

# **Medición, rendimiento y calidad. Las políticas de evaluación del gobierno de la Alianza Cambiemos.**

Lucrecia Rodrigo.

Cita:

Lucrecia Rodrigo (2019). *Medición, rendimiento y calidad. Las políticas de evaluación del gobierno de la Alianza Cambiemos. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-023/535>

## **Medición, rendimiento y calidad. Discutiendo las orientaciones de las políticas de evaluación del gobierno de la Alianza Cambiemos**

Lucrecia Rodrigo

UNGS/IICE-UBA/UNPA

[lucrecia.rodrico@gmail.com](mailto:lucrecia.rodrico@gmail.com)

### **Resumen**

La ponencia tiene por propósito presentar algunos de los avances de una investigación en curso que tiene por objetivo analizar las políticas educativas en la Argentina reciente. Particularmente, la presentación propone identificar las principales acciones y líneas de intervención del Estado nacional en el área de la evaluación, de manera de discutir las orientaciones que asumen estas políticas en un escenario internacional signado por la estandarización y medición de los procesos educativos. Tres apartados organizan la ponencia. En el primero, se presenta un breve recorrido por las distintas políticas de evaluación desde los años 1990 cuando se instala como tema de agenda hasta la actualidad cuando se revaloriza su función social. En el segundo, se describen las principales iniciativas y estrategias de evaluación de la calidad impulsadas por el Ministerio de Educación de la Nación bajo la gestión de la Alianza Cambiemos. Finalmente, en el tercero, se discuten algunas de las orientaciones que asumen estas medidas, en tanto los resultados e información provistas por las mismas se presentan como indicadores objetivos y válidos acerca del funcionamiento del sistema. Al respecto, se presta atención en la incidencia de las pruebas Aprender en la gestión educativa; en particular, en la participación en la definición de programas políticos específicos destinados a la intervención sobre las desigualdades socioeducativas.

### **Introducción**

Esta ponencia se desprende de una investigación en curso que tiene por objetivo analizar las políticas educativas en la Argentina reciente (2003 a la actualidad), identificando modificaciones y continuidades en las agendas de política, orientaciones e intervenciones de gobiernos de diferente signo, y considerando las relaciones de fuerza que disputan la direccionalidad del sistema educativo y configuran los sentidos acerca del derecho a la educación en un país federal.<sup>1</sup> En la investigación, las

---

<sup>1</sup> Proyecto UBACyT “Políticas públicas y derecho a la educación en la Argentina del siglo XXI. Análisis sobre las trayectorias de las políticas educativas en un país federal”.

acciones y medidas destinadas a la evaluación del sistema constituyen un eje clave a indagar, en tanto el discurso de la calidad quedó instalado en las agendas de la región desde los años 1990 reeditándose sus sentidos según los proyectos político educativos de los distintos gobiernos de turno.

Bajo este marco, y en un contexto internacional de estandarización y medición de los resultados escolares, esta presentación se propone identificar y discutir algunas de las principales orientaciones que asumen las políticas destinadas a la evaluación del sistema educativo bajo el gobierno de la Alianza Cambiemos (2015-actualidad). Para tal fin la ponencia se organiza en tres apartados. En primer lugar, se presenta un breve recorrido por las políticas de evaluación en el país desde los años 1990 cuando se instala como tema de agenda y se asocia a la eficacia escolar, pasando por los gobiernos de principio de siglo XXI que resignifican y amplían sus sentidos hasta la actualidad cuando se retoman concepciones asociadas a la medición y se revaloriza su función social. En segundo lugar, se identifican y describen de manera breve las principales iniciativas e intervenciones del Ministerio de Educación nacional relacionadas con la evaluación. En tercer lugar, se discuten algunas de las orientaciones que asumen estas medidas bajo la gestión actual. Al respecto, se pone foco en los principales efectos que están teniendo los resultados de los dispositivos de evaluación a gran escala en la construcción de la política pública en el campo escolar. En concreto, en la definición de los públicos destinatarios de programas específicos destinados a intervenir sobre las desigualdades educativas.

