



Volume 17

Seção Dossiê e92257

11 de Dezembro de 2023

Evaluaciones estandarizadas. Críticas y contrapuntos a las lógicas hegemónicas a partir de una experiencia reciente en la provincia de Buenos Aires

Avaliações normalizadas. Críticas e contrapontos às lógicas hegemônicas a partir de uma experiência recente na província de Buenos Aires

Standardized evaluations. Critiques and counterpoints to hegemonic logics based on a recent experience in the province of Buenos Aires

Ingrid Sverdllick¹
Rosario Austral²
Inés Rodríguez Moyano³

Citação: SVERDLICK, I. AUSTRAL, R. MOYANO, I. Evaluaciones estandarizadas. Críticas y contrapuntos a las lógicas hegemónicas a partir de una experiencia reciente en la provincia de Buenos Aires. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 17, e92257. Dezembro de 2023.



<http://10.5380/jpe.v17i0.92257>

Resumen: A 30 años de la implementación de las pruebas estandarizadas de evaluación de aprendizajes en Argentina y en la región, el debate sobre el sentido de las políticas de evaluación, lo que ellas producen, fundamentan, legitiman y justifican, sigue vigente. La cuestión de la evaluación en la educación adquirió centralidad en los años 90 en Argentina como uno de los ejes estructurantes de las políticas neoliberales, en tanto herramienta de “medición” de la calidad educativa desde una racionalidad económica y

¹ Doctora en Pedagogía. Profesora en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNA). Buenos Aires, Argentina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6501-1064> E-mail: ingridsver@gmail.com

² Magister en Generación y Análisis de Información Estadística. Profesora en la Universidad Nacional de José C.Paz (UNPAZ). Buenos Aires, Argentina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9632-0206>. E-mail: rosario.austral@docentes.unpaz.edu.ar

³ Doctora en Ciencias Sociales. Profesora en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2538-682X>. E-mail: inesrmoyano@gmail.com

productivista. Con posterioridad, a pesar de los avances que se han logrado en materia educativa y social por parte de los gobiernos de signo contrapuesto a la ideología neoliberal, y aunque se haya abrazado la lógica de la calidad vinculada con el derecho a la educación y la justicia social, las concepciones y prácticas sobre la evaluación educativa poco se han alterado (Sverdlick, 2020). En este artículo expondremos un enfoque crítico en relación con las evaluaciones estandarizadas de desempeños de estudiantes con el interés de desandar algunas fórmulas tecnocráticas que se han constituido casi como verdades absolutas e incuestionables interpelando el trabajo docente de enseñar. Asimismo, analizaremos una propuesta de evaluación vigente en la provincia de Buenos Aires, en el marco de la política de enseñanza de la gestión 2020-2023, que contribuye a formas alternativas y más democráticas de construcción de conocimiento sobre los procesos educativos.

Palabras clave: Políticas Educativas; Evaluaciones Estandarizadas; Pruebas Escolares; Enseñanza y Evaluación.

Resumo: Trinta anos após a implementação de testes padronizados de avaliação das aprendizagens na Argentina e na região, o debate sobre o significado das políticas de avaliação, o que produzem, o que apoiam, legitimam e justificam, ainda está em curso. A questão da avaliação na educação tornou-se central nos anos 90 na Argentina como um dos eixos estruturais das políticas neoliberais, como uma ferramenta para "medir" a qualidade da educação a partir de uma racionalidade econômica e produtivista. Posteriormente, apesar dos progressos que foram feitos em matéria educativa e social pelos governos que se opõem à ideologia neoliberal, e embora a lógica da qualidade ligada ao direito à educação e à justiça social tenha sido abraçada, as concepções e práticas de avaliação educativa pouco mudaram (Sverdlick, 2020). Neste artigo apresentaremos uma abordagem crítica em relação às avaliações padronizadas do desempenho dos alunos com o interesse de desfazer algumas fórmulas tecnocráticas que se constituíram quase como verdades absolutas e inquestionáveis, questionando o trabalho pedagógico dos professores. Também analisaremos uma proposta de avaliação em vigor na província de Buenos Aires, no âmbito da política de ensino da administração 2020.

Palavras-chave: Políticas de Educação; Avaliações Normalizadas; Testes Escolares; Ensino e Avaliação.

Abstract: Thirty years after the implementation of standardized learning assessment tests in Argentina and in the region, the debate on the meaning of assessment policies, what they produce, support, legitimize and justify, is still ongoing. The issue of assessment in education became central in the 1990s in Argentina as one of the structuring axes of neoliberal policies, as a tool for "measuring" educational quality from an economic and productivist rationality. Subsequently, despite the progress that has been made in educational and social matters by governments opposed to neoliberal ideology, and although the logic of quality linked to the right to education and social justice has been embraced, the conceptions and practices of educational evaluation have changed little (Sverdlick, 2020). In this article we will present a critical approach in relation to standardized evaluations of student performance with the interest of undoing some technocratic formulas that have been constituted almost as absolute and unquestionable truths, questioning the teaching work of teachers. Likewise, we will analyze an evaluation proposal in force in the province of Buenos Aires, within the framework of the teaching policy of the 2020 administration.

Keywords: Educational Policies; Standardized Assessments; School Tests; Teaching and Evaluation.

