

# **POLÍTICAS PARA EVALUAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA DESPUÉS DE LOS '90**

---

**María Rosa Misuraca  
María Betania Oreja Cerruti  
Stella Maris Más Rocha**

**Universidad Nacional de Luján - Argentina**

## **Resumen**

Las reformas institucionales y curriculares que vienen signando desde hace casi dos décadas el trabajo de los profesores en la escuela secundaria, en Argentina, han incluido el desarrollo de operativos nacionales y provinciales de evaluación de la calidad, como parte de la estrategia recomendada por los organismos internacionales para la mejora de la educación. El trabajo presenta una aproximación crítica a las políticas de evaluación de la calidad en el nivel secundario, en el contexto de la reforma educativa de los '90 y a partir de la legislación sancionada desde 2003. Se sistematizan algunos de los problemas que, desde la producción teórica, se han venido señalando en torno de la evaluación de la calidad y se analizan aspectos relacionados, principalmente, con los instrumentos utilizados y con el papel asignado a los docentes en estos procesos.

**Palabras clave:** políticas de evaluación- calidad- nivel secundario- Argentina

## **Abstract**

Institutional and curricular reforms that have been setting –for almost two decades- high school teacher's work in Argentina had included the development of national and provincial operations of quality evaluation, as a piece of the strategy recommended by international organisms for the improvement of education. The paper includes a review of quality of evaluation policies in high school, in the context of educational reform during the '90s and as from the enacted legislation in 2003. Some problems that, since theoretical production, have been marked around quality evaluation are systematized and aspects related mainly with instruments used and the role designated to teachers in this process are analyzed.

**Key Words:** Evaluation policies- quality- high school- Argentina

## Presentación

En este trabajo presentamos una aproximación a las políticas de evaluación de la calidad en el nivel secundario en el contexto de la reforma educativa de los `90 y a partir de la legislación posterior, sancionada en los últimos años. El artículo<sup>1</sup> surge de los primeros avances en el desarrollo del Programa de Investigación “*La evaluación de la calidad como política para el mejoramiento de la enseñanza secundaria*”<sup>2</sup> cuyo principal objetivo es caracterizar las políticas de evaluación de la calidad adoptadas a partir de la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Nacional (2006)<sup>3</sup> para el último año del nivel secundario. Esta decisión se fundamenta en los problemas de cobertura y retención reconocidos por las instancias gubernamentales, así como en la evaluación de las medidas adoptadas a partir del establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario con la sanción de la Ley de Educación Nacional.

En esta ocasión, se sistematizan algunos de los problemas que, desde la producción teórica, se han venido señalando en torno de la evaluación de la calidad y se analizan aspectos relacionados, principalmente, con los instrumentos utilizados en los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) de los años 2000 y 2010 y con el papel asignado a los docentes en estos procesos. El trabajo con los resultados de ambos ONE adquiere fundamental importancia tanto por su carácter censal cuanto por la posibilidad de establecer comparaciones y evaluar el impacto de los cambios de estructura del sistema educativo a lo largo de diez años de reformas. Por otra parte, se contrasta la lógica subyacente en el desarrollo de los operativos con las pautas federales que regulan la evaluación de los aprendizajes en las instituciones escolares. Por último, se presentan algunas conclusiones preliminares que intentan abrir nuevos interrogantes sobre las perspectivas de mejora de la calidad de la educación secundaria.

## El sistema educativo argentino: las reformas de las últimas décadas

Durante la década de los `90, Argentina llevó adelante una profunda reforma educativa guiada por concepciones neoliberales y neoconservadoras, como parte de las recomendaciones de los organismos internacionales de crédito. La autodenominada “transformación educativa” impactó fuertemente sobre la estructura del sistema educativo<sup>5</sup>, el currículum y la formación de los profesores. El punto de partida de esta transformación estructural se inscribió en la llamada “política de descentralización”, que ha signado las reformas de los `90 en casi toda América Latina. La Ley de Transferencias (24.049/92) autorizó al Poder Ejecutivo Nacional a transferir los servicios educativos de nivel medio y superior no universitario de la jurisdicción nacional a las provinciales<sup>6</sup>. Uno de los rasgos esenciales de esa política ha sido el acompañar la transferencia de responsabilidades financieras y académicas con la recentralización -a través de renovados mecanismos de

control- de aspectos cruciales para el sistema educativo. Al mismo tiempo que el sistema educativo en Argentina era provincializado, el Estado Nacional ponía en marcha mecanismos centralizadores. Desde el discurso político educativo, se postularon atributos tales como delegación de poderes, desburocratización, participación, fortalecimiento, autonomía, gestión e identidad institucional, entre otros. Por el contrario, la recentralización se efectivizaba a través de mecanismos como: evaluación de la calidad, acreditación, control central de la gestión docente, atribución del Estado Nacional para la fijación de los lineamientos, criterios y parámetros que debían alcanzar las instituciones educativas. Se crearon instancias centralizadas de regulación de las instituciones: el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad, la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) y sus Unidades de Evaluación (Res. 83/98 CFCyE). Todo ello condicionó fuertemente, a nuestro entender, la posibilidad de concretar las promesas del discurso descentralizador para elevar la calidad de la educación y, por el contrario, generó una fuerte fragmentación y segmentación de la oferta pública y el crecimiento del sector privado. El Ministerio de Educación, se transformó en un “Ministerio sin escuelas” aunque, siguiendo la tendencia internacional, asumió funciones de evaluación del sistema educativo que adquirirán, en Argentina, características específicas y diferentes a las de los países “centrales”.

El inicio del siglo XXI encontró al país sumido en una crisis económica y política profunda como consecuencia de las políticas de Nueva Derecha implementadas desde la dictadura militar (1976-1983) y profundizadas durante la década del '90.

El gobierno que asumió en 2003 debió hacer frente a la crisis de legitimación político-institucional y a múltiples demandas sociales. En el ámbito educativo, cobraban fuerza las demandas por modificar la reforma educativa de la década anterior y superar sus graves problemas y consecuencias.

Entre 2003 y 2006, el gobierno nacional fue sancionando una nueva normativa que pretendió asumir y superar la fragmentación heredada de los años '90<sup>7</sup>. En esta legislación puede reconocerse una de las estrategias de búsqueda de legitimación por parte del Estado nacional en el ámbito educativo a través de la concertación política entre diferentes sectores, cuyas consecuencias deberían ser objeto de estudio en el contexto de las políticas públicas.

### **La evaluación de la calidad en la década de los '90 y las recomendaciones “globalizadas”**

En los países centrales, la evaluación surgió como consecuencia de la crisis económica de los '70 y como parte de la implantación de políticas de Nueva Derecha que tenían como objetivos la transformación del Estado y la contención del gasto público. En esos países, la evaluación estuvo precedida por investigaciones e informes provenientes, fundamentalmente, de economistas y sectores empresariales, que cuestionaron la productividad de la inversión en educación<sup>8</sup>. Por el contrario, en América Latina, la evaluación de la calidad llegó como un componente necesario y naturalizado de las

reformas de los '90 (Vior y Más Rocha, 2010). Ingresó en el discurso político ocupando un lugar predominante en reemplazo de la preocupación por la democratización del sistema educativo (Da Silva, 1997), se la consideró beneficiosa en sí misma y se remitió únicamente a la medición de resultados de aprendizaje.