## **1. Un breve recorrido histórico por las políticas de evaluación en la Argentina de las últimas décadas**

Evaluar a los estudiantes mediante pruebas estandarizadas de aprendizaje escolar se ha convertido en una de las principales medidas de los actuales programas políticos orientados a la mejorar de la calidad. Bajo la lógica de la rendición de cuentas y la responsabilidad por los resultados, desde los años 1980 distintos países del mundo han creado o fortalecidos agencias gubernamentales destinadas a la evaluación de la educación (Ravela et al., 2008; Ferrer, 2006; Toranzos, 2014). Estados como el argentino no han sido ajenos al ímpetu evaluador. De hecho, en la Ley Federal de Educación del año 1993 (LFE N° 24.195) se dispuso que el Ministerio de Educación de la Nación en coordinación con las provincias evaluara de manera permanente la calidad del sistema.<sup>2</sup> De allí, la creación del Sistema

---

<sup>2</sup> Específicamente, la LFE le encomendaba a la Nación y a las jurisdicciones evaluar la calidad del sistema educativo, lo que incluye los aprendizajes de los alumnos (art. 49 y 50 de la LFE) y le asignaba al entonces Ministerio de Educación y Cultura nacional la responsabilidad de diseñar un “un sistema de evaluación y control periódico de la calidad concertado en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación” (art. 53 inciso k de la LFE). Dentro del Sistema Nacional de

Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa en el año 1995 y la consecuente aplicación de los Operativos Nacionales de Evaluación. Durante la época se alentó también la participación en experiencias internacionales de evaluación, a tono con las recomendaciones de organismos internacionales como el Banco Mundial.<sup>3</sup> Los datos proporcionados por estas pruebas se consideraron también un indicador privilegiado del desempeño de los profesores, estableciéndose una relación lineal y causal entre los docentes que enseñan y los estudiantes que aprenden que condujo al supuesto déficit en la formación docente (Feeney y Diker, 1998).

Si en el marco de las reformas neoliberales de los años 1990 la evaluación quedó vinculada a la preocupación por la calidad en términos de eficacia del sistema educativo, la llegada del nuevo siglo supuso en la región otras perspectivas que buscaron reivindicar la calidad de la educación como un derecho (Pascual y Albergucci, 2016).<sup>4</sup> La resignificación de esta noción se tradujo en maneras amplias e integrales de definir la evaluación, tema que ya había quedado instalado en las agendas de política educativa de los países latinoamericanos.

En particular en Argentina, es a partir del año 2003 cuando la política educativa nacional toma un nuevo rumbo junto al impulso de una serie de políticas orientadas a la igualdad, inclusión y restitución de derechos (Feldfeber y Gluz, 2011). En su conjunto, estas iniciativas se materializaron en la sanción de un nuevo cuerpo normativo, donde destaca la Ley de Educación Nacional (LEN N° 26 206) del año 2006 que estableció el acceso universal a la educación y posicionó al Estado como garante de este proceso. La normativa de la época, definió un nuevo marco regulatorio para la evaluación, que fue concebida junto a la información sobre el sistema como uno de los instrumentos destinados a alcanzar la igualdad y calidad. Al respecto, esta última noción pasó a concebirse como una construcción social y política vinculada a las condiciones materiales y culturales del aprendizaje, a las decisiones curriculares, a la formación docente, a los recursos económicos, a la política de evaluación y a la igualdad y justicia. Resultado de esta manera amplia y compleja de comprender la calidad, la

---

Evaluación de la Calidad, en el año 1993 se puso en marcha el primer ONE que alcanzó a los estudiantes del último año de primaria y de la secundaria. Hasta el año 2000 los ONE fueron aplicados anualmente. En el año 2001 no se realizó ninguna evaluación y el siguiente operativo se realizó en el año 2002. A partir del ONE 2003 se pasó de una periodicidad anual a una bianual y se realizaron operativos en 2005 y en 2007. El siguiente operativo se realizó en el año 2010, desde entonces la periodicidad pasó a ser trianual, siendo el ONE 2013 el último operativo.

<sup>3</sup> A fines de los años 1990 el país comienza a integrar programas de la IEA y del LLECE de la UNESCO, desde el año 2001 integra el estudio PISA de la OCDE.