Introducción ⁴

A más de 30 años de la implementación de las pruebas estandarizadas de evaluación de aprendizajes en Argentina, en la región y en el mundo, el sentido de estas evaluaciones, sus implicancias en la política educativa, lo que ellas producen,

⁴ En el momento de escribir este artículo, las autoras nos encontramos desempeñando funciones ejecutivas en la Dirección Provincial de Evaluación e Investigación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (periodo 2019-2023).

fundamentan, legitiman y justifican, continúa siendo tema de debate político. Entendemos que esta vigencia responde a que las propuestas sobre la evaluación suponen, de manera explícita o implícita, posiciones teóricas, ideológicas y no sólo metodológicas; involucran cuestiones vinculadas con las relaciones de poder y producen afirmaciones que tienen efectos políticos y pedagógicos (SVERDLICK, 2012, 2020, 2021).

Como un aporte a esta discusión, en este artículo nos proponemos problematizar cómo las decisiones político pedagógicas y los dispositivos técnicos referidos a la evaluación participan de una propuesta educativa general, interpelando el sentido de la enseñanza, tanto en relación con lo que se propone desde el currículum cuanto en lo que atañe al trabajo docente de enseñar. Además, analizamos una experiencia de evaluación universal que se viene aplicando en la provincia de Buenos Aires desde 2022, la cual repone la dimensión pedagógica de la evaluación orientando el sentido de las prácticas evaluativas a la reflexión sobre la tarea de enseñar⁵.

La primera parte de este artículo ofrece un breve panorama de las políticas de evaluación a nivel nacional y jurisdiccional desde los años 90 hasta el presente y se identifican sus orientaciones y definiciones normativas más relevantes. El segundo apartado presenta un enfoque crítico en relación con las evaluaciones estandarizadas de desempeños de estudiantes con el interés de desandar algunas fórmulas tecnocráticas que, luego de treinta años de presencia en el campo de la política educativa, se han constituido casi como verdades incuestionables, interpelando el trabajo docente de enseñar. Por último, se analiza una propuesta de evaluación vigente en la provincia de Buenos Aires, en el marco de la política de enseñanza de la gestión 2020-2023, que contribuye a formas alternativas y más democráticas de construcción de conocimiento sobre los procesos educativos.

Panorama de la política educativa de evaluación en la provincia de Buenos Aires (1990-2023)

En Argentina, es a partir de la década del 90 cuando, en el marco de los programas neoliberales de reforma del Estado promovidos por el Banco Mundial a los países de la

⁵ De acuerdo con datos provisorios del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, en 2022 residían en la provincia de Buenos Aires 17.569.053 personas, las cuales representan el 38% de la población del país. De acuerdo con el Relevamiento Anual de ese mismo año, la provincia contaba con 5.149.536 alumnas y alumnos matriculados, lo cual representa el 40% de la matrícula a nivel nacional.

región, la denominada evaluación de la calidad quedó establecida como uno de los ejes estructurantes del marco normativo que impulsó la Reforma Educativa (Ley Federal de Educación N° 24.195). En 1993 se creó el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (SINEC) que aplicó los Operativos Nacionales de Evaluación y que en los años sucesivos fue reconfigurándose con otros nombres y esquemas, manteniendo su función. Sin hacer explícito lo que se entendía por “calidad” y promoviendo una retórica positiva asociada con esa idea, como si se tratara de un rasgo de valor universal y objetivo, la evaluación se constituyó en ese marco en la herramienta de “medición” de la calidad educativa desde una racionalidad económica y productivista.

La operatoria de vincular la evaluación con la calidad como un par indisociable, otorgaba sentido a cada uno de los conceptos de una manera circular, estableciendo que la capacidad de las instituciones para lograr que las y los estudiantes adquirieran ciertos contenidos en un tiempo y con un costo adecuado daría la medida de la calidad (SVERDLICK, 2012). Así, se redujo la evaluación de la calidad educativa al desempeño cuantificable que las y los estudiantes podían demostrar a través de las pruebas estandarizadas. Mediante esta operación, a la par que se clausuró el carácter inherentemente político y polisémico de la evaluación, tanto como su potencialidad para la enseñanza y el aprendizaje, los sentidos de la enseñanza como práctica social compleja quedaron limitados a los productos observables o medibles a corto plazo. A través de una retórica neoliberal, se generó durante ese periodo un nuevo estilo de gestión político-educativo, que permitió retener en los niveles centrales la capacidad de control sobre el sistema educativo de carácter federal, sin intervenir directamente en su gestión ⁶.

El país comenzó a integrar iniciativas globales y regionales de evaluación, a tono con las recomendaciones de los organismos internacionales (JAKOBI; MARTENS, 2007; GOROSTIAGA, 2020; GOROSTIAGA; FERRERE, 2017). Simultáneamente las jurisdicciones avanzaron también en el diseño de sus propias experiencias, las cuales fueron aplicadas en sus territorios junto a los programas nacionales. En aquella época, la provincia de Buenos Aires, por su parte, puso en marcha el Programa de Evaluación de la Calidad Educativa para producir información destinada al diseño de las políticas educativas, tanto

⁶ El proceso de transferencia de las escuelas nacionales a las provincias, iniciado durante la última dictadura militar (1976-1983) sin el financiamiento correspondiente, culminó en 1991 con la sanción de la Ley de Transferencia de Establecimientos de Nivel Medio y Superior No Universitario (núm. 24 049). A su vez, la transformación encarada en forma compulsiva por el gobierno nacional a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 incluyó dispositivos de recentralización del poder en manos del mismo gobierno bajo nuevas formas de regulación y control por parte del Estado.

como para aportar a los procesos reflexivos en las escuelas bonaerenses. En este sentido, la evaluación de la calidad en la provincia, intentó un posicionamiento diferente que no buscó la medición y comparabilidad de resultados entre instituciones, diferenciándose de este modo de las características propias del SINEC (LARRIPA, 2010; WALTOS, 2017). A partir de la idea que las condiciones sociales y situaciones extraescolares tienen fuerte influencia en el aprendizaje, el Programa de Evaluación de la Calidad Educativa consideró distintos modos de abordaje de la complejidad de la evaluación de la calidad educativa basados en una metodología de “progreso” orientado a identificar el “valor agregado” de escuela a la condición inicial del estudiante (DGCyE, 2000).

