

## AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL. SENTIDOS Y CONFLICTOS

SUSANA CELMAN



Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional de Entre Ríos  
scelman@arnet.com.ar

### RESUMEN

En este artículo se analiza una experiencia colectiva que, con la forma de un Proyecto de Extensión, se está realizando desde agosto de 2003 bajo la coordinación de la cátedra de Evaluación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, conjuntamente con AGMER, sindicato base de CTERA, en más de veinte escuelas de esta provincia.

El desafío inicial fue intentar construir conjuntamente con los docentes un proceso dentro de la perspectiva de la Evaluación Educativa, participativa, democrática, tendiente a la comprensión, orientado a la formación de sujetos críticos en las instituciones del sistema educativo, como opción ideológica dentro del campo.

En el texto se plantean los interrogantes formulados en torno a la problemática de la formación de equipos para la Autoevaluación Institucional, los procesos de apropiación y reconstrucción del proyecto en el curso de su desarrollo, los núcleos principales del marco teórico e ideológico y el encuadre metodológico adoptado, sus herramientas e instrumentos.

Finalmente, se explicitan una serie de problemáticas que se identificaron bajo la forma de tensiones presentes en el itinerario recorrido como sujetos sociales, en el intento de construcción de prácticas democratizadoras en la escuela pública.

**Palabras claves:** Autoevaluación- formación profesional- proyecto- institución- enseñanza secundaria

**Keywords:** *Self-assessment – professional training – project – institution – secondary school teaching*

Fecha de recepción: 30-03-04

Fecha de aprobación: 30-11-2004

## Introducción

A partir de la presentación de algunos rasgos de una experiencia que se está realizando desde mediados del año pasado, en esta exposición intentaré reflexionar sobre el sentido educativo y ético-político de la construcción de proyectos orientados a consolidar procesos de autonomía en las instituciones educativas. Analizaré las condiciones que demandan estas prácticas en instituciones concretas de nuestro medio y los procesos que caracterizan a estos itinerarios.

Este relato intenta anudar algunos cabos no para evitar que se desaten, sino para exponer una posible línea interpretativa que permita sostener lo que vendrá, esperando que el tiempo que nos resta de trabajo los vuelva a desatar en nuevas direcciones. Además, quiero explicitar que se trata de un proyecto colectivo en el que coparticipan las colegas Milagros Rafaghelli, Gloria Galarraga, Nora Grinóvero, Marta Martínez, Agustina Gerard, Julia Osella y estudiantes universitarios integrantes de la cátedra de Evaluación, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, docentes de escuelas de nuestra provincia y miembros de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER) sindicato base de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).

El Proyecto que dio origen a la experiencia se denomina "Formación de Equipos para el Diseño e Implementación de Procesos de Autoevaluación Institucional en el Tercer Ciclo de EGB en Escuelas Secundarias de la Provincia de Entre Ríos" y es una triangulación en la que se encuentran interrelacionados la formación docente, el trabajo en la universidad y la autoevaluación institucional.

La cátedra de Evaluación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Entre Ríos, la AGMER y los docentes del Tercer Ciclo de Educación General Básica (EGB) de 23 escuelas pertenecientes a tres departamentos de la provincia (Gualeguaychú, Paraná y Villaguay) son los soportes que sostienen esta iniciativa.

En la mencionada cátedra venimos trabajando desde hace más de una década en la construcción de marcos teóricos referenciales y encuadres metodológicos, dentro de la perspectiva de la Evaluación Educativa, participativa, democrática, tendiente a la comprensión. Este enfoque propende al desarrollo de sujetos docentes críticos en las instituciones del Sistema Educativo, como opción ideológica dentro del campo; postura que requiere la interacción con los actores, promoviendo

acciones de formación-acción-reflexión que permitan la elaboración de propuestas alternativas.

Los procesos de formación teórico metodológicos y la elaboración del diseño de autoevaluación institucional constituyen el foco/eje de la primera etapa de ejecución del proyecto, que se desarrolla en este primer año de trabajo. Para la segunda etapa se prevé la puesta en práctica de los diseños de autoevaluación elaborados a cargo de los equipos de escuela, la circulación de la información inter-escuelas y la elaboración de un informe final participativo.

La decisión de evaluar el 3er. Ciclo en escuelas secundarias tuvo que ver con las particularidades que adquiere este tramo de EGB en la Provincia de Entre Ríos. Desde lo estructural, entendemos que es el lugar donde más se evidenció la Reforma Educativa de los años 1990, marcando un cambio abrupto en relación con la *organización tradicional del sistema educativo argentino*.