El período que se inicia en los años '90 en la región posee el signo característico de la influencia de organismos supra nacionales en la definición de las agendas políticas. Tanto la introducción de un sistema nacional y homogéneo de evaluación cuanto la transferencia - desde la Nación hacia las jurisdicciones- de escuelas secundarias e institutos superiores fueron parte de las medidas orientadas por la búsqueda de la “eficiencia interna” de los sistemas educativos, recomendadas por el Banco Mundial desde fines de la década de 1980 para el conjunto de países deudores, independientemente de su historia, características demográficas, desarrollo de su sistema educacional, etc.

El trabajo de CEPAL-UNESCO (1992) -referencia para las reformas educativas en nuestros países- plantea, por un lado, la necesidad prioritaria de diseñar e implantar procedimientos regulares de supervisión y evaluación de los establecimientos de enseñanza básica y media, “de modo que la sociedad disponga de información suficiente y oportuna sobre las características principales de su funcionamiento” y, por otro, de establecer “sistemas de medición para evaluar periódicamente el cumplimiento de las metas curriculares centrales y la eficiencia interna del sistema”. Estas recomendaciones, guiadas por la intención de racionalizar el gasto público social, asociaron los “sistemas de medición y evaluación con la posibilidad de identificar los establecimientos que requieran de programas focalizados de apoyo educativo” (CEPAL, 1992: 177). La evaluación para establecer *rankings*, asociada a la *libertad de elegir* las mejores escuelas por parte de los padres (Friedman, 1993), se constituyó en recomendación política estratégica para las reformas educativas en América Latina.

Dale señala que las políticas de evaluación de la calidad de la educación, la estandarización y los intentos de la OCDE para desarrollar indicadores nacionales de y para los sistemas educativos “son mecanismos de ‘diseminación’ que van más allá de su función inicial de satisfacer la creciente demanda de más y mejor información sobre la calidad de la educación [ya que] tienen implicaciones muy claras tanto para los objetivos como para los procesos de la política” (2007: 107). Refiriéndose a los efectos de la globalización sobre la política nacional, a través del accionar de organizaciones como la OCDE, expone su “carácter supranacional a través de organizaciones que –aunque dominadas por el mismo grupo de naciones que previamente utilizaban los mecanismos bilaterales por separado- poseen la capacidad de transferir políticas e influencias [...] especialmente las de gobernanza sin gobierno” (2007: 106). Complementando estos planteos, Jakobi y Martens (2007) sostienen que la OCDE instala gran parte de la agenda político-educacional de los países y afecta la dirección y los objetivos de las discusiones. En ese sentido, es necesario advertir que el estudio del problema de la evaluación de la calidad como política para el mejoramiento de la enseñanza secundaria puede no escapar a dicha influencia.

Siguiendo las recomendaciones de los organismos internacionales y como parte del pasaje del Estado Docente al Estado Evaluador (Neave y Van Vught, 1994), la Ley Federal de Educación (LFE) estableció, en 1993, la obligación de “garantizar la calidad

de la formación impartida en los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales mediante la evaluación permanente del sistema educativo” (Art. 48). Incluyó un capítulo sobre “la calidad de la educación y su evaluación”, y asoció ambos términos a la idea de “garantizar la calidad de la formación [...] controlando su adecuación a lo establecido en esta ley, a las necesidades de la comunidad, a la política educativa nacional, de cada provincia y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y a las concertadas en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación” (Art. 48). Es así como el surgimiento del sistema de evaluación se formuló como instrumento para la verificación y el control normativo de la aplicación de los contenidos básicos comunes (CBC). Por otra parte, se estableció la necesidad de verificar “la adecuación de los CBC [...] a las necesidades sociales y los requerimientos educativos de la comunidad” (Art. 49). Estos últimos resultan, en todos los casos, de un complejo proceso de definición, fuertemente condicionado por el contexto de imposición neoliberal. Cabe preguntarse, entonces, por las limitaciones que tal verificación conllevaría y por las posibilidades de categorizar o estandarizar las necesidades sociales.

Simultáneamente a la sanción de la LFE, por decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 506/93, se atribuyó a la Dirección Nacional de Evaluación del Ministerio de Cultura y Educación la responsabilidad de crear el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC). Entre sus competencias se fijó la de evaluar el sistema educativo en su conjunto, implementar los ONE en todas las jurisdicciones, ciclos, niveles y regímenes y evaluar la formulación de programas nacionales de mejoramiento de la calidad (Diker y Feeney, 1998).

Un rasgo típico del proyecto político educativo de este período fue la desvalorización del carácter estratégico de la información para la toma de decisiones. En efecto, la cronología de las medidas adoptadas muestra que, en un primer momento, se dictaron las leyes fundamentales que reestructuraron el sistema (Ley de Transferencias y LFE) y, a partir de allí, se pusieron en marcha el SINEC y los ONE.

En efecto, la implantación del sistema de evaluación se realizó un año después del proceso de transferencia de todos los establecimientos de enseñanza media y superior no universitaria que convirtió al Ministerio de Educación nacional en un “ministerio sin escuelas” pero con creciente capacidad para condicionar las políticas jurisdiccionales. En ese sentido, el proceso daría cuenta más de una política de recentralización de Nueva Derecha que de un efectivo interés por el mejoramiento de las condiciones de escolarización. Al mismo tiempo que se responsabilizaba a directivos, profesores y familias por los resultados académicos alcanzados por los estudiantes, se implantaron las evaluaciones nacionales como componentes del proceso de centralización característico del período.

A pesar de que la “transformación educativa de los '90” se llevó adelante sin diagnósticos que la justificaran (Vior, 1999), en los fundamentos de las políticas adoptadas se plantea que la información educativa constituye un elemento básico para la toma de decisiones en el sector. Al mismo tiempo, se propone llevar adelante los ONE para construir un sistema de información educativa que garantice la homogeneidad y comparabilidad de los datos en todo el ámbito nacional a través de la posibilidad de

disponer de *indicadores oportunos y confiables* para los distintos niveles de gestión de cada una de las jurisdicciones y para el nivel nacional.

Podemos interpretar, entonces, que las acciones tendientes a la evaluación no se llevaron adelante para producir información que orientara los cambios sino que fueron simultáneos con la reestructuración del sistema. El establecimiento del sistema de información se justificó como paso imprescindible para la implementación de la Ley Federal de Educación y para evaluar los cambios que generara su desarrollo, en simultaneidad con otros procesos. Algunos de ellos (como los acuerdos para la aplicación de la nueva estructura académica, los CBC, la modificación de planes y la reorganización institucional), hubieran necesitado contar con información proveniente del sistema de evaluación y no ser posteriores. Esto parece abonar la idea de que estas acciones operaban como recurso para dar legitimidad a la reforma.