Luego del estallido social, político, institucional y económico de diciembre de 2001 que coronó trágicamente el fin del ciclo de políticas de ajustes neoliberales bajo el régimen de la Convertibilidad, la llegada del nuevo siglo encontró a la Argentina en una crisis gran envergadura, que pudo empezar a componerse a partir de 2003 con la llegada al gobierno de administraciones de corte progresista. En ese nuevo contexto político, alineado con la tendencia regional, la educación formó parte de las acciones orientadas a la igualdad, la inclusión y la restitución de derechos. En el campo educativo, estas iniciativas se materializaron con la sanción de un nuevo cuerpo normativo, del cual se destaca la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que establece la obligatoriedad del nivel secundario y formalizó su universalización ⁷. La inclusión escolar se consideró central en el enfoque de la justicia social y la calidad educativa, se entendió como resultado de acciones integrales para garantizar las condiciones materiales de la educación y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es interesante resaltar que la definición de la calidad se aparta de la idea de ser una medida de la evaluación de aprendizajes o de desempeños, para articularse con la noción de inclusión como derecho y justicia educativa.

Este enfoque asignó a la evaluación una función más formativa (PASCUAL; ALBERGUCCI, 2016) que supuso ampliarla mirada más allá de los resultados de los aprendizajes para abarcar las condiciones y los entornos en que los producen los procesos

⁷ Durante el período 2003-2007 se sancionaron las siguientes leyes: Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (n. 25.864, año 2003); Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (n. 25.919, año 2004); Ley de Educación Técnico Profesional (n. 26.058, año 2005); Ley de Financiamiento Educativo (n. 26.075, año 2005) y Ley Nacional de Educación Sexual Integral (n. 26.150, año 2006).

de enseñanza y aprendizaje a través del desarrollo de investigaciones y evaluaciones alternativas para efectuar diagnósticos institucionales.⁸

En la provincia de Buenos Aires, el nuevo escenario inaugurado por la sanción de ley nacional y posteriormente la Ley de Educación Provincial N° 13.688, fue de la mano de nuevas formas de conceptualizar la calidad educativa tanto en sus aspectos teóricos como metodológicos. El enfoque construido en torno al concepto de “calidad social de la educación” (DGCyE, 2011), que asume a la educación de calidad como un bien público y como un derecho humano fundamental que los Estados deben garantizar⁹, implicó la necesidad de implementar cambios significativos en el proceso de construcción de los instrumentos de evaluación de los operativos a gran escala, para promover la participación docente y considerar otras vías de aproximación a los fenómenos educativos de corte cualitativo para conocer los procesos institucionales que inciden sobre los aprendizajes de las y los estudiantes. Este proceso innovador enfatizó en el establecimiento de acuerdos y compromisos con los equipos curriculares de las Direcciones de Nivel y con las y los docentes a cargo de las secciones a evaluar.

Durante el período 2015-2019, se dio inicio a un proceso de renovación conservadora que supuso un viraje en las orientaciones de la agenda pública en educación. En este escenario, se renovaron las tendencias tecnocráticas que definieron el sentido de la política educativa de los años 90, y la preocupación por la calidad y su medición se reinstalaron en el centro de la política educativa nacional y provincial (RODRIGO; MOYANO, 2020). A partir de entonces, el área de evaluación es jerarquizada y se crea la Secretaría de Evaluación Educativa (SEE), desde donde se renovaron los programas nacionales de evaluación y se pusieron en marcha experiencias piloto orientadas a la evaluación de la formación docente. En este contexto, el uso de los resultados del operativo nacional de evaluación que pasó a denominarse Aprender - en reemplazo de los tradicionales ONE - se delineó como uno de los ejes transversales para el diseño y monitoreo de las políticas educativas.

⁸ A modo de ejemplo, en 2013 se creó el Índice de Mejora de las Escuelas Secundarias Argentinas (IMESA) que se propuso como una medida sintética y alternativa para informar acerca del funcionamiento de las escuelas. Dicho índice combinaba el tiempo que tardan los estudiantes en terminar el nivel, la tasa de egreso y los resultados de las pruebas del último ONE. Operó sólo por un breve período de tiempo y como experiencia piloto.

⁹ En dicho documento se alude al rol central de la información producida para intervenir y avanzar en los procesos de democratización del sistema educativo y la calidad social de los aprendizajes de todos sus actores.

La provincia de Buenos Aires, bajo una gestión de gobierno afín a la nacional, continuó la orientación de las políticas educativas centrales, restrictivas del derecho a la educación, con énfasis en la lógica meritocrática, mediante la puesta en marcha de programas de evaluación focalizados desde una concepción individualizante de las trayectorias escolares. Asimismo, en este periodo, la jurisdicción inauguró su participación como región adjudicada ¹⁰ en las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) perteneciente a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

La agenda educativa de la gestión inaugurada a fines de 2019 por la presidencia de Alberto Fernández orientada a recuperar las políticas relativas al derecho a la educación, se vio afectada por una de las peores crisis sanitarias de la historia la irrupción a nivel mundial para responder a la urgencia de un contexto sin precedentes. Fueron muchas las acciones que se desarrollaron a gran velocidad para pensar y realizar la actividad educativa en ese contexto difícil. Tanto a nivel nacional como provincial, se tomaron decisiones trascendentes, como la consideración del bienio 2020-2021 como unidad curricular y la intención de plantear otros criterios para definir la evaluación. El Ministerio de Educación de la Nación diseñó un plan orientado a construir una perspectiva evaluativa de carácter más complejo e integral que consistió en una diversidad de acciones, desde investigaciones propias y articuladas con universidades, y encuestas a diferentes actores del sistema, hasta un análisis más integral del fenómeno educativo considerando cuatro dimensiones: la enseñanza, el aprendizaje, la organización escolar y las trayectorias escolares ¹¹. No obstante ello, se repusieron las evaluaciones estandarizadas bajo el supuesto controvertido que se podrían conocer los efectos de la escolaridad en pandemia sobre los aprendizajes ¹².