<sup>4</sup> Adquiere relevancia en esta nueva manera de comprender la calidad la UNESCO, que entiende que la educación es de calidad cuando se logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento por parte de todas las personas. Estas ideas quedan expresadas en el documento del año 2007 “Educación de Calidad para Todos: un asunto de Derechos Humanos” donde se señala una nueva concepción de la calidad educativa, que se considera un derecho social y una responsabilidad del Estado (Pascual y Albergucci, 2016).

evaluación se alejó de interpretaciones reduccionistas que la limitaban a la medición y a la rendición de cuentas, para acercarse a visiones que destacaron sus aspectos formativos y menos técnicos. El nuevo enfoque extendió su mirada no sólo a los resultados conseguidos en las pruebas, sino también al contexto y a las condiciones en que se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pascual y Albergucci, 2016). De allí, que se alentara la implementación de investigaciones y evaluaciones alternativas para efectuar diagnósticos institucionales. La información sobre el funcionamiento del sistema recolectada a través de los relevamientos anuales impulsados por la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DiNIECE), constituyó también parte central de la política de evaluación e información de la época. En efecto, dicha dirección no sólo tuvo como funciones evaluar el sistema, sino también construir, recolectar y analizar todo tipo de información vinculada a la educación y destinada a su mejora en términos de calidad e igualdad.

Ahora bien, esta manera amplia de concebir la evaluación estuvo acompañada por los tradicionales ONE que no lograron reconceptualizar sus sentidos y continuaron limitados a la medición del aprendizaje estudiantil a través de la aplicación de pruebas estandarizadas y a gran escala. Al respecto, algunos estudios sostienen que, pese a destacarse en la normativa de la época que la calidad no es sinónimo de mediciones de desempeños estudiantiles, sino que implica poner en juego dimensiones más amplias referidas a los procesos educativos, a la hora de operacionalizar dicha noción continuó siendo el ONE la estrategia evaluativa por excelencia (Escandell, 2016). Algo similar sucedió con los estudios internacionales que el país siguió integrando, entre ellos las pruebas PISA de la OCDE. No obstante, merece destacarse la posición crítica y de resistencia que el Estado argentino adoptó frente a estos programas globales de evaluación, pues se cuestionaron aspectos fundamentales referidos a la escasa injerencia de los países periféricos en su diseño, ejecución e interpretación de resultados, considerados a su vez descontextualizados de las realidades socioeconómicas de la región (Rodrigo, 2019). En definitiva, y pese a los reparos señalados, en el marco de la LEN y durante los tres gobiernos “kirchneristas” (2003-2015), los sentidos adoptados por la evaluación buscaron ampliarse en paralelo a la redefinición de la noción de calidad. La evaluación se concibió como una actividad político-técnica, pero no única de acercarse a la igualdad y calidad (Pascual y Alebergucci, 2016).

La llegada de la Alianza Cambiemos al gobierno nacional en el año 2015, supuso modificaciones importantes en la agenda educativa. Aunque la política de evaluación desplegada desde entonces continúa regulada por la LEN, comenzaron a diseñarse nuevas propuestas que revalorizan y potencian a la evaluación como el dispositivo privilegiado para informar y mejorar la calidad del sistema educativo.

En este contexto, la información sobre la calidad vuelve a equipararse a los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas estandarizadas de aprendizaje, retornándose a lógicas discursivas que predominaron durante los años 1990 en la región.

El discurso de la calidad y de su evaluación adquiere en este contexto un renovado impulso, junto a la difusión de la cultura de la Nueva Gestión Pública como modo hegemónico de gestionar los asuntos públicos en la actual coyuntura (Feldfeber, 2016). En este escenario, la evaluación se ha vuelto a convertir en un componente clave de la política educativa en sintonía con las recomendaciones de organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial para quienes el slogan “lo que no se mide no se mejora” marca el rumbo de la agenda educativa global (Feldfeber, 2016).

