Alvaro Silva Muñoz*

La evaluación institucional en las fronteras de las organizaciones educativas: gestionar y gestar en clave prospectiva[1]

RESUMEN

El presente artículo propone cómo la Evaluación Institucional se puede constituir en un elemento relevante para la gestión en organizaciones educativas. En él se problematiza un abordaje principalmente técnico de la gestión para trascenderlo e incorporar sus elementos contextuales, simbólicos y culturales. El artículo se basa en el abordaje en profundidad de documentos institucionales que dan cuenta de procesos de Evaluación Institucional que se realizan en Uruguay en la actualidad en dos iniciativas, con diversos alcances (política pública y política de una entidad educativa) y en distintos niveles educativos (medio y superior). El corazón de este artículo radica en la relectura del relevamiento documental, en sendos apartados, a través de algunos núcleos conceptuales, como las díadas viejo-nuevo e identidad-diferencia.

* Magíster en "Política y Gestión de la Educación" (CLAEH, Montevideo). Licenciado en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación –FHCE–, Universidad de la República –Udelar–, Uruguay). Docente del Departamento de Pedagogía y Ciencias Sociales (FHCE, Udelar). Coordinador de equipos técnicos de diversos procesos de Evaluación Institucional y Acreditación en diferentes servicios de Udelar. Coordinador de la Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación (FHCE, Udelar). Filiación: Departamento de Pedagogía y Ciencias Sociales, FHCE, Udelar, Montevideo, Uruguay. Correo electrónico: alvaro.silva@fhce.edu.uy

1 En este artículo, se utilizarán indistintamente los vocablos *institución* y *organización* para referirse a los centros educativos, aunque un abordaje conceptual en profundidad conduciría a distinguir diferentes significados. Básicamente, *organización* como personas que se reúnen tras objetivos comunes y adopta determinadas formas, mientras *institución* remite a un cierto recorte de lo social que se configura a través de características peculiares (con respecto a otros espacios) que cumplen determinados fines. Esta distinción resulta clara, por ejemplo, en el caso de la institución "familia" como ámbito que provee elementos materiales, de cuidados y afectos para el desarrollo de las personas, mientras la organización "familia" adopta distintas formas: nucleares, extendidas, monoparentales, compuestas, entre otras.

De esta forma, se habilita la reconfiguración de las fronteras institucionales, redefiniendo no solo procedimientos, sino también identidades y/o finalidades, impactando en la toma de decisiones que ello podría implicar. Así, se trata de rescatar el horizonte ético-político de la gestión, articulando un pasado que da sostén a una trayectoria histórica y un futuro a construir, a gestar, como nacimiento del eventual cambio en educación.

PALABRAS CLAVE
Evaluación institucional • gestión • cambio • prospectiva

Institutional evaluation at the borders of educational organizations: managing and giving birth in a prospective approach

ABSTRACT
This article proposes how Institutional Evaluation can become a relevant element for management in educational organizations. In it, a mainly technical approach to management is problematized to transcend it and incorporate its contextual, symbolic and cultural elements.
This article is based on an in-depth analysis of institutional documents that describe Institutional Assessment processes currently being carried out in Uruguay in two initiatives, with diverse scopes (public policy and policy of an educational institution) and at different educational levels (secondary and higher). The core of this article lies in a reinterpretation of the documentary collection, in separate sections, through several core concepts, such as the dyads of old and new, and identity and difference.
In this way, the reconfiguration of institutional borders is enabled, redefining not only procedures, but also identities and/or purposes, impacting the decision-making that this could imply. Thus, it is about rescuing the ethical-political horizon of management, articulating a past that supports a historical trajectory and a future to build, to gestate, as the birth of eventual change in education.

KEYWORDS
Institutional evaluation • management • change • prospective

INTRODUCCIÓN

Desde los años ochenta del siglo XX, la evaluación institucional ha venido afirmándose en el campo de la educación, valorándose desde diferentes puntos de vista: como proceso para (re)considerar la pertinencia y/o consecución de los objetivos trazados, acentuando la reflexión sobre la propia identidad organizacional; como mecanismo para la revisión de las etapas, secuencias y articulaciones que instituyen

los diferentes actores, en el seno de la organización, para la toma de decisiones; como oportunidad para la consolidación y/o mejora de dinámicas institucionales, incluyendo sus elementos culturales y simbólicos; como espacio para el diálogo con eventuales procesos de transformación social más amplios; entre otros.