Las líneas de acción que formaron parte del proceso de transformación iniciado a mediados de la década de 1990 pueden ser estudiadas como un dispositivo regulador de las políticas neoliberales que introdujo, entre otros cambios, la implementación del Tercer Ciclo. Como era de esperar, el diseño inicial ha sufrido múltiples avatares como punto de confluencia de factores sociales, políticos, económicos y educativos, connotando así las características especiales que surgen del encuentro entre las normativas y las instituciones concretas y sus actores.

A pesar de los años que lleva ya la implementación de esta reforma no existen en la Provincia de Entre Ríos trabajos sistemáticos de seguimiento sobre este tramo de escolaridad, cuya importancia se destaca especialmente por ser el último tramo de la "educación obligatoria", prescrita por ley para todos los niños y adolescentes del país.

Por esta razón, nuestras preguntas iniciales surgieron en torno a:

- ¿Qué está pasando con el Tercer Ciclo incorporado a las Escuelas Medias en distintos departamentos de la Provincia de Entre Ríos?;
- ¿cómo impactó en las instituciones secundarias la implementación de EGB 3?;
- ¿es un nuevo proyecto?, ¿de quién?, ¿implica una nueva identidad?, ¿una refundación?, ¿nuevos objetivos?;
- ¿cuáles son los nuevos mandatos y demandas?, ¿cómo se asumen las nuevas obligaciones y derechos (extensión/escolaridad obligatoria)?;

- ¿qué cambió con el 3er. Ciclo respecto al trabajo docente y apropiación del espacio escolar?;
- ¿quién es el sujeto alumno de EGB 3?

### **Procesos de apropiación y reconstrucción en terreno**

En el proyecto inicial, estaban previstas tres líneas de trabajo para el primer año, que se realizaron desde el mes de julio de 2003:

- Los procesos de formación del equipo que adoptaron la forma de Seminarios y Talleres (ocho hasta julio de 2004) con lectura de material bibliográfico, realización de trabajos colectivos, y construcción grupal horizontal a partir de las producciones por escuela. La coordinación docente está bajo la responsabilidad de nuestro equipo de la cátedra de la Facultad de Ciencias de la Educación, con la participación del Secretario de Educación del Sindicato y la organización administrativa, comunicaciones, impresión de material, traslados, etc. a cargo de AGMER;

- la sistematización de documentos y normativas referidos a la implementación provincial del 3er. ciclo en las escuelas medias, así como la categorización de esta información, realizadas acorde con el enfoque de investigación documental (Valles, 1999);

- la construcción del diseño de evaluación específico que se está trabajando en forma conjunta con los participantes del proyecto, bajo la coordinación de los docentes de la cátedra, dentro de una propuesta de "diseño emergente" (Kushnner, 2002; Valles, 1999).

A medida que los Seminarios y Talleres se fueron sucediendo, como momentos de análisis y construcción teórica y confrontación con las historias institucionales, empezaron a vislumbrarse notas propias de la complejidad<sup>1</sup> de, al menos, tres procesos: el macro, originado en las políticas educativas y en las normas de su implementación; el institucional, construido en el interior de cada una de las 23 escuelas y el más íntimo, surgido desde nosotros mismos, como sujetos de determinación y transformación del propio proyecto inicial.

Además, se comenzó la puesta en práctica de mecanismos de evaluación de procesos destinados a los diferentes actores e instituciones a través de grupos de reflexión, encuentros y entrevistas, con la finalidad de retroalimentar la marcha del proyecto desde las valoraciones y juicios de diferentes actores, brindar información para la toma de decisiones y posibilitar la implementación de mejoras. Durante los meses de

noviembre y diciembre de 2003 estudiantes universitarios alumnos de la cátedra realizaron la primera ronda de entrevistas a los docentes participantes, a nosotros, como coordinadores del proyecto, y a sus compañeros de curso, con el fin de elaborar el Primer Informe referido a las apreciaciones recabadas sobre el proceso vivido en el primer semestre de su implementación. Asimismo, otros grupos de alumnos tuvieron a su cargo el registro y reconstrucción reflexiva de los Seminarios y el resto se dedicó al análisis de las normativas y a su interpretación. En los meses de junio y julio de 2004, la siguiente cohorte de estudiantes de la cátedra realizó la segunda ronda de entrevistas: a miembros de la CD del sindicato, a integrantes del equipo de gestión de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER y Consejeros Directivos, a docentes de tres escuelas que se desvincularon del proyecto y a personal superior del Consejo General de Educación de Entre Ríos, para recabar sus puntos de vista sobre las políticas de evaluación implementadas en los últimos años, y, en especial, su mirada evaluativa sobre este proyecto.