A pesar de que en el proceso de la transformación educativa neoliberal se incluyeron definiciones conceptuales de la calidad y se señalaron sus dimensiones y potencialidades (Aguerrondo, 1993), la evaluación fue utilizada como mecanismo de regulación educativa ya sea a través de *rankings* de instituciones y jurisdicciones, ocultamiento de resultados, retraso en su publicación o edición de “recomendaciones metodológicas” para ser implementadas por los profesores en las escuelas. El Estado, en suma, introdujo la evaluación como un nuevo estilo de gestión política del sistema educativo.

### **Algunos problemas en torno de la evaluación de la calidad**

La producción teórica en torno de la evaluación de la calidad señala, entre otras, dos preocupaciones políticas destacadas: por un lado, la lógica que subyace en la estandarización de las pruebas en los niveles nacional e internacional y, por otro, el tipo de utilización de la información obtenida a partir de los resultados de esas evaluaciones. Sobre la primera preocupación, algunos autores (Basualdo, 2007; Diker y Feeney, 1998) analizan críticamente el surgimiento y desarrollo de los sistemas nacionales de evaluación. El segundo aspecto aparece fuertemente vinculado con los procesos de devolución a los involucrados y a la sociedad en su conjunto y con las recomendaciones político-pedagógicas y organizativas para mejorar la calidad de la educación. Una tercera preocupación, relacionada con los problemas técnicos de las evaluaciones nacionales (Cols y Basabe, 1998), plantea la necesidad de revisar la relación entre la finalidad asignada al sistema de evaluación y el enfoque predominante en el diseño de los tests.

En Argentina, el surgimiento del SINEC, en 1993, en el contexto neoliberal, ha sido objeto de análisis desde estos aspectos. En un trabajo relativamente reciente, Gvirtz y otros (2006) analizan la falta de adecuación técnica para cumplir con el propósito de proveer información comparable sobre el rendimiento de los alumnos. Este problema, que impide analizar las variaciones que se producen en la calidad de la educación, es concebido desde el punto de vista técnico y, se entiende, podría responder a que “en el contexto de transformación profunda del sistema educativo, la necesidad de obtener información de

corto plazo predominó sobre la necesidad de obtener información confiable en el largo plazo” (2006: 13). Las autoras sostienen que, de esta manera, se habría iniciado y desarrollado un sistema incapaz de responder a los propósitos para los que fue creado.

La CEPAL-UNESCO colocaba a “la evaluación de resultados como factor de cambio” y proponía dar prioridad a los resultados del aprendizaje. Planteaba la convergencia y coincidencia entre “los resultados que constituyen exigencias para el desempeño en el mercado de trabajo y los resultados que lo son para el desempeño ciudadano” (1992: 91). Es necesario observar que dicha coincidencia no puede ser entendida en forma descontextualizada –como aparece en los textos oficiales– sino íntimamente vinculada con el proceso más amplio en que se desarrollan las evaluaciones. La pretensión de presentar ambas exigencias como confluentes es contradictoria con las condiciones históricas en las que se instaló la reforma en nuestro país, porque la transformación educativa se impuso en un contexto marcado por la destrucción del mercado de empleo, la consecuente desocupación y el avasallamiento de los derechos laborales y sociales.

Por otro lado, el texto concibe la creación de sistemas de información y evaluación de la educación básica y media como una acción orientada al logro de una “gestión institucional responsable [...] Tales mediciones harán más factible que los directivos de establecimientos asuman públicamente la responsabilidad por su gestión y permitirán, a la vez, identificar potenciales problemas y deficiencias” (CEPAL, 1992: 177). En Argentina, luego de cada operativo se elaboraron y distribuyeron desde el gobierno central “recomendaciones metodológicas para la enseñanza” como apoyos para la actividad docente. Un problema característico de los '90 fue la responsabilización del docente, tanto de los mejores como de los peores resultados. En la base de esta decisión estaría la búsqueda del consenso y el logro de la legitimidad necesaria que la reforma requería. Efectivamente, la propuesta de generar una “gestión institucional responsable” puede rastrearse en medidas de política institucional adoptadas a partir de las reformas de los '90, claramente asociadas a la responsabilidad por los resultados de los aprendizajes. La obligación condicionada de elaborar el Proyecto Educativo Institucional constituyó, con diferencias entre los niveles del sistema, una muestra de políticas disciplinadoras que afectó la autonomía relativa de las instituciones e instaló el paradigma de rendición de cuentas a través de diversos controles y condicionamientos (Misuraca, 2004).

En relación con estos aspectos, es necesario preguntarse en qué medida los resultados de los ONE constituyeron insumos para la toma de decisiones políticas en el nivel nacional y/o jurisdiccional y para la toma de decisiones pedagógicas en el nivel de la institución escolar.

Las pruebas de evaluación de los aprendizajes en los operativos nacionales fueron y son diseñadas por especialistas preocupados por la “validación” de sus modelos, suponen resultados cuantificables, estandarizados para su comparación internacional que se proponen como herramientas para identificar falencias y recomendar mejoras sustantivas.

Si observamos los procesos seguidos en el plano internacional, se advierte en las instituciones educativas la multiplicación de instrumentos y dispositivos para la evaluación de la calidad<sup>9</sup>. Estos nuevos dispositivos, que replican los modelos utilizados en el ámbito industrial, son concebidos y puestos en marcha por organismos externos a la escuela y de

naturaleza jurídica y económica muy diversa: organizaciones internacionales, agencias independientes sin fines de lucro, “organismos cuasi-autónomos no gubernamentales”, empresas multinacionales de *testing*, oficinas de expertos y consultores, agencias de acreditación, medios de comunicación, revistas científicas, etc. (Vinokur, 2008).

Simultáneamente, “la institución escolar es, en sí misma, un amplio y venerable dispositivo que juzga la calidad, los saberes y a los alumnos: califica, selecciona, confiere grados y títulos, *cualifica*. ¿Cuál es, entonces, el significado de esta proliferación de evaluadores de los evaluadores? Su objetivo es diferente: [...] desde la perspectiva de quienes toman decisiones de forma externa, [se trata de] medir la calidad del ‘producto’ y del ‘proceso de producción’ de la enseñanza misma” (Vinokur, 2008: 2; la traducción es nuestra).

No es novedoso plantear que dicha tecnología de medición, al obviar a los profesores en la definición de los estándares, consigue generar presión sobre los resultados. Lo contrario, es decir una evaluación para la democratización, debería someter tanto la definición de los estándares como los resultados “al escrutinio y a la deliberación públicos” (House, 1992) fundamentalmente por parte de los involucrados en la tarea de enseñar. Encontramos aquí una de las limitaciones que imponen las políticas globales a los preceptos de “democratizar la democracia” (Giddens, 2000). Mientras las evaluaciones de la calidad de la educación se definen y formulan en instancias supra-nacionales aludiendo a la comparabilidad de los resultados, la participación de los profesores y la democratización de los instrumentos pasan a segundo plano.