En la provincia de Buenos Aires, tal como veremos en el tercer apartado de este artículo, la política jurisdiccional, preocupada por fortalecer los aprendizajes que podían haberse debilitado en el tiempo de pandemia, diseñó una opción de evaluación universal

¹⁰ La participación en la prueba PISA como región adjudicada, implicaba la toma en una muestra representativa provincial lo que daría resultados de la provincia, además de la participación en la muestra nacional.

¹¹ Resolución CFE N° 396/2021 que aprueba el Plan Nacional de Evaluación Educativa 2020-2021.

¹² Durante 2021 hubo un fuerte debate sobre el carácter que debía tener la evaluación estandarizada que se había suspendido en 2020 por la pandemia COVID19. Fuerzas políticas contrapuestas discutían, tanto sobre el carácter muestral o censal, como de la pertinencia de ciertos contenidos para integrar las evaluaciones.

centrada en la enseñanza, que comenzó a implementarse en el año 2022 en el nivel primario y, en 2023, en el nivel secundario.

Las evaluaciones estandarizadas desde una perspectiva crítica

A partir de los años 90, la evaluación estandarizada se presentó como una herramienta de “medición” de la calidad del sistema educativo desde una racionalidad económica y productivista. Transcurridas tres décadas y a pesar de los avances logrados en materia educativa y social por parte de gobiernos progresistas que concibieron la calidad vinculada al derecho a la educación y a la justicia social, las concepciones y prácticas sobre la evaluación educativa han cambiado poco (SVERDLICK, 2020). Pensamos que esto se ha debido, en gran medida, a los compromisos sostenidos con organismos internacionales y a la construcción de argumentaciones más “amigables” que han interpretado, en parte, las críticas a la evaluación. Podemos observar que en el transcurso de los últimos 30 años, ha operado un desplazamiento de los temas en discusión sobre la evaluación, provocando un corrimiento del eje del debate, aunque manteniendo el núcleo duro de las concepciones tecnocráticas. Esta operatoria se ha traducido en la aceptación y asunción de ciertas ideas de los posicionamientos críticos para, a partir de allí, hacer perdurar las concepciones tecnocráticas de la evaluación, minimizando los debates sobre su naturaleza política, sobre su ligazón con las relaciones de poder y sobre los efectos políticos de las afirmaciones que emanan de las mismas (SVERDLICK, 2012, 2020, 2021).

En un primer tiempo, la argumentación versó sobre las cuestiones metodológicas en relación con la construcción de los instrumentos y la comparabilidad de los resultados; hubo un período en el que se asumió que la evaluación no podía dar cuenta de los “aprendizajes”, sino de los desempeños de las y los estudiantes de manera parcial, respecto de ciertos contenidos “evaluables”, también se aceptó el cuestionamiento relativo a la posibilidad de pensar la enseñanza y el aprendizaje desde una linealidad o causalidad. Inclusive hoy se asume que no sería correcto decir que los resultados de las pruebas estandarizadas sean indicadores de la “calidad de la educación”. A pesar de todo esto, se sigue sosteniendo que las pruebas estandarizadas son insustituibles en su carácter de relevamiento masivo de información, aunque no se especifique del todo su utilidad y sentido. En síntesis, se puede afirmar que el argumento sobre la utilidad de la información que estos dispositivos proveen, parece ser hoy el caballito de batalla sobre el

que se asienta la disputa por continuar legitimando y sosteniendo este tipo de evaluaciones. Esta postura va a proponer que la evaluación, en tanto dispositivo de relevamiento, es potente y puede mejorarse, y que el carácter político que se le atribuye, se restringe al uso que se haga de la información resultante. Desde nuestro punto de vista, esta argumentación sigue siendo funcional al mantenimiento del statu quo, disociando el diseño instrumental y operativo de la evaluación, del uso de sus resultados.

A partir de esta mirada crítica sobre las evaluaciones estandarizadas, planteamos aquí una serie de reflexiones ¹³.

En primer lugar, la evaluación estandarizada es política y se contrapone a la pretensión de un carácter objetivo y neutral, según el cual puede haber distanciamiento del objeto para no “contaminarlo al efectuar la medición”. El supuesto de objetividad, asociado a la neutralidad tiene la pretensión de constituirse en un valor de verdad incuestionable y apela a una metodología de replicabilidad en distintos contextos, condiciones y temporalidades, así como en la confidencialidad de los instrumentos utilizados; la evaluación queda asociada centralmente a un procedimiento de relevamiento de información, que sin duda no es neutral porque conlleva asumir decisiones respecto de qué relevar, cómo, cuándo y para qué. Por ello no se exige a la evaluación de su carácter político: se trata de un dispositivo contingente a un cierto tiempo y espacio, inscripto en un marco de sentido y significación más general.