Esta inquietud en torno a la evaluación institucional tiene múltiples fundamentos, procedentes de muy diversos campos, si bien se reconoce un puntapié inicial en la administración educativa, impregnada de una racionalidad que hizo foco en la eficacia y la eficiencia de los procesos y de las acciones; todo ello, en un contexto de reconfiguración del Estado de Bienestar, la globalización y el desarrollo tecnológico. De modo de no reiterar planteos que ya han sido suficientemente abordados, basta con acercarse a postulados de diferentes vertientes que abonan estas cuestiones, presentes en los clásicos textos de Ulrich Beck, *La sociedad del riesgo* (1992); Peter Drucker, *La sociedad poscapitalista* (1993); Manuel Castells, *La era de la información* (1997); y Zymungt Bauman, *Modernidad líquida* (2000): sociedad del conocimiento, individualización de la existencia, alteraciones en la caracterización del tiempo y del espacio, red de relaciones, entre otras, resultan nociones clave para comprender cómo la evaluación institucional ha venido ampliando su influencia en las organizaciones educativas, ya sea como instrumento para la rendición de cuentas, como referencia para la apuesta a una educación de calidad y para todos, como anclaje para (re)pensarse en estas nuevas fronteras entre su "adentro" y el "afuera" del conjunto social más amplio.

Asimismo, se delinean nuevas fronteras entre el presente y el futuro, tensión también habitada por la evaluación institucional en la medida que constituye un vector analítico para estudiar las relaciones entre lo *real*,[2] lo *deseable* como orientación ética y lo *posible* como esfera de la política, en la que se plasman saberes técnicos, recursos disponibles, actores participantes y sus relaciones de poder, y toma de decisiones. De esta forma, la evaluación se erige en *medida* de la distancia entre lo que se hace, se quiere hacer y se puede hacer; qué tan lejos o cerca se esté de esta convergencia nos brinda algún tipo de referencia hacia dónde dirigir nuestros esfuerzos, energías y proyectos.

A este respecto, ciertos discursos en torno a la gestión institucional han colocado el énfasis en lo que se hace y, más bien, en cómo eso se hace, herederos de aquellos primeros planteos en torno a la eficacia y a la eficiencia en las organizaciones; se trata de una gestión que acentúa más bien los procedimientos y las técnicas. Pero, ciertamente, han postergado el qué se quiere hacer y qué se puede hacer, que remiten a la raíz ético-política más profunda de las organizaciones. Trascender una mirada instrumental de la gestión implica abordar los conflictos en el conjunto organizacional y abrirse a ellos como cantera de nuevas perspectivas. En esencia, este es el norte del presente artículo: apreciar la gestión como

2 Sin importar en este momento las distintas miradas que pueden admitirse, desde una perspectiva positivista de la constatación de los hechos como datos, nos referimos aquí a la aproximación empírica a estas acciones.

oportunidad para gestar, dar nacimiento a la transformación, dar inicio a nuevos y necesarios rumbos, dar forma a otras posibilidades. Pensar teóricamente la gestión implica, entonces, explicitar cómo pensamos los cambios en educación. Aunque, vale la pena aclarar, que el presente artículo no desplegará dicho abordaje teórico, sino que hará referencia tan solo a algunas apoyaturas teóricas básicas que permitan dar cuenta de esta problematización y dejará para otras oportunidades esta profundización.

Finalmente, para evitar caer solo en los que pueden caracterizarse como rasgos normativos de la evaluación institucional (su "deber ser"), en cada apartado se partirá de algunas iniciativas y/o experiencias de diferentes ámbitos educativos en Uruguay, tal como lo hemos realizado en anteriores ensayos,[3] de modo de favorecer el análisis de sus posibilidades históricas.

FRONTERAS EN EL EJE "NUEVO-VIEJO"

Un posible abordaje de la evaluación institucional es el que contribuye a dar cuenta de la marcha de una política pública en educación, como se verá a continuación. Aunque una política de este alcance trasciende a cada organización en particular, paradójicamente, se despliega en cada una de ellas, con sus particularidades: disponibilidad de espacios, conformación de cronogramas, constitución de un plantel docente, vínculos con la vecindad, entre otras. Por tanto, en este sentido, es posible referirse a la dimensión organizacional de la política pública.

