con otros la necesidad de confrontar cuáles y por qué son algunos los temas relevantes, los problemas que preocupan, las ausencias que conmueven en nuestra propia institución.

Creo que podemos iniciar procesos evaluativos participativos identificando esas cuestiones, esas problemáticas que desde marcos referenciales compartidos, nos permitan iluminar aquello que no nos satisface o nos conmueve. Seguramente, serán varios temas emergentes pero todos deberán leerse desde *proyectos educativos en el contexto de proyectos sociales. No es lo mismo encarar evaluaciones institucionales para conocer la excelencia académica que para comprender los procesos de exclusión educativa. Tampoco es lo mismo pensar la universidad como el lugar de destino de jóvenes talentosos que pensarla como un hábitat posible para la mayoría de los jóvenes, hayan podido o no gozar de las condiciones previas que permitieron la construcción de esas capacidades. No es lo mismo hacer valer, en la evaluación de los docentes, más el número de publicaciones que la calidad de su enseñanza. No es lo mismo intentar responder desde la universidad, a las demandas de sectores sociales diferentes. Y no es lo mismo, porque unos y otros remiten a distintas ideas de universidad.*

56

Me parece que ese es el golpe de timón inicial que nos permitirá revisar el rumbo de los procesos implementados 15 años atrás, por imperio de las normativas, por resignada aceptación o convencida aquiescencia de nosotros mismos.

Es desde un horizonte deseado en diálogo con otros actores sociales, que algo nos falta, sobra o molesta. Es desde el referente que construimos el referido y seleccionamos los instrumentos pertinentes para indagar la situación actual, tal como la significamos. No se trata de actuar con afán de inventariarla en términos generales y abstractos, basándonos en los recorridos “exitosos” y con pretensiones modélicas.

*Se trata, más bien, de volver a situar a la evaluación al interior de una propuesta, de un proyecto, desde el cual podremos preguntarnos cómo estamos, qué nos falta, cuáles son nuestras reservas y dentro de qué posibilidades se abren, diseñar las posibles hojas de ruta. Para esta tarea, la evaluación educativa es una herramienta*

potente. El punto es multiplicar las manos que la sostienen, los ojos que miran, las voces.

Es tiempo de revisar el sentido instituido en estas prácticas evaluativas, para decidir sobre qué vale la pena informarse. Quizá así podamos ver lo que no se ve, lo que no cuenta en estas cuentas y descubramos que, al interior de las universidades públicas argentinas existe un sin número de experiencias que no se contabilizan, no se difunden, no se consideran válidas dentro de este sistema y, sin embargo, permiten a los actores institucionales, conocer y comprender algo de lo que les está pasando. Es en ese marco que “lo metodológico” recupera su valor epistémico y no lleva, indefectiblemente a un juicio único, sino que incluye la diversidad de interrogantes y sentidos que acompañarán los procesos de transformación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-Méndez, J. (2003). *La evaluación a examen*. Ensayos críticos. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cano, D. (1994). Evaluación institucional en las universidades argentinas: una aproximación bibliográfica a la historia reciente. En UNL Secretaría Académica: *Mejoramiento de la Calidad Académica de la UNL*.

Díaz-Barriga, A. (2009). La evaluación de la educación superior en México. Compulsión y formalismo en las tareas académicas”. En Lamarra, *Universidad, sociedad e innovación*. Buenos Aires: Eduntref.

Díaz-Sobrinho J. y Ristoff D. (2003). *Avaliacao e compromisso público S Educação Superior em Debate*. Brasil. Edir. Raies Insular.

Krotsch P. y otros (2007). *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Edit. Prometeo.

Leite, D. (2005). *Reformas universitarias. Avaliacao Institucional Participativa*. Brasil. Edit. Vozes.

Fernández-Lamarra, N. (2006). *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina*. Buenos Aires: IESALC-Untref.

Fernández-Lamarra, N. (2009): *Universidad, Sociedad e innovación*. Buenos Aires: Eduntref.

House, E. (1994): *Evaluación, ética y poder*. España: Morata.

Santos de Sousa B. (2009): *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso-S. XXI.

----- (2006): *La universidad en el SXXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