En segundo lugar, la evaluación estandarizada resulta disruptiva respecto de los discursos pedagógicos que otorgan centralidad a la subjetividad en la construcción del vínculo pedagógico: la evaluación irrumpe en la cotidianidad de las escuelas imponiendo una distancia no habitual entre las personas adultas y las y los estudiantes, plantea una situación extraordinaria en las aulas. Por esto mismo, el dispositivo resulta no inocuo, en tanto altera fuertemente el escenario escolar. De manera contraria a lo que se sostiene en los discursos tecnocráticos, entendemos que para conocer en profundidad lo que se enseña y aprende en las escuelas, resulta necesario reconocer las implicancias intersubjetivas de manera situada y promover condiciones adecuadas para construcciones evaluativas democráticas y participativas en las que se evalúe lo que se enseña.

En tercer lugar, insistimos en una crítica ya bastante aceptada en relación a los

¹³ En un trabajo anterior hemos referido a los mitos sobre la evaluación y el uso de la información (SVERDLICK, AUSTRAL, MOYANO, 2022).

límites de lo que pueden “medir” las evaluaciones estandarizadas. Uno de sus supuestos es que reflejan fielmente lo aprendido por las y los estudiantes en las aulas. Sin embargo, las mediciones resultan parciales en tanto no captan la complejidad inherente a los procesos educativos ¹⁴. Los puntajes se construyen sobre la base de un conteo de respuestas correctas sin decir nada “acerca del conocimiento alcanzado en un área determinada ni, mucho menos, sobre otras capacidades como la imaginación, la creatividad, el pensamiento crítico, etc.” (PASCUAL, 2019). Este aspecto remite a la cuestión de los criterios para la construcción de indicadores que aseguren la comparabilidad de resultados. Se trata de herramientas de aproximación a ciertas aristas de un fenómeno o problemática pero que, con el tiempo, adquieren un carácter regulador de la vida escolar y social en el sentido de establecer ciertas referencias normativas para el posicionamiento relativo de un/a estudiante, una institución o cierto ámbito territorial. Los indicadores precisamente “indican”, orientan hacia “lo que debería ser”, escogen qué es lo valioso de la educación y la vida educativa como parte de la construcción de una visión hegemónica. En este sentido,

[...] la selección de indicadores erige y legitima un marco de lo que es la educación, de lo que debería preocuparnos en educación y hasta de lo que debería ser la educación [...] El modelado de la realidad que hacen los sistemas de indicadores no es neutral, ni independiente; por mucho que se justifique ‘epistemológicamente’ en su cuantificación. (RASCO; RODRÍGUEZ, 2022, p. 21).

En cuarto lugar, y ligado a lo anterior, se advierte una fetichización de los resultados de evaluación. La descontextualización de instrumentos y puntajes da pie a una lógica de comparación de “rendimiento” entre estudiantes, escuelas, distritos, regiones, provincias y países, que se abstrae de las condiciones materiales y simbólicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, y como parte de los resguardos técnicos en la construcción de las pruebas, importa seleccionar aquellos contenidos que pueden discriminar diferencias de desempeño,

[...] dejando de lado tanto los ítems que resuelven todos los estudiantes y, por ende, no presentan diferencias en las respuestas (o sea los contenidos

¹⁴ Angulo Rasco y Serra Rodríguez (2022) advierten acerca de la necesidad de tomar recaudos en las interpretaciones de los indicadores en educación, y de cómo las decisiones de política están influidas tanto por valores como por conocimientos.

más trabajados en las instituciones escolares), como los que muestran mayores dificultades. (PASCUAL, 2019).

De ese modo, la evaluación queda escindida de la enseñanza; se instala un discurso hegemónico que establece el imperativo de una evaluación asociada a la medición y al control.

En quinto lugar, aunque ya parece aceptarse que las pruebas estandarizadas no miden aprendizajes, sino desempeños y que sus resultados no definen la calidad del sistema educativo, pareciera que la evaluación como medición de los desempeños pudiera en sí misma mejorar la “calidad” de la educación, como si las pruebas fueran por sí solas el camino para la mejora. Aún con algunas modificaciones que se vienen introduciendo, a partir de la aceptación de ciertos puntos críticos, la noción de calidad educativa continúa fundamentalmente asociada al rendimiento y logros de las y los estudiantes, como algo posible de ser medido por la evaluación como instrumento privilegiado (SVERDLICK, 2012).

La apelación a la “calidad educativa” constituye un asunto controversial en el campo de la evaluación. Desde perspectivas tecnocráticas, se plantea una linealidad entre los resultados de las evaluaciones y los procesos educativos de mejora, en una lógica binaria de causa-efecto. Si los resultados de las pruebas son malos, habrá políticas remediales para ello. Sin embargo, en la práctica existen desfases entre las instancias de evaluación, publicación de resultados y diseño e implementación de políticas educativas sustentadas en las pruebas. El ciclo completo difícilmente puede transcurrir en un plazo que no exceda la periodicidad de los operativos. Por lo tanto, la política de evaluación termina primando sobre otras, teniendo mayor visibilidad mediática y efecto en la opinión pública. Aun cuando los resultados se ponen a disposición de las propias instituciones, por lo general las escuelas no logran hacer algo con dicha información para aprovecharla institucionalmente, al percibirlos ajenos a su cotidianidad y a lo que allí se produce. Nuevamente, los resultados llegan tarde, casi siempre al año siguiente, cuando probablemente haya habido cambios en el plantel docente y sin duda en el grupo de estudiantes. En síntesis, los argumentos soportados en la causalidad, sólo sirven en las políticas neoliberales, para justificar y legitimar decisiones de política educativa, que, en muchos casos van en desmedro de los colectivos docentes y de las y los estudiantes (POPKEWITZ, 1988).