Cabe aquí, antes de adentrarnos en la política pública a la que se hará referencia, señalar que en Uruguay se crea, a través de la Ley 18.437 de diciembre de 2008 (Ley General de Educación), un Instituto Nacional de Evaluación Educativa (en adelante, INEEd). Se instala hacia 2012 y desde entonces tiene como objetivo desarrollar investigación que evalúe la calidad de la educación en sus niveles inicial, primario y medio, aportando información pertinente sobre aprendizajes y modalidades educativas, asesorando al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), y dando a conocer el cumplimiento de objetivos y metas educacionales.[4]

Aquí nos referiremos, en particular, al Informe de Evaluación del Plan de Formación Básica Profesional (en adelante, FPB), llevado adelante por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa en Uruguay:

> Frente a los desafíos planteados por la inclusión educativa, desde 2005 en adelante los gobiernos han comenzado a desarrollar una serie de programas y políticas llamados de segunda oportunidad. Son iniciativas que tienen por población

3 Uno de los más ilustrativos, en este sentido, es Silva Muñoz (2019).

4 Para mayor profundización: https://www.ineed.edu.uy/. En particular, para visualizar sus múltiples informes y publicaciones: https://www.ineed.edu.uy/publicaciones/

> objetivo a aquella que se ha visto excluida de la educación media y, en este sentido, proponen una segunda oportunidad educativa (Lasida, 2017, como se citó en INEEd, 2021, p. 15).

En efecto, diversificar la oferta educativa pone en cuestión la homogeneidad que dio sustento a la construcción del sistema educativo uruguayo hacia fines del siglo XIX; ciertamente, la preocupación fundamental por ese entonces era la búsqueda de una cohesión fundante de una sociedad en el naciente Estado uruguayo: un conjunto de "dispositivos básicos que distribuían la educación de manera masiva, la asistencia simultánea de alumnos y profesores a espacios idénticos a lo largo y ancho del territorio nacional, regidos por una serie de normas y dispositivos curriculares únicos" (INEEd, 2021, p. 13).

Diversificar la oferta, entonces, constituye una opción por habilitar la heterogeneidad de los sujetos, desnaturalizar su eventual fracaso y atribución a ellos de la exclusiva responsabilidad por el abandono educativo, y favorecer la diversidad de trayectorias en su recorrido por diferentes ámbitos educativos. Para que ello intente concretarse, la nueva oferta muestra, efectivamente, un conjunto de pilares novedosos: la conformación de una Unidad de Alfabetización Laboral que facilite procesos de articulación entre la formación y el desempeño laboral; la centralidad de un Taller que plantea un abordaje distinto entre teoría y práctica; el rol de un educador (actor distinto a los docentes) que hace foco en las relaciones entre estudiante, familia e institución educativa; diseño de módulos diversos a los anuales, entre otros.

En efecto, se proponen trayectos más flexibles que los que clásicamente ha ofrecido la educación media, orientada históricamente según un carácter propedéutico y selectivo hacia los estudios universitarios, mientras la educación técnica tenía una orientación clara hacia el mundo del trabajo. Con el desafío de recibir a los jóvenes de grupos sociales que otrora resultaban excluidos de la educación media, y en el contexto del acceso a la educación como derecho humano, su finalidad fundacional es sometida a cuestión.

Por tanto, no solo emerge una nueva configuración en la relación con el mundo laboral, sino que, al trazar el FPB con un diseño que permite acreditar la finalización del ciclo de educación media básica, eventualmente surgen cuestionamientos acerca de cómo se tramita la continuidad educativa hacia la educación media superior –generalmente, caracterizada según el predominio de una lógica preuniversitaria.

Se trata de nuevas fronteras para la educación media, fronteras en tensión, ya

> [...] que universalizar la educación media tiene diferentes implicaciones para los actores: mientras para unos conlleva el incremento de la cobertura actual de la propuesta, para otros refiere a la transformación del sistema educativo. Examinando los discursos, las autoras encuentran dos posiciones como extremos de un continuo: la elitista, que defiende una visión humanista y propedéutica para los estudios superiores, enfrentada a la que podría denominarse "universalismo

> inclusor", posición con muchas variantes en su interior. Encuentran, además, algunas tensiones que sobresalen, como el debate entre la diversificación de propuestas y la calidad de la educación, y los programas focalizados como dispositivos eficaces de inclusión (INEEd, 2021, p. 16).

Como se puede apreciar más adelante, este Informe de Evaluación profundiza en cómo el Plan FPB se crea en 2007 y sus elementos constitutivos comienzan a desplegarse en los distintos centros educativos y en diferentes opciones formativas que lo ofrecen; he aquí la dimensión organizacional a la que nos referíamos al inicio. Como se explicitó, al considerar las múltiples relaciones intra e interinstitucionales, unos optan por desplegar trayectos en Deportes, otros en Vestimenta, otros en Construcción.[5] De hecho, también se visualiza una permanente retroalimentación que, a lo largo del tiempo, habilitó a diversos ajustes en aras de una mejor implementación; esta sería, en efecto, una caracterización restrictiva de la gestión, al decir de Chacón, apoyándose en Amarante (2011), cuando expresa que "la palabra gestión hoy en día es muy usada en educación cuando se quiere describir o analizar el funcionamiento de una escuela. Sugiere 'actuación' que no es más que el conjunto de acciones que se llevan a cabo en la cotidianidad" (Chacón, 2014, p. 153).