En relación con la difusión de los resultados, un elemento clave es la comunicación sobre los factores contextuales que inciden en el rendimiento escolar. Su omisión mantiene la definición del problema en el plano exclusivamente de la enseñanza (Gvirtz y otros, 2006) e, implícitamente, responsabiliza a los profesores por dichos resultados.

Es posible pensar que la evaluación de la calidad durante la transformación educativa de la década de los ‘90 en nuestro país, preocupada por la reducción del gasto público, la construcción y difusión de rankings para impulsar la competitividad entre instituciones y mostrar “merecimientos” disciplinadores, instaló una impronta tecnocrática de control y desacreditación del trabajo de los profesores. En consecuencia, es ineludible plantear la necesidad de que las políticas adoptadas a partir de 2003 asuman estos efectos para lograr su superación.

Un capítulo aparte merece el estudio de las consecuencias pedagógicas de la evaluación de la calidad en los diferentes niveles del sistema educativo, entre ellas: a) la naturalización de los estándares por nivel, que suelen dejar al margen los factores contextuales que inciden en los resultados, b) la tendencia a reducir, fragmentar o simplificar en exceso los contenidos a enseñar, c) la propensión a obviar las perspectivas conflictivas del conocimiento a favor de un falso consenso acerca de qué debe ser enseñado (Torres Santomé, 2006). Estas consecuencias, en suma, contribuyen a alimentar el círculo vicioso según el cual cada grado o nivel prepara a sus estudiantes para la evaluación del grado o nivel siguiente.



## **La evaluación de la calidad a partir de la Ley de Educación Nacional**

El tema de la evaluación continúa presente en la legislación vigente: la Ley de Educación Nacional 26206/06 dedica un capítulo a la “calidad” y otro a la “información y evaluación del sistema educativo”. La diferencia con su antecesora, la Ley Federal de Educación, no parece ser sólo formal ya que al definir la calidad establece la garantía, por parte del Estado de asegurar “las condiciones materiales y culturales para que todos los/las alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural” (Art. 84). El Ministerio y el Consejo Federal de Educación (CFE) se obligan a establecer mecanismos de renovación periódica de los contenidos curriculares, a mejorar la formación inicial y continua de los docentes como “factor clave de la calidad de la educación y dotar a las escuelas de los recursos materiales necesarios [...] tales como infraestructura, los equipamientos científicos y tecnológicos” (Art. 85). En el texto legal se evidencia una concepción de evaluación como instrumento de mejora de la calidad a través de la producción de información y se define como objeto de información y evaluación del sistema educativo a sus principales variables de funcionamiento<sup>10</sup>. Como expresión de políticas de un Estado concertador establece, en el artículo 98, la creación del Consejo Nacional de Calidad de la Educación “integrado por miembros de la comunidad académica y científica de reconocida trayectoria en la materia, representantes del Ministerio de Educación, del Consejo Federal de Educación, del Congreso Nacional, de las organizaciones del trabajo y la producción y de las organizaciones gremiales docentes con personería nacional”. Aquí cabrían algunas consideraciones en torno de la participación de las organizaciones de la producción y del trabajo en el ámbito del Consejo. En educación, la búsqueda de consensos entre distintos sectores formó parte de las estrategias impulsadas desde los '90 con el fin de construir legitimación frente a las reformas. Al igual que en el caso de los Consejos Consultivos del CFE<sup>11</sup>, no se incluye a las organizaciones gremiales con personería únicamente provincial. Esta ausencia es significativa si consideramos que los docentes han sido transferidos junto con las instituciones, desde el Estado Nacional a los provinciales. Tal como señaláramos en un trabajo anterior (Más Rocha y Vior, 2009) los estudiantes de los diferentes niveles del sistema educativo también continúan excluidos de la participación en estos Consejos.

En 2010 el CFE aprueba, por medio de la Resolución N° 99, el Plan de Acción de Evaluación de la Calidad Educativa 2010- 2020 en el que se define a la calidad de la educación como “una construcción colectiva y una responsabilidad compartida por todos los involucrados en el hecho educativo”. Plantea que el proceso de evaluación deberá ser de carácter formativo y promoverá la interpretación y comprensión de los resultados, evitando la estigmatización de sujetos e instituciones a través de *rankings*. Se sostiene la necesidad de producir “análisis, recomendaciones y pautas de acción destinadas a promover la planificación y ejecución de mejoras no sólo en los resultados sino también en la racionalidad y la ‘justicia’ de las prácticas educativas”. Se establece la necesidad de producir materiales para la auto-evaluación de los aprendizajes por parte de las

instituciones educativas, la elaboración de informes de resultados y recomendaciones metodológicas para la mejora de las propuestas de enseñanza, la asistencia técnica a las jurisdicciones y el desarrollo de los operativos para las modalidades no comprendidas en la educación común. Asimismo, se prevé la producción de “estudios cuali-cuantitativos que permitan evaluar actitudes y aptitudes de los estudiantes en ámbitos de saberes tales como actitudes ciudadanas, uso de TIC, entre otras”.

Sin embargo, las líneas de acción no difieren sustancialmente de las que se venían implementando en años anteriores: se prevé el desarrollo de los ONE cada tres años<sup>12</sup> así como la participación en la planificación e implementación de estudios internacionales de evaluación de la calidad.

### **Los instrumentos para evaluar la calidad: énfasis y ausencias**

En nuestro país, el Estado nacional y las jurisdicciones, llevaron a cabo los primeros procesos de evaluación en el nivel primario. En la escuela secundaria, se realizaron operativos desde 1993 en el último año de la enseñanza media, algunos de carácter censal y otros por muestreo. Las experiencias provinciales no son homogéneas: mientras algunas jurisdicciones no llevaron adelante pruebas propias, otras desarrollaron numerosos operativos<sup>13</sup>. Por otra parte, si bien la mayoría de las provincias participó en los operativos nacionales y en diversas evaluaciones internacionales (TIMSS, PIRLS, PISA o CIVIED)<sup>14</sup> también se observan diferencias<sup>15</sup>.

Tanto el ONE 2000 como el de 2010 relevaron información censal sobre el rendimiento de los estudiantes de 5°/6° año de la escuela secundaria<sup>16</sup> en Matemática y Lengua. En el último operativo se incorporaron las áreas de Ciencias Sociales y Naturales.

En la evaluación del nivel medio se utilizaron dos tipos de instrumentos para la obtención de información: a) pruebas de conocimiento (preguntas cerradas y abiertas a estudiantes sobre contenidos de las áreas); y b) formularios de contexto (cuestionarios con preguntas a estudiantes y directores de escuelas sobre el nivel socioeconómico de los alumnos y sus familias, características generales de la escuela, gestión y práctica pedagógica de los directores y clima escolar).