## **2. Las principales propuestas de evaluación del sistema educativo bajo el gobierno de la Alianza Cambiemos**

La asunción del gobierno de la Alianza Cambiemos inauguró una nueva coyuntura histórica para el país. Rápidamente, el nuevo gobierno procedió al ajuste económico y al progresivo desmantelamiento de las políticas sociales con importantes repercusiones en el sector educación. De hecho, el gobierno reorientó la agenda de política pública renovando temas y propuestas que, en buena medida, habían marcado el rumbo de la política de los años 1990. En el campo escolar la evaluación se convirtió en uno de los temas centrales de la nueva agenda, uno de los ejes claves y transversales que articula a la política educativa orientada hacia la búsqueda de calidad y equidad. En sintonía con recomendaciones de organismos multilaterales, la política de evaluación e información sobre la calidad quedó reducida a la aplicación de pruebas estandarizadas de rendimiento escolar. Al respecto, se considera que a través de la información provista por estas pruebas es posible contar con datos válidos y objetivos sobre el estado de la educación argentina, de manera de encarar el cambio educativo. Se cuestionaron, en este sentido, la validez de los datos obtenidos por los anteriores ONE y la manera “desinteresada” con la cual el país participó de experiencias internacionales de evaluación como PISA. En este contexto, se considera fundamental contar con vehículos de recolección de información “transparentes”, “objetivos” y “fiables” que se traducen en la aplicación de los renovados dispositivos nacionales e internacionales de evaluación.

Bajo estas redefiniciones, la política de evaluación e información del sistema adquiere un nuevo rumbo que se expresa en la puesta en marcha de una serie de iniciativas y programas que, desde el año 2016,

el Ministerio de Educación de la Nación viene impulsando. Al respecto, una de las primeras propuestas fue la creación del Instituto Nacional de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa, que pretendía convertirse en un organismo autárquico cuyas decisiones y financiamiento estarían fuera de la órbita del Ministerio. La creación del instituto no prosperó, pero por decreto del poder ejecutivo se puso en marcha la Secretaría Nacional de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa dependiente del Ministerio de Educación de la Nación en el año 2016 (Decreto N° 552/16). La creación de esta Secretaría supuso la desaparición de la anterior DiNIECE, y dio lugar al despliegue de una nueva agencia con facultades exclusivas sobre la evaluación como ámbito privilegiado para proveer información estratégica para gestionar y mejorar la educación.

Bajo la nueva arquitectura institucional adoptada por el Ministerio de Educación, en el año 2016 el Consejo Federal de Educación aprueba una nueva resolución que establece la implementación y los lineamientos generales del Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa, cuya coordinación y seguimiento recae en la Secretaría de Evaluación (Res. CFE N° 280/16). Una de las áreas prioritarias que organizan al plan, refiere al diseño y aplicación de estrategias nacionales, regionales e internacionales de evaluación estandarizada y a gran escala del rendimiento de los estudiantes y de los docentes. En este marco, destaca el dispositivo Aprender que se propuso como el nuevo programa destinado a revitalizar los operativos de evaluación y a concientizar a la sociedad acerca de la relevancia de la evaluación como instancia privilegiada de información, transparencia y aprendizaje sobre el estado de la educación. Específicamente, las pruebas Aprender ofrecen información sobre los desempeños de los estudiantes en los niveles primario y secundario. En un comienzo se aplicaron de manera anual y censal en los dos niveles simultáneamente, pero desde el año 2018 como resultado de las restricciones económicas que afectan al sector se ejecutan privilegiando un nivel por año.

Junto a estas pruebas, el Plan Nacional de Evaluación avanzó también en el diseño de propuestas de evaluación orientadas a la generación de información sobre el sistema de formación docente. En esta línea, en el año 2017 se implementó el programa Enseñar que se presentó como una evaluación diagnóstica de carácter nacional de los estudiantes del último año de las carreras de formación docente de Educación Primaria y de asignaturas del Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Aunque este programa se editó por única vez, puso en evidencia la centralidad en la agenda actual de la evaluación del desempeño docente.

En el actual plan de evaluación destacan también los operativos internacionales y regionales impulsados por organismos multilaterales con injerencia en el campo de la educación. Al respecto, cabe mencionar las pruebas PISA de la OCDE y las evaluaciones del Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) de la UNESCO. En su conjunto, los resultados e información relevada por estas pruebas se consideran parámetros privilegiados para informar acerca de la calidad de la educación a nivel mundial.