Ahora bien, también surge una y otra vez la pregunta acerca del cumplimiento de los objetivos para los cuales fue creado este Plan; es decir, una actualización de su razón ético-política, como se señalaba al inicio del artículo. Para ello también resulta pertinente ampliar la noción de gestión, integrando cómo los actores interpretan que dichos objetivos se están cumpliendo. Es decir, situar un horizonte que trascienda al funcionamiento cotidiano y habilite una dimensión simbólica de la gestión y de su desarrollo en las instituciones; por cierto, entonces, *el Plan FPB se configura como Institucional* en la medida que tiene un sustrato material (centros educativos, recursos materiales, procedimientos para inscripciones, entre otros), a la vez que los sujetos, otras instituciones y el sistema social establecen una relación simbólica con él.

Así, *esta Evaluación resulta Institucional* cuando otorga visibilidad a las voces de las familias que expresan sus expectativas; de las y los directores que manifiestan los avatares de las condiciones edilicias, tecnológicas y de conformación de los equipos humanos con sus respectivas formaciones previas; de las y los docentes que se pronuncian sobre sus expectativas, sobre las demandas de la sociedad y sobre los alcances de sus impactos, dando lugar a la explicitación, entre líneas, de sus creencias; ciertamente, quedan a la vista las complejas relaciones de lo que se hace y cómo se hace, y de por qué se hace y qué se espera de esas acciones en un futuro.

Esta Evaluación Institucional transita y replantea las fronteras entre, digamos coloquialmente, lo viejo y lo nuevo; lo nuevo refiere a, como lo expresan algunos actores centrales entrevistados,

5 Para una mayor profundización: https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/programas-fpb

> [...] que la oferta de educación media básica no resultaba atractiva para gran parte de esta población. Las propuestas de ciclo básico (tanto de secundaria como técnico profesional) no cumplían con las expectativas de un sector de la población juvenil que veía en algunas propuestas existentes en la institución (especialmente en el Plan 1962 de formación profesional básica) una opción educativa, aunque consideraban que no eran suficientes para garantizar el derecho a la educación, ya que no permitían la culminación del ciclo educativo y la posterior trayectoria hacia niveles superiores (INEEd, 2021, p. 54).

Como se mencionó, que varias de las formaciones ofrecidas por la educación técnica no tuvieran continuidad hacia otros niveles educativos se articulaba con una educación primaria que cumplía con la alfabetización fundamental, entendida en sentido amplio, como formación ciudadana básica; y con estructuras productivas y sociales que requerían ciertas apoyaturas técnicas básicas en la formación de competencias. En un nuevo contexto histórico y social, como el que se mencionaba en la introducción de este artículo, ello ya no resulta suficiente; de hecho, la propia Ley de Educación 18.437 ya se propone una obligatoriedad educativa en la culminación de la educación media superior. Por tanto, la culminación de ciclos y la continuidad educativa se vuelven componentes esenciales de esta nueva propuesta.

A la vez, la iniciativa recoge rasgos distintivos e identitarios de la educación técnica, consolidados en su desarrollo histórico en Uruguay y, para ser sintéticos aquí, condensados en la noción de *formación integral* impulsada por Pedro Figari,[6] lo que le brindaba las condiciones para ofrecer propuestas educativas pertinentes para este nuevo tiempo. Así lo recoge el Informe en cuestión:

> El tema de la integralidad no surge del FPB 2007 [formación profesional básica]. El tema de la integralidad surge en el plan de formación profesional anterior, que ya proponía espacios integrados. Se consideró en ese momento [refiriéndose a los inicios de FPB en 2007] que era una estrategia pedagógica válida para poder trabajar con cierta población que se encontraba fuera del sistema educativo, que no encontraba respuesta en las propuestas, vamos a decir, que tenían dentro de la oferta educativa y que proponía un encare distinto de lo que es el aprendizaje y, por ende, el proceso de aprendizaje de los estudiantes [...] se definió continuar trabajando con esa modalidad (entrevista con actor central 1).
>
> Figari lo que tenía básicamente era la integración de los conocimientos, inclusive generales, que articulen con la producción. Esa era la propuesta figariana en forma sintética y a brocha gorda [...]. Lo que permitió en UTU[7] es la tradición de

6 Pedro Figari (1861-1938), director de la Escuela de Artes y Oficios (1915-1917), antecedente de UTU que se describe a continuación. También abogado y pintor. Impulsó un proyecto educativo que articulaba la formación intelectual y manual en la tarea creativa.