En el análisis de los instrumentos construidos y aplicados en estos operativos se ponen en evidencia, a nuestro juicio, supuestos respecto de la definición de calidad, de la organización institucional, del papel que desempeñan -o debieran desempeñar- los directores y profesores, de las actividades que desarrollan -o no- los alumnos y de las caracterizaciones sobre el “clima escolar” (Vior y Más Rocha, 2010).

Una primera lectura de los cuestionarios evidencia que no se relevaron aspectos que han sido calificados -por diversas investigaciones nacionales y extranjeras- como decisivos para los resultados de los aprendizajes (Carnoy, 2010; OCDE, 1991; Barber y Mourshed, 2008, entre otros). Llama la atención la ausencia de indagaciones sobre características profesionales y condiciones laborales de los docentes (formación inicial y continua, especialización, antigüedad, dedicación en el establecimiento, número de estudiantes por

clase y por semana, etc.). Los elementos que pudieran servir como diagnóstico para las políticas de mejoramiento del profesorado son subordinados a la información proveniente únicamente del director o dejados de lado. En los ONE, los profesores no fueron consultados y, por lo tanto, las características de la institución así como el “clima escolar” se definieron sólo a partir de las opiniones de estudiantes y directores. Así, parece subyacer un supuesto según el cual la calidad de la educación puede medirse al margen de las condiciones laborales de los profesores, su experiencia profesional, concepciones acerca de la evaluación, estrategias pedagógicas, etc. Efectivamente, ni en los Operativos ni en los Censos Nacionales de Docentes<sup>17</sup> se indaga sobre el conocimiento disciplinar y pedagógico. Por el contrario, el aspecto central que se evalúa en los ONE es el conocimiento que los estudiantes tienen sobre las disciplinas.

Si bien en el Censo de Docentes 2004 se incorporaron preguntas sobre la titulación obtenida por los profesores en ejercicio, dada la diversidad de formaciones (en Universidades o Institutos Superiores, públicos o privados) y de las características de cada una de las jurisdicciones, esta información sólo permite conocer el área disciplinar de los títulos obtenidos<sup>18</sup>.

Por otra parte, hay un desfase entre los Censos de Docentes (1994 y 2004) y los ONE (2000 y 2010) que hace prácticamente imposible establecer relación alguna entre las condiciones de formación de los profesores y los resultados alcanzados por los estudiantes. A esto habría que agregar el problema de la inestabilidad de los profesores en las instituciones, lo que conduce al cuestionamiento de la validez de los resultados del censo en el mediano y largo plazo.

Se observa, también, un predominio de preguntas referidas a cuestiones de violencia y disciplina en las instituciones educativas. De esta manera, se identifica clima institucional con conflictos dentro de la escuela. Varios supuestos recorren los formularios en relación con este tema: en las escuelas hay violencia y esa violencia incide en los resultados del rendimiento escolar expresados en los ONE. Junto con ello, en el cuestionario a los estudiantes hay una marcada preocupación por los vínculos entre alumnos y docentes. No se formularon preguntas relacionadas con la enseñanza de contenidos ni con la forma de trabajar de los docentes. El énfasis estaría concentrado en mostrar si la cuestión vincular tiene alguna incidencia en los resultados del ONE<sup>19</sup> (Vior y Más Rocha, 2010). Esto se acentúa en el cuestionario de 2010 en el que, además, se suprimen las preguntas referidas a prácticas de lectura, estudio e información general del estudiante.

## **Las recomendaciones federales para la evaluación de los aprendizajes**

A pesar de la falta de participación de los docentes en los ONE, son ellos los destinatarios de recomendaciones federales y de regulaciones nacionales y provinciales para la evaluación, acreditación y promoción de los aprendizajes. Esto implica, desde nuestra perspectiva, la necesidad de estudiar las posibles relaciones entre la evaluación del nivel secundario a través de los ONE y la evaluación de los aprendizajes escolares que los

docentes realizan en forma cotidiana. En relación con este aspecto, en nuestra investigación nos preguntamos si los cambios de concepción en la normativa nacional y provincial generaron cambios en las prácticas de evaluación de los docentes.

Es preciso señalar que, en el nivel medio, los operativos sólo dan cuenta de una parte de la realidad educacional, la que abarca a quienes asisten a la enseñanza media, pero oculta la de quienes abandonaron o nunca asistieron a ese nivel de escolaridad. En ese sentido observamos que la articulación de la información que arrojan los ONE y la proveniente de la evaluación que se realiza en forma permanente en las escuelas, permitiría encontrar claves para comprender las características de escolarización en el nivel secundario (repetencia, desgranamiento, sobreedad).

El enfoque cuantitativo con pretensiones de objetividad de los estándares de medición, los procedimientos para su aplicación y los resultados obtenidos en los ONE contrastan fuertemente con la normativa que, simultáneamente, viene regulando el trabajo de los profesores en la evaluación, calificación y promoción de los estudiantes, de carácter netamente cualitativo. La Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación N° 117/99 que aprobó el Acuerdo Marco de Evaluación, Acreditación y promoción (A 22), destaca la importancia de crear una “cultura evaluativa” y establece orientaciones para la “construcción de la calificación” y la promoción de los alumnos de Educación General Básica y Polimodal. Allí se expresa que “la calificación debe ser la resultante de una lectura interpretativa de los logros alcanzados por el alumno durante el período evaluado y no el producto de una operatoria cuantitativa consistente en sumar y promediar calificaciones parciales”. La Resolución aprueba la instrumentación de instancias complementarias, de carácter compensatorio, que exigen del profesor respetar la diversidad cultural, propiciar la compensación de las desigualdades iniciales y tener las mismas exigencias que en los restantes momentos del proceso educativo, sugiriendo la conformación de equipos docentes responsables, en forma compartida, por los procesos de evaluación.

Diez años más tarde, la Resolución del CFE N° 84/09 –que aprueba los “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”- propone revisar integralmente la evaluación desde una perspectiva política que contemple los procesos de inclusión. Se plantea que la evaluación no debe constituir, por principio, una herramienta de expulsión/exclusión del sistema, entendiendo al “fracaso escolar” como un problema que no es estrictamente individual ni depende exclusivamente de razones extra escolares, como la procedencia social de los estudiantes. Se destaca la necesidad de diseñar formas de evaluación que superen el carácter selectivo y de desarrollar una política inclusiva sin “bajar la exigencia”.

La normativa del CFE avanza en recomendaciones para la reformulación y/o elaboración de regulaciones jurisdiccionales sobre evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes. Se coloca el énfasis en la “responsabilidad institucional” desde una mirada que se pretende integral y prospectiva para recuperar el sentido formativo de la evaluación y la regularización de “trayectorias escolares” en el marco de un proyecto colectivo de enseñanza.

En 2010, la Resolución N° 103 refuerza los lineamientos anteriores comprometiendo a

la institución en su conjunto, proponiendo contemplar tiempos y espacios diferenciados en los que se desarrollen estrategias pedagógicas e institucionales para alumnos que presenten inasistencias, repitencia reiterada o hayan ingresado tardíamente al nivel. Entre las iniciativas para la regularización de trayectorias se encuentran las escuelas de reingreso, las aulas de aceleración y las instancias de promoción asistida.