Nuestra legislación nacional menciona que

[...] el Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural. (art. 84 LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL 26.206/06).

Desde la comprensión que la calidad está asociada al cumplimiento efectivo del derecho a la educación, tal como se enuncia en la legislación vigente, el Estado tiene la responsabilidad de garantizarla. Esto implica que se debe velar porque se den las condiciones necesarias para enseñar y también para que las y los estudiantes aprendan, y que, tal como se señaló anteriormente, las instituciones escolares puedan responder a las necesidades que tiene su estudiantado. En este sentido, las evaluaciones estandarizadas no tienen relación alguna con este cometido.

En sexto lugar, en el marco de las políticas neoliberales, la evaluación estandarizada ha cobrado protagonismo frente a otras políticas educativas, algo que ha perdurado aún en gestiones de gobierno progresistas. La hegemonía de la evaluación parece difícil de ser quebrada. Si bien las evaluaciones estandarizadas podrían servir para la construcción de cierta información general acerca del sistema educativo, desde una perspectiva de derechos, resulta imprescindible cuestionar sus alcances y repensar su utilidad y sentido.

Evaluar en el marco de una política con centralidad en la enseñanza: las pruebas escolares en la Provincia de Buenos Aires en 2022-2023

La gestión de gobierno en educación en la Provincia de Buenos Aires a partir de la asunción del Frente de Todos ¹⁵, tanto en la presidencia, como en la gobernación de la Provincia, asumió el desafío de llevar adelante una política educativa orientada a garantizar el derecho a la educación de todas y todos, condiciones dignas y necesarias para enseñar y para transitar la escolaridad y la atención a las trayectorias educativas. En el inicio de la gestión, la pandemia de Covid 19, irrumpió en los planes de la DGCYE ¹⁶, pero no modificó su sentido político-pedagógico. La preocupación por sostener las

¹⁵ El Frente de Todos fue una coalición integrada por un número importante de partidos políticos de todo el país, liderado por el kirchnerismo, el partido justicialista y el Frente Renovador. Asumió la presidencia y la gobernación de la PBA en diciembre de 2019.

¹⁶ La cartera educativa con rango ministerial en la provincia de Buenos Aires se denomina Dirección General de Cultura y Educación.

trayectorias educativas de las y los estudiantes con propuestas de enseñanza valiosas, fue central en la etapa pandémica. El documento de base sobre la continuidad de las políticas educativas elaborado por la Secretaría de Educación (DGCyE, 2020a) hizo hincapié en las valiosas propuestas de enseñanza que los equipos directivos y docentes implementaron para dar continuidad a los aprendizajes y para sostener los vínculos con los y las estudiantes y sus familias. Para el sostenimiento de la relación con la escuela y generar aprendizajes, la cuestión vincular, afectiva y de cuidado se consideró absolutamente imprescindible. Textualmente el documento base sobre la continuidad pedagógica señalaba:

[...] Es tan importante que logremos proponer contenidos para la enseñanza como seguir desplegando estrategias para el acompañamiento ante la contingencia; que encontremos alternativas para llegar a la distancia a cada uno de los barrios, de las casas y de las familias; que estemos presentes en la vida de los niños y las niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultas que forman la comunidad educativa de nuestra provincia. (DGCyE, 2020a, p. 3).

El bienio 2020-2021 estuvo absolutamente signado por las posibilidades de la presencialidad - no presencialidad, por los recursos tecnológicos y los saberes asociados a la tecnología y también por las condiciones emocionales, afectivas y por supuesto, de salud. Para ese tiempo, la cuestión de la evaluación tuvo un capítulo dedicado, con una definición que, desde el principio, quedó asociada a la enseñanza. Es decir que el posicionamiento de la gestión, ubicó a la evaluación en el marco de las políticas de enseñanza y no como una política separada o recortada en sí misma. La propuesta fue audaz y planteó separar la evaluación de la calificación, y considerar para la acreditación, el bienio completo como una unidad pedagógica. La evaluación cobró diferentes formas y formatos, fundamentalmente cualitativas y procesuales y estuvo orientada a acompañar las trayectorias y a tomar decisiones sobre cómo continuar enseñando en tiempos inciertos y desafiantes. En el documento de base sobre la evaluación de la DGCyE (2020b), se señalaba que:

La propia contingencia nos desafía a una permanente revisión de la enseñanza y el aprendizaje, nos convoca a analizar los procesos que vamos construyendo, a definir condiciones nuevas para que no haya sobrecarga de tareas para nadie y a tomar decisiones que le den forma a este ciclo lectivo sin perder de vista los horizontes de igualdad,

democracia y calidad de nuestro sistema educativo provincial. (DGCyE, 2020b, p. 2).

En 2022, con presencialidad plena y el regreso a un universo conocido, pero extraño por la necesidad de recuperar y reconstruir lazos, esquemas de trabajo, dinámicas, rutinas, planes, etc., continuaron emergiendo las consecuencias de lo vivido, tanto en términos de lo que podía ponerse en valor, como de aquello que se había resentido en relación con los aprendizajes. En el mes de febrero de ese año, con motivo de dar inicio al trabajo escolar, se envió un documento de apoyo a inspectoras e inspectores del nivel primario para trabajar en las primeras jornadas institucionales. Este documento recupera concepciones y nociones previamente definidas sobre la planificación didáctica (DGCyE, 2009) e instala, desde ese marco de sentido, el concepto de “intensificación” de la enseñanza, señalando la importancia de la planificación institucional para revisar y retomar los propósitos que fue necesario adecuar o postergar en el período en el que la escolaridad presencial se vio alterada y para acompañar sistemáticamente el cumplimiento de los mismos en cada uno de los años. Asimismo plantea la necesidad de “construir información acerca de las potenciales consecuencias de las interrupciones en la escolaridad y producir respuestas pedagógicas precisas que atiendan las particularidades de las trayectorias”. Este último punto, es la referencia para la construcción del dispositivo “Pruebas Escolares”, considerado como “tareas compartidas” en el anexo II del documento mencionado e integrado a la “intensificación de la enseñanza”.