En este contexto de medición y estandarización de los procesos educativos, de revitalización de la “cultura de la evaluación”, la difusión de los resultados escolares adquiere centralidad. Así, junto al programa Aprender se puso en marcha el Sistema Abierto de Consulta Aprender orientado a que todos los “usuarios” de la educación accedan al procesamiento en línea de las bases de datos de las evaluaciones. A través de sus publicaciones, la plataforma se presenta como una instancia para acceder a la información estadística, no sólo por parte de los organismos estatales sino también por la sociedad en su conjunto. En suma, la plataforma expresa la centralidad que adquiere en el discurso oficial la política de datos e información transparente, que se ha convertido en uno de los slogans de la política actual. De hecho, se han explicitado en declaraciones de diversos funcionarios las intenciones de publicar los resultados de las pruebas Aprender por escuela como mecanismo de mejora de la calidad. Cabe destacar, no obstante, que este es un tema de gran sensibilidad y polémica, pues entra en tensión con la prohibición que rige en el país de publicar los datos conseguidos por las instituciones en las pruebas de rendimiento escolar, tal como establece el artículo 97 de la LEN que afecta a la publicación de datos, indicadores y resultados concernientes a toda investigación o evaluación educativa, y en la ley nacional sobre el sistema estadístico (Nº 17.622).<sup>5</sup>

### **3. Discutiendo las orientaciones de la política de evaluación en la agenda actual**

---

<sup>5</sup> Específicamente, el artículo 97 de la LEN establece que “El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las jurisdicciones educativas harán públicos los datos e indicadores que contribuyan a facilitar la transparencia, la buena gestión de la educación y la investigación educativa”. En el mismo artículo se establece que debe resguardarse la identidad de los alumnos, los docentes y las instituciones educativas ya que esto implicaría de algún modo la posibilidad de una estigmatización. Particularmente, se alude a la Ley Nº 17.622 de modernización y racionalización del servicio estadístico nacional mediante la cual se crea el INDEC en el año 1968 y se norma el sistema estadístico nacional, al mencionar a “la legislación vigente en la materia” como elemento fundante de esta decisión. Cabe señalar que un destinatario de la información privilegiado por la LEN es el Congreso Nacional, a quien el Poder Ejecutivo le debe elevar un informe anual que dé cuenta de la información y evaluaciones relativas a las variables fijadas por el artículo 95 anteriormente mencionadas, así como de las acciones desarrolladas y a desarrollar, tal como lo establece el artículo 99 (Escandell, 2016).



De lo dicho hasta aquí, es posible destacar cuatro cuestiones claves que atraviesan a las distintas acciones y medidas que integran el plan nacional de evaluación del gobierno actual, y que operan en la construcción de una nueva visión sobre la evaluación que la retrotrae a lógicas tecnocráticas de los años 1990, pero con especificidades propias de la coyuntura actual.

En primer lugar, en las propuestas presentadas la búsqueda de calidad se reduce a la mejora de los resultados en pruebas estandarizadas de rendimiento escolar. Esta cuestión se hace explícita en la nueva institucionalidad que adquiere la evaluación y se expresa en la creación de la nueva Secretaría bajo la órbita del Ministerio de Educación de la Nación, cuyo objetivo principal es la generación de insumos para la mejora continua de la calidad a través de la aplicación de pruebas nacionales e internacionales de rendimiento escolar. Al respecto, desde esta nueva agencia se asume que es a través de estas pruebas que será posible contar con datos objetivos y fiables acerca del estado de la calidad de la educación. Se acepta, de este modo, que los resultados de las pruebas son evidencia suficiente para dar cuenta de los “severos problemas de la calidad”, tal como se estableció en el Plan Educativo Maestr@ del año 2017.<sup>6</sup>