Es posible entender que desde el Estado se apela a múltiples estrategias para la inclusión en la escuela secundaria obligatoria y que una de las más reforzadas parece ser la renovación de enfoques sobre la evaluación de los aprendizajes y la responsabilidad compartida.

Si bien la Ley de Educación Nacional se fundamenta en la necesidad de asumir y revertir las consecuencias del neoliberalismo sobre el sistema educativo, también es necesario observar que el desarrollo del sistema de evaluación de la calidad y la creación de la “cultura evaluativa” para la inclusión en la escuela, vuelven a ubicar como únicas responsables por los resultados obtenidos a las instituciones escolares, tan vulneradas durante la transformación educativa de los '90.

Este fenómeno permite trazar líneas de continuidad entre las políticas neoliberales de los años '90 y las que se vienen desarrollando desde el año 2003 con ciertas características del programa político de la Tercera Vía. Desde esta perspectiva, el énfasis en la responsabilidad obedece a la necesidad de revisar la concepción de derecho propia del Estado de Bienestar. Bajo el lema “*ningún derecho sin responsabilidad*” (Giddens, 2000) se pretende dar respuesta a las críticas que el neoliberalismo ha realizado al Estado de Bienestar, en particular, la de promover culturas de dependencia y escasa participación ciudadana.

Sin embargo, advertimos los riesgos de situar una vez más la responsabilidad en los docentes desconociendo las consecuencias de las políticas de Nueva Derecha en el sistema educativo y las condiciones en las que se enseña y aprende en las escuelas.

## **Conclusiones**

Las reformas institucionales y curriculares que vienen signando desde hace casi dos décadas el trabajo de los profesores en la escuela secundaria, han estado acompañadas por operativos nacionales y provinciales de evaluación de la calidad. Se llevaron adelante sucesivos operativos externos a la escuela desde estándares cuantificables para la evaluación central de los resultados académicos en áreas curriculares consideradas básicas, comparables con operativos similares aplicados a escala mundial. Esos estándares, los procedimientos para su aplicación y los resultados obtenidos son presentados por los documentos oficiales como indiscutibles instrumentos para la mejora de la calidad de la educación con pretensiones de objetividad.

Sin embargo, en los últimos años, los operativos para controlar resultados educativos han sido objeto de cuestionamientos, sistemáticos o no, por parte de diversos sectores involucrados en la problemática de la evaluación (sindicatos, intelectuales y equipos

técnico-pedagógicos responsables). Uno de los casos más expresivo puede constituirlo la crítica formulada por Diane Ravitch (2010). Investigadora de la New York University, prestigiosa académica, asesora de George Bush y fuerte impulsora de estos modelos, actualmente ha formulado la necesidad de una revisión de estas políticas. En un sentido similar, y luego de los bajos resultados obtenidos por nuestro país en la evaluación de PISA 2009<sup>20</sup>, el ministro de Educación de Argentina ha reconocido recientemente la necesidad de adoptar patrones propios para la evaluación de los aprendizajes y no seguir modelos diseñados en otros contextos<sup>21</sup>. Al respecto, son elocuentes también las advertencias sobre el costo económico que representa para los países el derecho a participar en programas internacionales, en tanto esas evaluaciones de la calidad no contribuyen a resolver las causas u orígenes de las deficiencias identificadas. Se ha señalado que, por el contrario, se gastan cuantiosas sumas para obtener información que los países ya conocen<sup>22</sup>. Así, la continuidad de las tendencias en políticas de evaluación de la calidad lejos de ser una cuestión local, se inscribe con insistencia en el plano internacional a partir de las recomendaciones de organismos como la OCDE. En nuestro país, a pesar de los cambios en la legislación nacional y de la intención explícita de asumir las consecuencias de las políticas neoliberales de los `90, la evaluación de la calidad de la educación a través de los ONE continúa como medida indiscutible y exenta de debate. Una continuidad significativa con la década anterior es la ausencia de los docentes en los ONE, incluso en el operativo 2010, tanto en lo que hace a su participación en la definición de criterios como en la de contenidos curriculares a ser evaluados. Este aspecto estaría indicando limitaciones para transformar la política de evaluación de la calidad en una herramienta democratizadora para la educación secundaria obligatoria. Otra limitación la constituye la carencia de interpretación y/o utilización de la información resultante de los ONE con fines que superen la mera lectura y difusión de resultados, es decir, la de constituirse en un indicador que permita incidir en las complejas relaciones entre los logros alcanzados por los estudiantes y las perspectivas de mejora de la calidad de la educación.

Entendemos que el estudio de la calidad de la educación y de su evaluación y el análisis de los resultados de los ONE deberían posibilitar, entre otras cuestiones, la generación de conocimiento sobre los factores que condicionan el acceso al nivel superior así como brindar elementos para abordar los problemas que genera la atención de los estudiantes que ingresan a carreras universitarias. Esta información permitiría establecer vínculos de trabajo entre investigadores y docentes de los diferentes niveles del sistema educativos.

Por último, nos preguntamos acerca de las relaciones entre la evaluación del nivel secundario a través de los ONE y las recomendaciones para la evaluación de los aprendizajes escolares que vuelven a ubicar a las instituciones y a los profesores como destinatarios y responsables por unos resultados esperados. Mientras por un lado se cuantifican dichos resultados con fines de estandarización y comparabilidad, por el otro se promueven estrategias pedagógicas e institucionales particulares, que contemplen tiempos, espacios, situaciones diferenciadas y la creación de una “cultura evaluativa” para la inclusión en la escuela secundaria. El estudio de esas relaciones debería aportar a la

caracterización regional y local de la evaluación de la calidad y a la búsqueda de alternativas viables para la construcción de información sobre la realidad de la educación secundaria.