### **Algunas certezas que marcaron la gestación del proyecto**

La decisión de presentarnos a la convocatoria que en febrero de 2003 abrió la Universidad Nacional de Entre Ríos nos llevó a fuertes intercambios en el interior del equipo, que significaron una interpelación a nuestros marcos referenciales como grupo. Finalmente, acordamos en razones y argumentos que sustentaron el diseño inicial.

Desde lo ideológico, porque estamos convencidos que al mismo tiempo que aumentan los efectos sociales de la evaluación, parece decrecer la credibilidad de las instituciones públicas en general y de las educativas en particular, en razón de las complejas demandas de las nuevas realidades mundiales y de las nuevas prácticas de los gobiernos para lograr efectos de modernización y regulación del Estado. En esta lógica, la evaluación aparece subsumida por la regulación y asume prioritariamente un sentido de control. Desde este proyecto la intención es trabajar en otro sentido, "nadando contra corriente" como decía Freyre, a partir de entender que la evaluación está penetrada de valores y puede ser una herramienta de construcción de prácticas democráticas.

Desde lo teórico, por entender que la opción por una definición y una práctica en el campo de la evaluación va más allá de una problemática conceptual. Una revisión de las definiciones de Evaluación como

las que sistematizó el Joint Committee on Standards for Evaluation, de 1981, Crombach, Stake, Scriven, Tyler, Stufflebeam, Guba e Lincoln, Scriven del mundo anglosajón, los trabajos de Hadjy y Barbier desde Francia, así como los de Álvarez Méndez, Angulo Rasco, Díaz Barriga, Denise Leite, Días Sobrinho, Alicia Bertoni en España y América Latina, por citar algunos reconocidos estudiosos del tema, nos muestra que se trata de una cuestión epistemológica fuertemente relacionada con concepciones de mundo, sujetos, valores e ideologías.

Desde los integrantes del equipo de cátedra, porque creemos que el trabajo conjunto entre grupos de la universidad y de las escuelas públicas del país, nucleados alrededor de problemáticas propias del sistema educativo, es un deber y una responsabilidad conjunta, especialmente ineludible en épocas de fuerte exclusión social. Pensamos que los procesos de autoevaluación permiten aunar la formación docente y las experiencias en terreno, posibilitando construir principios que puedan sostener enfoques desde concepciones político-educativas coherentes.

Además, como docentes de la carrera de Educación sabemos que los estudiantes en su formación de grado reclaman espacios que se construyan alrededor de problemáticas concretas, así como una perspectiva de experiencias educativas más amplias que las organizadas para realizar en el interior de la propia institución universitaria. Estamos convencidos de que su inclusión en proyectos de esta naturaleza puede brindar la posibilidad de creación de experiencias altamente educativas.

Finalmente, porque la cátedra ha sido receptora, en no pocas oportunidades, de demandas de los graduados de educación que trabajan en instituciones educativas en cargos docentes, de gestión y/o de asesoramiento pedagógico, relacionadas con sus necesidades de formación en la línea de la evaluación de proyectos desde una concepción alternativa. Los procesos y productos derivados de este trabajo pueden no sólo involucrar a egresados que pertenezcan a las escuelas medias, sino, en una dimensión mayor, contribuir a la conformación de saberes de base empírica en esta perspectiva.

Desde el Sindicato, porque hace unos años viene incorporando a sus actividades gremiales tradicionales una línea de trabajo en capacitación, formación e investigación educativa destinada a los docentes de los diversos niveles del sistema. Además, conoce, a través de sus afiliados, las problemáticas que afectan el trabajo docente en las institucio-

nes educativas de la provincia y comparte los objetivos planteados para este proyecto.

### **Lo que se cifra en el nombre. Deseos, tensiones e incertidumbres**

Decir *formación* es sostener que no hay evaluación para el cambio que sea posible sin un proceso que implique un tiempo de estudio, reflexión, investigación teórico-práctica; es pensar en la construcción y reconstrucción crítica de saberes. También es entender las prácticas como tramas complejas, que requieren para su elucidación procesos de indagación reflexiva por parte de sus actores.