La centralidad que tiene la enseñanza en la política educativa de estos años es insoslayable y marca una propuesta definida en torno a la escuela y al derecho a la educación. La intensificación de la enseñanza en el aula se plantea como “aprovechamiento riguroso del tiempo didáctico”¹⁷, lo que, de manera sintética, implica:

- “Planificar la sucesión de los contenidos según su relevancia para el año que las chicas y los chicos cursan, prever los recursos indispensables en cada caso y planificar variadas formas de acercamientos sucesivos al tema, así como las relaciones que él o la docente se propone establecer entre esos diversos acercamientos”.

¹⁷ Documento Intensificación de la Enseñanza - Para Inspectores de Enseñanza - (DGCyE-DPEP, 2022). La síntesis realizada en un punteo está tomada de textuales de ese documento.

- “Que la enseñanza se sostiene en la continuidad pedagógica del trabajo sobre un mismo eje. Cada tarea se vincula con la anterior y con la siguiente y las próximas, durante un cierto tiempo, en oposición al desarrollo de “actividades sueltas”.
- “Volver a abordar lo ya trabajado, utilizarlo y ponerlo en relación con lo que sigue”.
- “Desnaturalizar la asistencia discontinua de estudiantes, abordando acciones para su prevención y resolución”.

La preocupación por las niñas y los niños de 3er año, quienes habían cursado el 1ero en formato no presencial y el 2do con presencialidad alternada durante la pandemia, tanto como por las y los estudiantes de 6to, quienes estarían finalizando su escolaridad primaria en 2022, luego de 2 años entre no presencialidad y presencialidad alternada, generó una atención específica por parte del nivel, con propuestas de “carácter irrenunciables” en relación con la planificación didáctica, incluyendo a la evaluación orientada

[...] al propósito que cada escuela obtenga información fehaciente y actualizada sobre las necesidades de enseñanza de las y los niños que concluyen primer ciclo o se disponen a pasar al siguiente nivel cuando aún queda tiempo para realizar los ajustes necesarios.¹⁸

A partir de lo desarrollado hasta aquí, podemos afirmar que el dispositivo evaluativo denominado “Pruebas Escolares”, implementado en todos los terceros y sextos años de las escuelas primarias, dos veces por año a partir de 2022¹⁹, fue diseñado en el marco de una política de enseñanza que hizo hincapié en el planeamiento y en la intensificación (aprovechamiento riguroso del tiempo didáctico). Desde esta lógica de sentido, este dispositivo se fue construyendo e implementando como una herramienta para promover instancias de reflexión y acción colectiva sobre la enseñanza en cada escuela, otorgando protagonismo a las y los actoras y actores del sistema educativo, particularmente a docentes y equipos de conducción, pero también apelando al compromiso de inspectoras e inspectores. Se aleja de un modelo de evaluación externa disruptivo de la cotidianeidad escolar ya que no se introducen personas desconocidas en

¹⁸ Documento Intensificación de la Enseñanza - Para Inspectores de Enseñanza - Febrero de 2022. DPEP.

¹⁹ Las “Pruebas Escolares” se consideran un dispositivo de evaluación en proceso, que integran la administración de la prueba en un momento específico, pero no se ajustan estrictamente a dicha acción. La prueba se tomó en el aula durante una semana en junio y octubre de 2022 y en junio de 2023. La próxima edición será en noviembre de 2023.

las aulas, en pos de una supuesta necesaria ajenidad; son las propias maestras y maestros quienes llevan a cabo el proceso de evaluación, en su etapa preparatoria, de implementación de la prueba, de corrección y de reflexión colectiva. Lejos de una medición “no contaminada” de la propia realidad escolar, se concibe a la evaluación como un instrumento cuyo sentido se forja en y para los actores en un contexto institucional particular.

Las pruebas se han desarrollado atravesando cuatro momentos y comprenden acciones a nivel central, con inspectoras e inspectores de enseñanza y en las escuelas:

1. Momento de elaboración de materiales, construcción de acuerdos y de trabajo en el aula.
 - a. En el nivel central, se elaboran documentos de apoyo y orientación sobre la enseñanza para trabajar de manera participativa en los diversos espacios y niveles institucionales. Los espacios de trabajo se han realizado de manera presencial (encuentros con inspectoras/es y jornadas institucionales), con la intención de orientar el sentido de la tarea y generar construcciones colectivas a partir de definiciones conceptuales político-pedagógicas.

La Dirección Provincial de Educación Primaria (DPEP) diseña las pruebas y las claves de corrección (que recogen orientaciones de enseñanza) con especialistas. Se construye el instrumento de sistematización ²⁰, en el que las y los docentes volcarán los resultados de las pruebas y que servirá para agregar la información a nivel de escuela, de tal manera que se pueda tener una mirada institucional.