### **Notas**

- <sup>1</sup>. Una versión preliminar de este trabajo fue publicada en el libro “La educación secundaria como derecho” (2012), Ediciones La Crujía, Buenos Aires, compilado por Stella Maris Más Rocha, Jorge Gorostiaga, César Tello y Mónica Pini.
- <sup>2</sup>. Dirigido por Susana Vior y co-dirigido por María Rosa Misuraca, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.
- <sup>3</sup>. El programa se propone el estudio del problema a través de una selección de jurisdicciones mediante la integración de una red de equipos de investigación de distintas Universidades Nacionales.
- <sup>4</sup>. Se recuperan aquí elaboraciones previas presentadas por las integrantes del equipo de investigación en el *XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL / CONE SUL*, Universidad Federal de Santa Catarina (Santa Catarina, Brasil): Vior y Más Rocha (2010), Misuraca (2010) y Oreja Cerruti (2010).
- <sup>5</sup>. La Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, extendió la obligatoriedad desde el último año del Nivel Inicial - 5 años de edad- hasta el final de la Educación General Básica -nueve años de escolarización- y reemplazó el nivel secundario por un ciclo Polimodal, de tres años de duración.
- <sup>6</sup>. En Argentina la educación primaria formó parte de las atribuciones de los gobiernos provinciales desde la Constitución Nacional de 1853. A partir de 1905, una ley específica posibilitó la creación de escuelas nacionales en aquellas provincias que lo solicitaran. En el caso de la educación secundaria, los primeros Colegios Nacionales creados a fines del siglo XIX coexistieron con posteriores creaciones de los gobiernos provinciales. Este proceso implicó la coexistencia de escuelas administradas y financiadas por el gobierno nacional y por los gobiernos provinciales en un mismo territorio. Desde mediados de los años '50 se registraron distintos intentos de transferencia de las escuelas nacionales a las provincias. Este proceso se concretó con la transferencia de las escuelas primarias y pre-primarias durante la última dictadura militar (en el año 1978) y la transferencia de las escuelas secundarias y las instituciones de nivel terciario no universitario, durante el gobierno de Menem en 1992.
- <sup>7</sup>. Ley de Ciclo Lectivo Anual (25.864/03), Ley de Financiamiento Educativo (26.075/05), Ley de Educación Técnico Profesional (26.058/05) y Ley de Educación Nacional (26.206/06). Esta última modificó nuevamente la estructura del sistema educativo y extendió la obligatoriedad hasta la finalización del nivel secundario. Se delega en las jurisdicciones provinciales la opción entre dos estructuras de sistema, educación primaria de siete años de duración y educación secundaria de cinco o primaria de seis años de duración y secundaria de seis.
- <sup>8</sup>. Por ejemplo, en el caso de Estados Unidos se pueden mencionar *A Nation at Risk* (1983) y *America Competitive Challenge* (1983). Asimismo, en 1984 se reúnen los ministros de Educación de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) recomendando a la Comisión de Educación el análisis e intercambio de información sobre “la calidad de la escolarización básica” como una de las prioridades para el organismo. El informe se publica bajo el título *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional* (1991).
- <sup>9</sup>. Vinokur (2008) enumera diversos dispositivos utilizados a escala global: medición de resultados (test estandarizados, evaluación de conocimientos adquiridos y de competencias, tasas de inserción profesional, tasa de rendimiento de estudios, bibliometría y registro de patentes, *Tuning* de normas de enseñanza superior, etc.), evaluación de la calidad de procesos de producción de los servicios de enseñanza (auditorías, normas de garantía de calidad y de acreditación de instituciones, *monitoring*, *buenas prácticas*, Gestión de la Calidad Total), clasificaciones (comparaciones nacionales e internacionales del desempeño de alumnos, indicadores estandarizados de comparación de los sistemas educativos, clasificación de instituciones, indicadores de competitividad de los territorios).
- <sup>10</sup>. “Cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobreedad, origen socioeconómico, inversiones y costos, los procesos y logros de aprendizaje, los proyectos y programas educativos y la formación y las prácticas de docentes, directivos y supervisores, las unidades escolares, los contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación” (Art. 95).

- <sup>11</sup>El CFE cuenta con el apoyo de tres Consejos Consultivos: Económico-Social, de Políticas Educativas y de Actualización Curricular.
- <sup>12</sup>En tercero y sexto año del nivel primario y en el segundo/tercero y último del nivel secundario.
- <sup>13</sup>Según un informe de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) (2003), provincias como Corrientes, Formosa, Jujuy y Santiago del Estero no habían desarrollado, hasta ese momento, operativos de evaluación propios. Por el contrario, y a modo de ejemplo de la heterogeneidad de experiencias, la provincia de Buenos Aires había realizado un Monitoreo de UNESCO/OREALC y dos operativos propios desde 1998; la Ciudad Autónoma de Buenos Aires llevó a cabo operativos de carácter muestral desde 1992 en el nivel primario pero sólo evaluó el primer año del nivel medio en 1995 y 1996; Córdoba, por su parte, implementó operativos propios entre 1992 y 1994.
- <sup>14</sup>TIMSS: Tercer Estudio Internacional sobre Matemática y Ciencia; PIRLS: Estudio Internacional sobre Progresos en Comprensión Lectora; PISA: Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes; CIVID ED: Proyecto sobre Educación Cívica.
- <sup>15</sup>Catamarca, por ejemplo, no participó en las evaluaciones internacionales desarrolladas en el año 2000 y Misiones y San Juan, en las de 2001. Por su parte, Neuquén dejó de participar en los operativos nacionales a partir del año 2000 en el marco de la suspensión de la aplicación de la Ley Federal de Educación en su territorio. (DiNIECE, op.cit.).
- <sup>16</sup>Para el caso del 3° año el relevamiento fue por muestreo.
- <sup>17</sup>Los censos de docentes fueron realizados en 1994 y 2004.
- <sup>18</sup>El problema se agrava si se tiene en cuenta que no es posible trabajar con los resultados publicados por el Ministerio de Educación, ya que más del 30% de los docentes no completó la información requerida.
- <sup>19</sup>Los alumnos, en el formulario del ONE 2000, debían expresar su acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:
- Los alumnos se llevan bien con la mayoría de los profesores.
  - La mayoría de los profesores muestra interés por el progreso de los alumnos.
  - La mayoría de los profesores escucha lo que tengo para decir.
  - Si necesito ayuda extra, mis profesores me la dan.
  - La mayoría de mis profesores me trata en forma justa.
- <sup>20</sup>Argentina obtuvo 398 puntos en la evaluación de lectura, ubicándose en el puesto 58 de los 65 países incluidos del ranking. Este resultado implica un descenso de 20 puntos respecto a la evaluación del año 2000. Fuente: [http://nexos.cippe.org/Main.php?do=blogView&url=resultados\\_de\\_las\\_evaluaciones\\_pisa\\_2009](http://nexos.cippe.org/Main.php?do=blogView&url=resultados_de_las_evaluaciones_pisa_2009)
- <sup>21</sup>El ministro de Educación señaló, a diversos medios periodísticos, que PISA usa mediciones "maliciosas" ya que no contempla otros criterios de evaluación que deberían ser revisados. Sileoni expresó que el Gobierno analiza crear "junto a Uruguay, Brasil y Paraguay otras pruebas que tengan en cuenta la realidad iberoamericana". Fuente: [http://www.oei.es/noticias/spip.php?article8008&debut\\_5ultimasOEI=15](http://www.oei.es/noticias/spip.php?article8008&debut_5ultimasOEI=15). Fecha de acceso: 15/06/11.
- <sup>22</sup>Ver entrevista a Ángel Díaz Barriga: "Financiarán pobres la prueba PISA, que es hecha para ricos, dice experto", Periódico La Jornada, miércoles 30 de diciembre de 2009, México DF, p. 25.