Así, aunque estas evaluaciones constituyan un recorte de realidades educativas más complejas, se afirma que la información provista por las mismas conduce a la toma de decisiones basadas en evidencias “objetivas” y “robustas” sobre los distintos niveles de intervención del sistema. Bajo esta lógica, las pruebas aparecen como los ejes del monitoreo de la educación nacional donde la calidad se limita al aprendizaje en áreas consideradas claves como son lectura, matemática y ciencias. De hecho, esta manera de concebir la evaluación y sus instrumentos incide en la definición y ejecución de políticas públicas específicas. Al respecto, destacan aquellas medidas gubernamentales destinadas a la intervención sobre las desigualdades educativas como es el caso del Programa Escuelas Faro que, desde el año 2017, promueve el Ministerio de Educación de la Nación (Resolución N° 4440/2017). Uno de los rasgos a destacar de esta iniciativa es que los resultados de las pruebas Aprender constituyen uno de los principales insumos a partir de los cuales se define la población objeto del programa, pues las escuelas de nivel primario y secundario seleccionadas para participar no sólo se eligen en función de variables vinculadas a niveles de vulnerabilidad social de sus estudiantes, sino también por los bajos desempeños en dichas pruebas. Sobre este programa, Gluz (2019) señala que las perspectivas focalizadas de intervención estatal se hacen explícitas en este tipo de medidas, donde los recursos y estrategias se concentran en grupos sociales específicos bajo el propósito de compensar las

---

<sup>6</sup> Este plan se presentó como una propuesta de ley (borrador) que circuló durante el año 2017 desde el Ministerio de Educación de la Nación.

desigualdades de origen. Así, mientras en gestiones anteriores la preocupación por la equidad fue desplazada por un mayor interés por la inclusión y la necesidad de reinstalar políticas de inspiración universal (Feldfeber y Gluz, 2011), en la actualidad se perciben nuevos procesos de “hiperfocalización” de la política que impactan de forma particular en las maneras de concebir el derecho a la educación al restaurar las fronteras de atención entre los distintos grupos sociales (Gluz y Ochoa, 2018; Gluz, 2019). En este escenario, el proceso tendiente a la “reuniversalización” de las políticas se desplaza hacia acciones gubernamentales que diferencian y jerarquizan las estrategias y recursos en función de criterios de corte individualizantes y meritocráticos que desresponsabilizan al Estado y responsabilizan a los sujetos (Gluz, 2019).

Ahora bien, aunque los datos provistos por las pruebas orientadas a la medición estandarizada del rendimiento escolar se presentan en el escenario actual como la información objetiva para orientar la gestión hacia la mejora de la calidad, distintos estudios internacionales han destacado que las mismas operan como mecanismos de control y regulación estatal de los procesos de enseñanza (Barroso y Carvalho, 2008; Carvalho, 2009). De hecho, la evaluación entendida como rendición de cuentas y responsabilidad por los resultados, supone el riesgo de culpar a las escuelas y a sus actores por sus acciones, desligando al Estado de su función de garante del derecho de todos a la educación. Desde esta perspectiva, la responsabilidad por los desempeños se transfiere a la relación escuelas-familias, como si se tratase de un asunto entre actores privados en lugar de que sea el Estado quien se ocupe y responsabilice por garantizar las condiciones de efectividad de la enseñanza (Ravela et al., 2008). Asimismo, las perspectivas favorables hacia este tipo de evaluaciones desconocen toda una serie de investigaciones que sostienen que los programas que aplican pruebas objetivas a los sistemas educativos terminan midiendo más las aptitudes y competencias que dependen de la experiencia general de los alumnos, que de aquellos conocimientos adquiridos en las escuelas. En esta línea, sus datos y resultados poca relevancia tendrían para la información de la gestión educativa (Carabaña, 2015).

La segunda cuestión a destacar, guarda relación con el debate acerca de la relevancia de publicar y difundir los resultados de las evaluaciones bajo el propósito de garantizar su visibilidad. Al respecto, han existido en estos últimos años intentos de modificación del artículo 97 de la LEN que afecta a la publicación de resultados asociados a la evaluación educativa. En buena medida, estos ensayos guardan relación con la intención de avanzar hacia la elaboración de rankings de rendimiento escolar entre las

escuelas, de manera de otorgar mayor libertad a las familias para elegir el tipo de educación y alentar la competencia entre los centros.