1ª tensión:

Entre los viejos y nuevos conceptos de evaluación.

Los docentes, durante los últimos años, han vivido fuertes demandas de evaluación institucional originadas fuera de sus escuelas, dentro de las cuales se les solicitaba una actividad propia de la "rendición de cuentas" en sentido estricto (Mc Cormick y James, 1996). Este enfoque supone la constitución de una especial relación con el objeto a evaluar, desde un lugar de emisión del juicio externo al colectivo institucional. Esta idea y estas prácticas tensionaron en el grupo docente la asimilación de la propuesta de Autoevaluación.

2ª tensión:

Entre el tiempo escolar y el sentido del estudio.

Las luchas por el reconocimiento de los derechos como trabajadores, frente a las injustas retribuciones salariales, se incorporaron fuertemente al modo de vivir la docencia en la Argentina. Las demandas de incluir en el horario escolar los llamados procesos de formación y capacitación obligatorios se hicieron carne en muchos colegas como forma de resistencia. Puede observarse que esta toma de postura se generaliza, convirtiéndose en un modo de relación con el estudio y el conocimiento, aun ante propuestas de formación de otra naturaleza teórica e ideológica. Si todo el tiempo pago está formalmente destinado a la enseñanza y a las tareas administrativas propias del cargo, y considero que es un derecho preservar el otro tiempo por fuera de mi trabajo, surge entonces una fuerte tensión entre adherir a la propuesta de aprender este camino de la autonomía, que requiere tiempo, y resguardar mis derechos como trabajador.

Decir equipos es sostener que no es posible la evaluación institucional como trabajo individual. Es apuntar a la responsabilidad

compartida, lo que no significa restringir la autonomía institucional, sino asumir la responsabilidad de los procesos y resultados, lo que garantiza la posibilidad del cambio en la escuela. En otras palabras, es la reivindicación del derecho de los docentes a pensar, a focalizar, a optar, a reconocer problemas, situaciones, características de sus instituciones y sus prácticas institucionales en un diálogo con marcos teóricos que aportan a la interpretación de los mismos. Es recuperar el derecho de los sujetos a trabajar juntos (*co-laborare*) en la construcción del objeto de la evaluación.

3ª tensión:

Entre la orientación a trabajar con un sujeto social colectivo y las prácticas individualistas.

La propuesta de abrir un espacio para la conformación de un sujeto colectivo constituido horizontalmente y por propia decisión, como está explícitamente planteado en el proyecto, fue una apuesta fuerte no fácil de sostener. A lo largo de estos meses, algunas ausencias de los delegados por escuela y ciertas expresiones vertidas en el interior de los seminarios y talleres dan cuenta de ello. Estas pistas nos llevaron a tomar conciencia de otro punto de tensión, marcado por el cruce entre la orientación del proyecto (constitución de un sujeto colectivo) y la realidad de instituciones habitadas por sujetos portadores de prácticas individualistas, producto, quizá, de las historias que se fueron construyendo en estos últimos años.

4ª tensión:

Entre un objeto de evaluación centrado en lo institucional y el sentido atribuido por los profesores a su trabajo docente.

Entre las preguntas propias del proyecto sobre el sentido de un ciclo de la escolaridad y las significaciones atribuidas por los profesores a su práctica docente, el proyecto propone una mirada evaluativa sobre el 3er. Ciclo tomado holísticamente, como una totalidad, sin perder de vista la institución preexistente donde se ubica. La tensión, en este caso, se dibuja entre esta intención de construcción del objeto y el sentido que los profesores reconocen como el eje central de su tarea: la enseñanza de unos contenidos disciplinares específicos en un horario de trabajo fragmentado entre distintas instituciones.

Optar porque los mismos actores diseñen e implementen los procesos y herramientas para la evaluación de sus instituciones es sostener que la evaluación no debe ser ajena o extraña, sino que el equipo do-

cente es quien decide qué, por qué y para qué evaluar. Es revalorizar al docente poniéndolo en el lugar del pensar, criticar y decidir. Pero al mismo tiempo, es apoyar el esfuerzo de enfocar la mirada sobre las construcciones culturales e ideológicas del colectivo institucional. Es intentar mostrar y mostrarnos que otra evaluación es posible y necesaria (Días Sobrinho y Ristoff, 2003) para trabajar educativamente con sectores de exclusión social.