## **Bibliografía**

- AGUERRONDO, I. La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *La educación: revista interamericana de desarrollo educativo*, Washington, año 37, n. 116, p. 561-578, 1993.
- ARGENTINA. *Ley de Educación Nacional N° 26206/06*. Disponible: <[www.infoleg.gov.ar](http://www.infoleg.gov.ar)>. Acceso em: sep. 2011.
- ARGENTINA. *Ley Federal de Educación N° 24195/93*. Disponible: <[www.infoleg.gov.ar](http://www.infoleg.gov.ar)>. Acceso em: sep. 2011.
- ARGENTINA. *Poder Ejecutivo Nacional, Decreto N° 506/93*. Disponible: <[www.infoleg.gov.ar](http://www.infoleg.gov.ar)>. Acceso em: sep. 2011.
- BARBER, M.; MOURSHED, M. Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *PREAL*, Santiago, n. 41, 2008. Disponible em: <[www.preal.org](http://www.preal.org)>. Acceso em:



- sep. 2009.
- BASUALDO, C. La evaluación del sistema educativo de Chile: una aproximación contextual. In: UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO. *Primeras Jornadas Nacionales de Investigación Educativa*, 3/4 mayo 2007. Disponible en: <[www.feeye.uncu.edu.ar](http://www.feeye.uncu.edu.ar)>. Acceso en: jul. 2010.
- CARNOY, M. *La ventaja académica de Cuba: ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- CEPAL – UNESCO. *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1992.
- COLS, E.; BASABE, L. El Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad: aportes para su análisis. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, año 7, n. 12, p. 64-76, 1998.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. *Resolución N° 117/99*. Disponible: <<http://portal.educacion.gov.ar/consejo/resoluciones/>>. Acceso em: sep. 2011.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. *Resolución. N° 83/98*. Disponible: <<http://portal.educacion.gov.ar/consejo/resoluciones/>>. Acceso em: sep. 2011.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. *Resolución N° 99/10*. Plan de Acción de Evaluación de la Calidad Educativa 2010- 2020. Disponible: <<http://portal.educacion.gov.ar/consejo/resoluciones/>>. Acceso em: sep. 2011.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. *Resolución N° 84/09*. Disponible: <<http://portal.educacion.gov.ar/consejo/resoluciones/>>. Acceso em: sep. 2011.
- DA SILVA, T. T. El Proyecto educativo de la nueva derecha y la retórica de la calidad total. In: GENTILI, P.; APPLE, M.; DA SILVA, T. T. (Comp.). *Cultura, política y currículo*. Buenos Aires: Losada, 1997.
- DALE, R. Los efectos de la globalización en la política nacional, un análisis de los mecanismos. In: BONAL, X.; TARABINI-CASTELLANI, A.; VERGER, A. (Comp.). *Globalización y educación: textos fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, p. 87-111, 2007.
- DIKER, G.; FEENEY, S. La evaluación de la calidad en Argentina: un análisis del discurso oficial. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, año 7, n. 12, p. 55-64, 1998.
- DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA. *La evaluación de la calidad educativa en Argentina: experiencias provinciales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2003.
- FRIEDMAN, M.; FRIEDMAN, R. *Libertad de elegir*. Barcelona: Planeta-Agostini, 1993.
- GIDDENS, A. *La tercera vía: la renovación de la socialdemocracia*. Buenos Aires: Taurus, 2000.
- GVIRTZ, S.; LARRIPA, S. y OELSNER, V. Problemas técnicos y usos políticos de las evaluaciones nacionales en el sistema educativo argentino. *Archivos analíticos de políticas educativas*, Arizona, v. 14, n. 18, 2006. Disponible en: <<http://epaa.asu.edu>>. Acceso en: jul. 2010.
- HOUSE, E. Tendencias en Evaluación. *Revista de Educación*, Madrid, n. 299, 43-55, 1992.
- JAKOBI, A.; MARTENS, K. La influencia de la OCDE en la política educativa nacional. In: BONAL, X.; TARABINI-CASTELLANI, A.; VERGER, A. (Comp.). *Globalización y educación: textos fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2007.
- MÁS ROCHA, S. M.; VIOR, S. Nueva legislación educacional: ¿nueva política? In VIOR, S.; MISURACA, M. R.; MÁS ROCHA, S. M. (Comp.). *Formación de docentes: ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones, 2009.
- MISURACA, M. R. Los profesores de enseñanza secundaria y la evaluación de la calidad. In: SILVA TRIVIÑOS, A. DUTRA BÚRIGO, C. DE MARCO E. y GUE MARTINI J. (Org.) *Trabalho e a formação do professor de educação básica no MERCOSUL/CONE SUL*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, p. 176-187, 2012.

- MISURACA, M. R. Una política para la racionalización de la formación de docentes en la provincia de Buenos Aires: ¿O estrategia para la supervivencia institucional? *Revista Espacios en Blanco*, Buenos Aires, n. 15, p. 179-207, 2004.
- NEAVE, G.; VAN VUGHT, F. *Prometeo encadenado: Estado y educación superior en Europa*. Barcelona: Gedisa, 1994.
- OCDE *Escuelas y calidad de la enseñanza: informe internacional*. Barcelona: Ministerio de Ciencia y Técnica, 1991.
- OREJA CERRUTI, M. B. Programas nacionales para el mejoramiento de la calidad, la equidad y la inclusión en educación: el papel asignado a los profesores. In: SILVA TRIVIÑOS, A. DUTRA BÚRIGO, C. DE MARCO E. y GUE MARTINI J. (Org.) *Trabalho e a formação do professor de educação básica no MERCOSUL/CONE SUL*. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, p. 164-175, 2012.
- RAVITCH, D. Why I changed my mind about school reform. *The Wall Street Journal*, New York, 9 Mar. 2010. Disponible en: <[www.online.wsj.com](http://www.online.wsj.com)>. Acceso en: 9 nov. 2010.
- TORRES SANTOMÉ, J. Los indicadores de rendimiento como estrategia y medida contrarreformista en las reformas educativas. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Ediciones Morata y Gobierno de Cantabria, 2006.
- VINOKUR, A. Les nouveaux enjeux de la mesure de la qualité en éducation. *Revue inDIRECT*, Bruxelles, n. 12, 2008. Disponible en: <<http://foreduc.u-paris10.fr>>. Acceso en: dic. 2010.
- VIOR, S. (Dir.). *Estado y educación en las provincias*. Madrid: Miño y Dávila Editores, 1999
- VIOR, S.; MÁS ROCHA, S. M. El Estado, los profesores y la evaluación de la calidad de la educación. In: SILVA TRIVIÑOS, A. DUTRA BÚRIGO, C. DE MARCO E. y GUE MARTINI J. (Org.) *Trabalho e a formação do professor de educação básica no MERCOSUL/CONE SUL*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, p. 240-249, 2012.

### **Correspondência**

**María Rosa Misuraca** – Universidad Nacional de Luján - Argentina  
**E-mail:** mariarosamisuraca@fibertel.com.ar

**María Betania Oreja Cerruti** – Universidad Nacional de Luján - Argentina  
**E-mail:** betaniaoreja@sion.com

**Stella Maris Más Rocha** – Universidad Nacional de Luján - Argentina  
**E-mail:** stellamasrocha@unlu.edu.ar

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.

---