7 UTU: Universidad del Trabajo del Uruguay, ámbito del sistema educativo uruguayo que desarrolla la formación técnico-profesional.

> UTU. Había una tradición en UTU, que estaba latente de Figari para acá. Mi lectura histórica de la UTU es que había una corriente fuertemente industrial de formación técnica, tecnológica y profesional, más en este último tiempo, tecnológica [...] Para mí, es lo que emergió, fue una tradición de la UTU, donde dignificó el trabajo como principio educativo, que hasta el momento no se había logrado con continuidad educativa (entrevista con actor central 12) (INEEd, 2021, pp. 55-56).

Hasta aquí, se trata de una Evaluación Institucional que arroja luz sobre un presente que se erige como novedoso ante un pasado que, a la vez que le brindó ciertas bases, debió resignificarse. Por otro lado, también se trata de una Evaluación Institucional que, sobre los cimientos de este nuevo presente, interpela al futuro, especialmente a la educación media superior que, según algunos actores, continúa funcionando sobre otras lógicas: constitución de disciplinas, predominio de abordaje conceptual, autonomía del estudiante, entre otras; y que, tal vez, deba integrar nuevas perspectivas. De esta forma, se cuestionan aspectos que estructuran las prácticas cotidianas y sus anclajes organizacionales, desde los requerimientos y usos de los recursos materiales hasta las posiciones de los docentes ante la configuración de sus áreas de conocimiento y la pertinencia de su transmisión como legado cultural. Quedan planteados algunos desafíos sobre cómo construir nuevos puentes en este sentido.

FRONTERAS EN EL EJE "IDENTIDAD-DIFERENCIA"

Ahora salgamos de la educación media para pasar al ámbito de la educación superior, de modo de calibrar otros elementos de la Evaluación Institucional en relación con la gestión. Si bien la Evaluación Institucional constituye un proceso de larga data que tuvo diferentes impulsos en la Universidad de la República (en adelante Udelar, Uruguay), se puede afirmar que desde 2018 se le ha brindado un carácter continuo y sostenido. Tal como lo señala su propio Plan Estratégico de Desarrollo (Pledur, 2020-2024),[8] se trata de "[...] un mecanismo propio para promover la mejora continua de la calidad de sus funciones sustantivas, basado en los mismos procedimientos que sustentan la evaluación institucional que realizan las agencias de acreditación extranjeras" (Udelar, 2020, p. 225).

En efecto, en el Pledur se retoma el artículo 2 de la Ley Orgánica de la Udelar 12.549 del año 1958 como enunciación de su misión y de sus horizontes ético-políticos:

> La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las

8 Disponible en https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2020/10/Presupuesto-Udelar_2024-07-15_web.pdf

> profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende. Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas, y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno (Udelar, 2020, p. 17).

De esta manera, la Evaluación Institucional favorece el análisis sistemático y riguroso de cada centro de estudios de Udelar (Facultad, Escuela Universitaria, Centros Regionales u otros, llamados genéricamente "servicios"), de modo de conocer sus fortalezas y debilidades, conduciendo a la elaboración de un diagnóstico que constituye la base para la formulación de sus respectivos planes de desarrollo estratégico.

Para transitar este proceso y que la evaluación comience con una autoevaluación de la propia comunidad universitaria, la Comisión de Evaluación Institucional y Acreditación (CEIyA)[9] de Udelar puso a disposición una guía para la sistematización de información y para la reflexión, en estrecha relación con la consecución de objetivos, formulados en el ya mencionado artículo 2 de su Ley Orgánica[10] de 1958.

Esta guía, denominada *Evaluación institucional universitaria. Pautas para el proceso*,[11] ha mostrado distintas versiones, las cuales se van actualizando a medida que se implementa este proceso en los distintos servicios de Udelar y estos hacen llegar aportes. Ha adoptado una estructura similar, por Dimensiones, a las orientaciones de los procesos de acreditación de carreras universitarias:[12] Contexto Institucional, Enseñanza, Investigación, Extensión y Actividades en el Medio, Comunidad Universitaria, e Infraestructura.