5ª tensión:

Entre la tendencia a identificar problemáticas externas a la escuela y el reconocimiento de procesos internos de la propia institución.

Durante el primer año de trabajo, hemos podido detectar la trama de problemáticas teóricas y concretas que desata el objetivo que reinstala en el interior del equipo docente la toma de decisiones acerca de la evaluación. Se evidencian tendencias a identificar las problemáticas escolares con relación al contexto (factores socioeconómicos y culturales asociados a la pobreza y exclusión social de las familias de sus alumnos) junto a obstáculos para re-conocer las tramas internas que marcan, desde las diferencias culturales de historias y sujetos escolares, los complejos procesos que se construyen en las escuelas en la tensión inclusión-exclusión.

Hablar de Autoevaluación Institucional es ubicar al sujeto de la evaluación en el mismo lugar del sujeto que aprende, se forma y se apropia del potencial del cambio en el proceso mismo de la evaluación. Se trata de que los docentes y las instituciones puedan producir conocimiento antes y durante el desarrollo del mismo. El que evalúa siempre tiene un poder ya que adquiere elementos para producir el cambio. En el caso de este proyecto, ser sujetos de la evaluación es formarse para ser docentes y ciudadanos autónomos. La evaluación formativa y democrática es un instrumento de compromiso con una educación consciente de sus responsabilidades públicas.

6ª tensión:

Entre el intento de construir prácticas institucionales democráticas en instituciones caracterizadas por una organización jerárquica.

Un emergente reiterado en el discurso de los docentes es la referencia a la figura del director como posibilitador u obstaculizador de la comunicación y participación del colectivo docente en el proyecto. Pareciera, como en un juego de paradojas al estilo de *Alicia en el País de las Maravillas*, que el docente requiere la autorización y apoyo de su

directivo para constituir su autonomía.

### **Evaluación de las instituciones educativas y el caso paradójico de la autonomía impuesta**

A partir de las denominadas Reformas Educativas de los años 1990 se ha instalado una contradicción entre la "autonomía deseada", saludable, reclamada y peleada y una "autonomía impuesta", sancionada y decretada desde los organismos de gestión educativa centralizados. El conflicto asume así una forma paradójica donde lo que debería ser el eje de un proceso generado en el interior de las instituciones educativas en función del propio deseo de pensar y pensarse como instituciones y sujetos plenos, se establece prescriptivamente (las escuelas deben ser unidades de gestión autónomas) a partir de la sanción de ciertas normas y reglamentaciones.

Entendemos que para acercarnos a la problemática del Tercer Ciclo debemos partir de un análisis de las líneas de las políticas educativas, que empezaron en los años 1980 y se consolidaron en la década de 1990; desde allí, es posible indagar el lugar de la evaluación que se constituyó en uno de los dispositivos primordiales de su implementación (Celman, 2002). Rosa María Torres, apelando al humor, escribió acerca del fenómeno que denominó "Evaluatitis", aludiendo a esta exacerbada tendencia a evaluarlo todo, sin detenerse, a veces, a preguntarse por qué y para qué. Otros autores, como Días Sobrinho (2003), señalan este mismo fenómeno y lo someten a agudas críticas desde el marco teórico, ideológico y político que sustenta.

La tendencia del modelo fue adquiriendo características propias de lo que MacDonald (1985) denominó "Evaluación Burocrática", centrada en cumplimentar una serie de requisitos de información acerca de la realización de los proyectos, sus actividades, el costo de cada uno de sus insumos, el cumplimiento de los tiempos previstos para cada etapa, etc. Esto significó para las escuelas un aumento considerable de tareas y de esfuerzos, destinados fundamentalmente al llenado de formularios complejos que debían presentarse a la superioridad. La forma que adoptaron las prácticas evaluativas en el interior de las instituciones educativas encarnó el concepto de que la evaluación "es para otros, se hace para otros" que están afuera de las escuelas para que ellos decidan sobre la continuidad o no de los proyectos en marcha. Por eso, quizá, estas evaluaciones no se consideraron un lugar de conocimiento, de

aprendizaje para los actores institucionales. Su sentido se agotó en sí misma: lo importante es cumplir, hacerla, que esté de acuerdo con la norma.