En tercer lugar, es importante subrayar las propuestas de evaluación de los docentes que bajo el gobierno de la Alianza Cambiemos han adquirido centralidad como mecanismo privilegiado para conocer la calidad de la educación. Estas estrategias, que han tomado impulso a nivel regional, se inscriben dentro de un discurso de sospecha y desconfianza hacia el trabajo de los profesores y se orientan, por lo general, al establecimiento de asociaciones entre el nivel de rendimiento docente y los incentivos económicos, cuestionando y poniendo en riesgo la estabilidad que históricamente ha distinguido al trabajo de los enseñantes en los países de la región (Rockwell, 2015; Feldfeber, 2016; Tenti Fanfani, 2003).

Finalmente, en cuarto lugar, cabe destacar que las actuales propuestas de evaluación y las acciones que las mismas suscitan pueden también leerse como expresiones del proceso de privatización y mercantilización de la educación que investigaciones recientes han puesto en evidencia para países como Argentina (Feldfeber et al., 2018). Por un lado, porque es en los programas de evaluación del desempeño escolar donde se trasladan y ponen en evidencia los modos de gestión del sector privado vinculados al paradigma de la Nueva Gestión Pública (Feldfeber, 2016). Por otro lado, porque es en este tipo de programas, sobre todo en el procesamiento y en el análisis de los datos, donde participa activamente el sector privado reemplazando funciones que históricamente desempeñaba el Estado. A modo de ejemplo, el Ministerio de Educación de la Nación ha entablado distintos convenios con fundaciones y ONG's para procesar la información provistas por las evaluaciones, ya sean nacionales como internacionales. Estos convenios no suelen tener ninguna mediación pública y son definidos directamente por el poder ejecutivo actual, poniendo en evidencia procesos de terciarización de funciones que correspondían al Estado nacional. Es decir, nuevas formas de asociación entre el sector público y privado que operan en la desarticulación de los espacios de definición de lo público y de construcción de un proyecto educativo común.

### **A modo de cierre**

El propósito de esta ponencia ha sido identificar y discutir algunas de las principales orientaciones que asumen en la actualidad los programas de evaluación de la calidad educativa impulsados por el Ministerio de Educación de la Nación. Al respecto, se ha destacado la validez que adquieren estas

propuestas en un contexto global de revitalización de la medición y estandarización de los procesos educativos, donde los datos e información de estas evaluaciones se convierten en discursos válidos para informar la gestión educativa orientada a la mejora de la calidad. En este escenario, se ha dado cuenta de la relevancia de los datos de las pruebas Aprender como insumo clave en la construcción de políticas públicas específicas; en particular, en relación a la delimitación de las escuelas y sujetos destinatarios de programas estatales destinados a la intervención sobre las desigualdades socioeducativas. Criterios meritocráticos e individualizantes inherentes a este tipo de pruebas, participan así en la restauración de las fronteras de intervención estatal entre los distintos grupos sociales (Gluz, 2019) y en las maneras de concebir el derecho a la educación en políticas que adquieren rasgos de tipo focalizado.

Por otra parte, en la ponencia se han destacado ciertas perspectivas críticas acerca de la evaluación que cuestionan sus actuales orientaciones y, en consecuencia, los usos y fiabilidad de sus datos. Por un lado, porque sostienen que la información provista por este tipo de programas se comprende como una forma particular de "decir la verdad" sobre la sociedad y la escolarización que, a través de su expresión en números, se presenta como objetiva e imparcial, excluyendo el juicio y atenuando la subjetividad (Popkewitz, 2013). Por otro lado, porque estas evaluaciones se consideran dispositivos de control estatal de los procesos educativos y de sus actores, entre ellos los docentes. En este contexto, adquieren relevancia las preguntas acerca del lugar que los profesores asignan a este tipo de evaluaciones, teniendo presente que en países como Argentina la evaluación ha sido uno de los capítulos de la reforma educativa de los años 1990 que más resistencia generó entre los mismos (Tenti Fanfani, 2003).