En su lectura, se pueden apreciar distintos tipos de criterios e indicadores que, reunidos, contribuyen a una valoración global de cada dimensión. Siguiendo

9 Udelar cuenta con un conjunto amplio de Comisiones y Direcciones que son asesoras de su órgano ejecutivo, el Consejo Directivo Central, en diferentes áreas: Presupuesto, Dedicación Total, Planeamiento, Sectorial de Investigación Científica, Arquitectura, entre otras muchas.

10 Disponible en https://www.impo.com.uy/bases/leyes/12549-1958

11 Disponible en https://planeamiento.udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/33/2024/10/Libro-Pautas-de-Evaluacion-Institucional-Udelar-2021.pdf

12 No nos detendremos aquí sobre la Acreditación de carreras universitarias, ya que no es el principal objeto que estamos abordando. Tan solo mencionaremos que tiene lógicas similares a la Evaluación Institucional, pero objetivos distintos. Esta es un mecanismo de la propia Udelar para aplicarse en su ámbito con el objetivo de mejorar sus prácticas y cumplir sus objetivos. La Acreditación tiene por finalidad evaluar carreras que se presentan voluntariamente, valorando el cumplimiento de requisitos de calidad previamente establecidos (en nuestro caso, a nivel regional, mediante el Mecanismo de Acreditación Regional de Carreras Universitarias –Arcusur– del Mercosur).

a Tiana Ferrer (1999), ello contribuye a dar cuenta de la complejidad y multidimensionalidad del concepto de *calidad en educación*: a) algunos se centran en la eficacia, es decir, en ciertos resultados logrados, como, por ejemplo, si existen mecanismos para que la comunidad universitaria conozca la normativa que regula la estructura, organización y funcionamiento de la institución (Udelar, 2021); b) otros se refieren a la eficiencia, es decir, el grado de adecuación entre los logros obtenidos y los recursos utilizados, como, por ejemplo, si la entidad cuenta con espacios y equipamientos necesarios para el desarrollo adecuado de la enseñanza de grado y posgrado, definido como superficie total construida y de aula por estudiante (Udelar, 2021); c) otros subrayan la vertiente de satisfacción de necesidades y expectativas que enfatizan los procesos desplegados más allá de los resultados logrados, como, por ejemplo, si hay relación (y si la hay, de qué índole) entre la investigación que se desarrolla y los problemas que se visualizan como de interés general (Udelar, 2021). En este sentido, se enriquece la evaluación institucional, ya que

> [...] El reconocimiento de la existencia de diversas dimensiones bajo el concepto de calidad abre la puerta a una concepción relacional del mismo, en la que se tomen en consideración no solo cada una de las vertientes mencionadas sino, lo que es más importante, las relaciones que existen entre ellas (Tiana Ferrer, 1999, p. 31).

Y aun cuando diversos indicadores remiten a ciertos elementos "objetivos", tales como existencia de reglamentos, cantidad de artículos científicos publicados y/o formación de grado y posgrado de los docentes por área disciplinar, ellos se inscriben, como se mencionó, en dinámicas relacionales que, por tanto, refieren a diferentes valoraciones de los diversos actores, según cómo estos se posicionan en dichas dinámicas. Por tanto, el horizonte ético-político de la institución, más allá de estar delineado en su Ley Orgánica, se actualiza en los consensos y los debates que lo problematizan, orientándolo hacia nuevas acciones y nuevos objetivos.

A su vez, estas dinámicas no solo alimentan las búsquedas, las reflexiones, las miradas y los intercambios dentro de cada servicio –como expresión del conjunto de Udelar–, sino que también surgen nuevos matices entre servicios. Incluso, en una suerte de retroalimentación, como se ha mencionado, la propia Pauta de Evaluación Institucional de Udelar recoge estas diferentes perspectivas y, eventualmente, transitará hacia nuevas versiones en el futuro.

Es aquí donde se hace necesario detenerse y acercar la lente a la evaluación institucional a través de la noción de *identidad*. Pues, si bien, por ejemplo, la Dimensión Investigación se desagrega en un conjunto de criterios e indicadores que, como pautas, orientan a todos los servicios de Udelar, ellos adquieren ciertas peculiaridades según las trayectorias y las culturas institucionales de cada uno. Dichos criterios podrían considerarse con ponderaciones y valoraciones distintas según se trate, por ejemplo, de un servicio que tiene una tradición esencialmente profesionalizante o de un servicio que fomenta la ampliación de un campo disciplinar, buscando nuevos conocimientos que habilitan la comprensión del mundo.