Se impone la orientación de la evaluación como “rendición de cuentas” (McCormick, 1996). Hay que rendir cuentas de las escuelas, hay que rendir cuentas de los aprendizajes de los alumnos, hay que rendir cuentas de los proyectos para poder acceder a la certificación que permita y justifique la existencia institucional.

Se trata de un control ajeno, externo, legitimador y sancionador de premios y castigos, jerarquías, acreditaciones y ranking de escuelas. Un control de tipo político sobre el cumplimiento de las líneas establecidas; en general, un control de carácter conservador de las decisiones que habían sido tomadas. Una evaluación, en suma, que desde su forma y su orientación, deslegitima a los docentes como destinatarios del conocimiento que se genera en y desde la evaluación.

### **Algunos marcos, algunos principios, algunas herramientas**

Enunciaremos algunos marcos y principios de tipo teórico ideológico que sostienen los procesos de autoevaluación en el interior del proyecto:

- Control ético: consiste en vigilar la coherencia entre los principios (participación, tolerancia, etc.) y las prácticas en el interior del propio grupo de trabajo (equipo coordinador, docentes, estudiantes, integrantes del sindicato);

- participación democrática: no significa negar los procesos de construcción y lucha por el poder; se trata de actuar conscientemente para leer estos procesos y trabajar para su mejor distribución y control en las escuelas públicas;

- los procesos de comunicación entre los diferentes actores del proyecto y los grupos entre

- sí. Atender a estos procesos de comunicación es el resguardo de la participación democrática;

- la transparencia: es requisito del trabajo de personas y grupos en el ámbito de lo público. Esto implica cuidar la circulación de información, la publicidad y participación en la toma de decisiones, el acceso y discusión de marcos teóricos y la construcción interpretativa de los datos.

Desde lo metodológico, la propuesta se caracteriza por propender a la construcción de un enfoque que priorice:

- la elaboración grupal del diseño flexible;
- la recuperación colectiva de la historia del 3er. Ciclo;
- la construcción participativa del objeto;
- elección y/o construcción de los instrumentos pertinentes para obtener información válida sobre las facetas del objeto;
- reflexión crítica respecto del tipo de información que permite captar cada modalidad de instrumentos y las consecuencias epistemológicas y políticas de su utilización;
- procesos grupales de triangulación y validación.

### **Sujetos sociales y prácticas democratizadoras**

La construcción significativa de la realidad implica la objetivación (y materialización) a través de procesos simbólicos. Ni en los procesos de efectivización del significado en objetos culturales ni en los procesos en los que estos sentidos se 'comprenden', puede prescindirse de la praxis. (Candioti, 2001)

Deseo concluir con estas palabras por entender que, en cierta manera, hablan sobre este proyecto, en cuanto a su concepción y sus itinerarios. Tanto una como otros: previstos, inconclusos, abiertos a diferentes miradas y significaciones.

Como sujeto involucrado en esta red que vamos tejiendo en conjunto, quiero advertir que esta praxis no sólo se sostiene en mis convicciones y juicios presentes en el inicio, sino que tiene implicancias en mis propias certidumbres académicas, mis prácticas cotidianas como docente e investigadora y mis particulares formas de pensar las condiciones de mi producción intelectual.

### **NOTAS**

<sup>1</sup> Uso el concepto "complejidad" como lo plantea Morin, E., en términos de la existencia de fenómenos aleatorios que no se pueden determinar y agregan incertidumbre al pensamiento.

### **BIBLIOGRAFÍA**

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para*

- excluir*. Madrid: Morata.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BARBIER, J.M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLIONI, A. CELMAN, S., LITWIN, E., PALOU DE MATÉ, C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- CANDIOTI, M.E. (2001). *La construcción social del conocimiento*. Buenos Aires: Santillana.
- CHAIKLIN, S Y LAVE, J (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- DÍAS SOBRINHO, J. Y RISTOFF, S. (2004). *Avaliacao e Compromisso Público. A Educacao Superior em Debate*. Florianópolis: Insular, RAIES.
- FULLAN, M y HARGREAVES, A (1999). *La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HADJI, CH. (1999). *L'évaluation démystifiée*. France: ESF éditeur.
- KUSHNNER, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata.
- MC CORMICK Y JAMES (1996). *Evaluación curricular en los centros escolares*. Madrid: Morata.
- MORIN, E. (2002). *Epistemología de la complejidad*. En D. Schnitman, *Nuevos paradigmas de cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- TORRES, R.S., BERTONI, A. Y CELMAN, S (2000). *La evaluación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.