## **Bibliografía**

BARROSOS, J. y CARVALHO, L. M. (2008). PISA: un instrument de régulation pour relier des mondes, *Revue française de pédagogie*, 164 (3): 77-80.

CARVALHO, L. M. (2009). Production of OCDE's Programme for International Student Assessment (PISA), Knowledge and Policy Project, <http://www.knowandpol.eu/>

CARABAÑA, J. (2015). La inutilidad de PISA para las escuelas, Madrid: Libros de la Catarata.

ESCANDELL, S. (2016): Operativos Nacionales de Evaluación: su incidencia en el proceso de toma de decisiones en el Ministerio de Educación Nacional (2010-2015). Trabajo final de Msaestría,

Administración Pública, UBA. Disponible en:

[http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/econ/collection/tpos/document/1502-0654\\_EscandellSM](http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/econ/collection/tpos/document/1502-0654_EscandellSM)

FELDFEBER, M. (2016): “Facsimil: Algunas notas para analizar el discurso hegemónico sobre la calidad y la evaluación”, en Brener, G. y Galli, G. (comps.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado: o el mérito como opción única de mercado*, CABA: Stella Ediciones.

FEENEY, S. y DIKER, G. (1998): “La evaluación de la calidad. Un análisis del discurso oficial”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año VII, N° 12, Agosto.

FELDFEBER, M. y GLUZ, N. (2011): “Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los '90, contradicciones y tendencias de nuevo signo”, *Educ. Soc., Campinas*, Vol. 32, N° 115, p. 339-356, abr.-jun. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>

FELDFEBER, M.; PUIGGRÓS, A.; ROBERTOSN, S. y DUHALDE, M. (2018): “La privatización educativa en Argentina”, CABA, CTERA. Disponible en: [https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/investigacion\\_argentina\\_0.pdf](https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/investigacion_argentina_0.pdf)

FERRER, G. (2006): “Sistemas de Evaluación de Aprendizajes en América Latina Balance y Desafíos. Santiago de Chile”, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Disponible en: <http://www.rinace.net/bliblio/Ferrer2006.pdf>

GLUZ, N. (2019): “Las políticas educativas destinadas a la atención de las desigualdades y los patrones de intervención sobre "la cuestión social" en el campo escolar”, Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Ciencia Política, SAAP y UNSAM, San Martín, 17 al 20 de julio de 2019.

GLUZ, N y OCHOA, M. (2018): “Los cambios en el Progresar: ni aumento económico ni mejora educativa”, en INFOBAE, 5-2-18. Disponible en: <https://www.infobae.com/opinion/2018/02/05/los-cambios-en-el-progresar-ni-aumento-economico-ni-mejora-educativa/>

PASCUAL, L. y ALBERGUCCI, M. L (2016): “La calidad educativa y su evaluación: viejos conceptos, nuevos significados”, en BRENER, G. y GALLI, G. (comps.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado: o el mérito como opción única de mercado*, CABA, Stella Ediciones.

POPKEWITZ, Th. (2013): “PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 47-64.

RAVELA, P. et. al. (2008): “Las evaluaciones educativas que América Latina necesita”, Documento de Trabajo N° 40, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Santiago de Chile. Disponible en:

<http://www.preal.org/BibliotecaDes.asp?id=1247&Camino=63|Preal%20Publicaciones/64|PREAL%20Documentos>.

ROCKWELL, E. (2015): “Contradicciones de la evaluación del desempeño docente: lo que muestra la evidencia cuantitativa”, *Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, N° 1, pp. 2422-5975, Abril de 2015.

RODRIGO, L. (2019): “Los programas internacionales de evaluación estandarizada y el tratamiento de sus datos a nivel nacional. El caso de Argentina en el estudio PISA de la OCDE”, *Foro de Educación*, Vol. 17, N° 26, pp. Disponible en: <https://www.foroeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/708>

TORANZOS, L. (2014): “Evaluación educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje”, *Propuesta Educativa*, N° 41, Año 23, Jun. 2014, Vol. L, pp. 9-19.

TENTI FANFANI, E. (2003): “Los docentes y la evaluación”. En IIPE-UNESCO (2003) *Evaluar las Evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*, IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, pp. 165-194.