O, por otro lado, la consideración del componente "Asistencia", inscripto en la Dimensión Extensión y Actividades en el Medio: en servicios vinculados al área Salud, este componente ocupa un lugar central en el desarrollo de las disciplinas, incluyendo prácticas, pasantías, clínicas u otras modalidades, y, tal vez, merece estudiarse aparte de la extensión propiamente dicha, mientras que en otras áreas del conocimiento la asistencia esté asociada más claramente, tal vez, a la extensión.

O, para ilustrar otra posibilidad, abordar la Dimensión Infraestructura en un servicio fuertemente orientado hacia el medio rural (amplias superficies, factores climáticos, animales de gran porte, entre otros) o en un servicio que profundiza en las humanidades que no requiere ese tipo de infraestructura.

Es que la identidad, paradójicamente, se define en la diferencia, trazando intersecciones y fronteras en permanente movimiento. Como señalan Beech y Larrondo (2005) en su ponencia,

> [...] La identidad es la respuesta a la pregunta acerca de quién soy. Sin embargo, en este texto nos ocuparemos de lo que podríamos llamar "identidades colectivas", es decir, aquello que le da sentido a la pregunta acerca de quiénes somos, o a la pregunta acerca de qué es lo que tenemos en común con algunos y no con otros. No existen grupos de personas en el mundo que no tengan nombres, lenguajes o culturas a través de las cuales marquen una distinción entre el "nosotros" y "los otros". Esta distinción es lo que aquí llamamos identidad (p. 1).

Es decir, las Pautas de la Evaluación Institucional orientan al conjunto de la Udelar, como un "nosotros" distinto de otras instituciones sociales e, incluso, diferente de otras instituciones de educación superior. A su vez, cada servicio se reconoce en estas Pautas como un "nosotros" diverso a otro servicio, aun a sabiendas que se comparten rasgos en común que definen la pertenencia a la Udelar. Esta interacción entre distintas identidades constituye la frontera, siempre contingente, que se redefine una y otra vez a través de los discursos de los sujetos, ya sean individuales o colectivos.

A su vez, este juego de identidades entre servicios de Udelar también es posible analizarlo en el siguiente nivel: a la interna de cada servicio, y visualizar cómo miran estas distintas dimensiones y sus componentes los distintos Departamentos, Áreas y Secciones. Nuevamente, se traza una frontera entre cada una de estas reparticiones, con sus particularidades, necesidades y apuestas específicas, aun apoyadas en una contribución colectiva al proyecto del conjunto en el servicio.

De este modo,

> las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen en las prácticas discursivas. Son el resultado de una articulación o encadenamiento exitoso del sujeto en el flujo del discurso, una intersección. Por lo tanto, la noción de identidad refiere a una relación, una relación entre un sujeto y una estructura de sentido [...]

> Por lo tanto, las identidades son efectos, son el resultado de la interacción entre las estructuras y los sujetos (sean estos individuales o colectivos). Los efectos son unos determinados entre muchos posibles, de allí que las identidades tienen la peculiaridad de ser constitutivamente contingentes. Aunque necesarios, "siempre pueden ser de otra manera" (Beech y Larrondo, 2005, p. 2).

Como se puede apreciar, la Evaluación Institucional contribuye a una permanente construcción del horizonte ético-político, en este caso, de la Udelar y cada uno de sus servicios. Se articula con un recorrido histórico que otorga sentidos y tiende a generar movimientos de búsqueda en torno a estas distintas maneras y posibilidades que se abren ante el futuro. Es más, contribuye a delinear una gestión que no solo se pregunta por cómo se hacen las cosas –que es muy importante y también hay que cuestionárselo–, sino por qué se hacen y para qué se hacen, favoreciendo el debate y actualizando sus respuestas.

En este sentido, al decir de Etkin y Schvarstein (2000),

> No hay una significación objetiva o impersonal de la identidad. No basta con relevar las acciones o las conductas, con interrogar a los miembros, con analizar la historia. Las preguntas sobre la invariancia y el cambio residen también en nuestra propia concepción de la organización. Es diferente verla como un instrumento para el logro de propósitos que como una unidad social que utiliza estos propósitos para sostener su cohesión. No es lo mismo pensar cómo producir más que entender cómo producirse. En todos estos casos, la identidad tiene que ver más con lo segundo que con lo primero, con lo descriptivo que con lo prescriptivo" (pp. 15-16).

Se trata, en efecto, de una dinámica dialógica de la identidad que no asume una posición desde el mero "deber ser" de la organización, sino que, además de contemplar sus propósitos más o menos estables, profundiza en las relaciones entre sus miembros y deja lugar a una permanente construcción. Captar la voz de los distintos actores y sus concepciones resulta uno de los elementos más valiosos de la Evaluación Institucional en Udelar.

ALGUNAS NOTAS FINALES

A través de dos iniciativas que desarrollan procesos de Evaluación Institucional, se ha intentado caracterizar sus aportes a la gestión de la educación, en diversos ámbitos (educación media, educación superior) y niveles (política pública, política institucional). A la vez, se han propuesto un conjunto de elementos que contribuyen a la reflexión sobre cómo ellos pueden gestar nuevas posibilidades de futuro para su despliegue.

Concebir estas posibilidades implica una mirada no fatalista de la educación, habilitando espacios para el cambio. Seguimos a Pérez Gomar (2013) cuando expresa que "[...] es preciso contemplar el cambio como un problema cultural [...]

esto exige que prestemos atención al contexto a la creación de significados compartidos en los equipos de trabajo, y no [entender el cambio] como un problema meramente técnico" (p. 99).

De hecho, los aportes de Beech y Larrondo, precisamente, se dirigen en este sentido: recuperar la dimensión simbólica de la gestión que es capaz de, valga la redundancia, gestar nuevas configuraciones de identidades y pertenencias institucionales. Se trata, en un doble movimiento, de: a) privilegiar el intercambio de los sujetos que participan de las prácticas educativas cotidianamente, lo que impulsa a generar en ellos la capacidad de cambiar, renovar, transformar y/o mejorar sus acciones; b) simultáneamente, colocar este intercambio en relación con el contexto cultural y social más amplio, pues la institución se conforma como un recorte específico de lo social –pero que lo sigue impregnando a través de las fronteras que ya hemos abordado– que persigue determinados objetivos. Este abordaje nos advierte que es necesario superar una concepción del cambio educativo como algo dado de antemano.

La estrecha relación con el contexto nos lleva, como se fue comunicando a través del artículo, a comprender la Evaluación Institucional como una apuesta siempre situada: se concreta en instituciones específicas, con sus respectivas culturas institucionales, y se reinterpreta por agentes particulares, todo ello en un tiempo y lugar históricos determinados. Así, emergen elementos de consideración para valorar la marcha de FPB y de la Udelar, ampliando márgenes para redefinir sus pertinencias y apuestas en relación con el futuro.

Creemos que Pérez Gomar (2013) acierta cuando se apoya en la metáfora de Fullan (1999): piensa el cambio como un "dentro-fuera" y no como un "arriba-abajo". Un intercambio del primer tipo habilita la reciprocidad, el equilibrio entre pequeñas y grandes estructuras, la puesta en escena de aspectos intelectuales (ideas), éticos (propósitos) y políticos (poder). Una Evaluación Institucional que favorezca esta articulación podrá brindar un punto de apoyo para nuevas concepciones de la gestión.

REFERENCIAS

Beech, J. y Larrondo, M. (2005). Educación, identidades y fronteras. En *IV Jornadas de Sociología de la UNLP, La Argentina de la crisis: desigualdad social, movimientos sociales, política e instituciones*, 23-25 de noviembre, Departamento de Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Chacón, L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Revista Omnia*, año 20, (2) (mayo-agosto), 150-161. https://www.redalyc.org/pdf/737/73735396006.pdf

Etkin, J. y Schvarstein, L. (2000) [1989]. *Identidad de las organizaciones*. Paidós.

Fullan, M. (1999). *Change forces. The sequel*. The Farmer Press.

INEEd (2021). *Evaluación del Plan de Formación Profesional Básica 2007*. https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/fpb/2021/ Evaluacion-FPB.pdf

Lasida, J. (2017). *Una modalidad innovadora en educación básica y laboral. Aportes para una política de educación media inclusiva en Uruguay*. Universidad Autónoma de Madrid.

Pérez Gomar, G. (2013). *Cambiar la educación: entre deseos y realidades*. Editorial Grupo Magro.

Silva Muñoz, A. (2019). Capacidades y oportunidades como anverso y reverso del desarrollo: ¿qué debe o puede hacer la educación al respecto? Tres experiencias para explorar algunas pistas. *Cuadernos del CLAEH, Revista Uruguaya de Ciencias Sociales*, segunda serie, año 38, (110), 89-108.

Udelar (2020). *Plan Estratégico de Desarrollo 2020-2024*. Ediciones Universitarias, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR).

Udelar (2021). *Evaluación institucional universitaria. Pautas para el proceso*. Ediciones Universitarias, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR).

Tiana Ferrer, A. (1999). La evaluación y la calidad: dos cuestiones de discusión. *Revista Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *7*(22), 25-46.

Recepción: 24/01/2025
Aceptación: 12/06/2025