- b. Las y los docentes cuentan con una propuesta de intensificación de la enseñanza a desarrollar según un esquema de planificaciones acompañadas. Se sugieren orientaciones específicas elaboradas por la DPEP sobre aquellos “irrenunciables”. Una noción importante en relación con las pruebas, es que se trata de que NO haya “sorpresas” sino de evaluar lo que se ha enseñado, reponiendo el sentido pedagógico de la evaluación. Por ello, cada escuela recibe con anticipación los temas que se propondrán para la evaluación para que las y los niños, con su docente, puedan trabajar en esas temáticas.

²⁰ Se trata de dos planillas: una por curso en la que docentes vuelcan los resultados de cada ítem, sin tener un resultado por estudiante; y otra por escuela, en la que alguien del equipo de conducción carga los resultados de cada curso en una planilla síntesis de los resultados por ítem. Esta segunda planilla, que no tiene información nominal de estudiantes, es la que es carga para que el nivel central tenga información por escuela.

2. La implementación de la prueba

- a. Desde el nivel central se distribuye el material por escuela y se atienden las necesidades que puedan surgir en la semana de implementación de la prueba.
- b. Se considera un momento privilegiado para fortalecer los aprendizajes. Las chicas y los chicos tienen el cuento sobre el que se trabaja para consultar y releer, tienen a la vista los carteles del aula para recordar algún modo de resolver un problema en matemática con la idea que se trabaje en un ambiente similar al de los demás días de clase. Se busca deconstruir la lógica de un examen/control, en silencio, individual y definitivo con una propuesta en la cual, las y los estudiantes pueden tener el tiempo que necesiten para resolver la prueba (puede incluso ocupar más de una jornada) y en la que las y los docentes deben estar atentas/os a atender las particularidades de cada estudiante, específicamente en aquellos aspectos que refieren a dificultades no inherentes al contenido que se espera que aprendan (por ejemplo comprender la consigna de la prueba). Naturalmente, para que eso sea posible, la prueba es tomada por las y los docentes del año, quienes conocen a sus estudiantes y tiene como base el vínculo de confianza; el vínculo pedagógico que habilita los aprendizajes.

La comunicación a directivos y docentes sobre la implementación de las pruebas es muy elocuente al señalar que:

Insistimos en señalar que estas pruebas no tienen sorpresas; se plantean actividades sobre temas trabajados en clase a lo largo de un período más o menos extenso. Deseamos que la realización de las pruebas resulte un momento más de la vida escolar en el que las chicas y los chicos puedan mostrar, con autonomía y tranquilidad, cuánto han podido aprender de lo enseñado y qué aspectos necesitan seguir aprendiendo. (DPEP, 2022).

3. La etapa de corrección y sistematización de los resultados

- a. Como se indicó anteriormente, en el nivel central se elaboran las claves de corrección, las cuales son revisadas en función de cómo son interpretadas por las y los docentes y en la medida que resultan de utilidad para comprender la variedad en las respuestas de las y los estudiantes.

También a nivel central se reciben los resultados por ítem de cada escuela, de tal manera de poder agregar la información a nivel distrito y provincia y procesar la información.

- b. Las maestras y los maestros corrigen las pruebas ²¹ de sus estudiantes, siguiendo las orientaciones de las claves de corrección, lo que les permite chequear sus interpretaciones respecto de lo que se espera en relación con los contenidos y vuelcan dichos resultados en una planilla para que la escuela pueda confeccionar la planilla única que será remitida al nivel central. Los resultados agregados por ítem permiten sistematizar la información sobre las temáticas y problemáticas que requieren fortalecerse o sobre las cuales parecería necesario generar nuevas estrategias de enseñanza. Esto imprime a la evaluación una lógica orientada a pensar la enseñanza y tener una mirada global y abarcativa sobre lo que anda pasando en cada aspecto, en lugar de promover listados comparativos del rendimiento individual de cada estudiante con lo que se esperaba para un modelo.
4. El trabajo deliberativo y reflexivo
 - a. En el nivel central se procesa la información agregada y se analiza en pos de elaborar hipótesis de trabajo sobre las necesidades de la enseñanza y diseñar acciones para fortalecer los aspectos que así lo requieran.
 - b. En las escuelas, la propuesta es tanto para realizar actividades en las aulas, como para generar instancias de reflexión colectiva con el equipo de conducción y las y los docentes. Por un lado, cada docente podrá revisar con sus estudiantes los ítems de las pruebas en los que hubo mayores dificultades para retomar y realizar adecuaciones, disponiendo aún de tiempo para fortalecer la enseñanza. Por otra parte, el análisis colectivo que surja de los intercambios entre docentes y equipos de conducción, contribuyen a enriquecer la mirada sobre lo que podría estar sucediendo y, eventualmente solicitar instancias de capacitación o materiales que ayuden a superar algunos de los obstáculos observados en los aprendizajes.

La idea de tomar la misma prueba para todas y todos, o sea, de ofrecer un instrumento estandarizado para la evaluación, responde a la propuesta de una “tarea compartida”, que posibilite que las escuelas trabajen con información sistematizada, fehaciente y actualizada sobre las necesidades de enseñanza de las niñas y los niños. Con esta prueba no se evalúa el rendimiento de las y los estudiantes como si fueran la unidad

²¹ Desde el nivel central se insta a que las correcciones se realicen de manera colectiva con las y los docentes del ciclo. Esta propuesta supone que maestras y maestros puedan analizar conjuntamente la necesidad de abordajes tempranos de algunos contenidos que deben ser logrados en 3er grado y en 6to.

de análisis, tampoco se los califica con un puntaje numérico ni de otra manera. Las unidades de análisis de las pruebas para el trabajo reflexivo, son los ítems, o sea los diferentes aspectos o dimensiones de la enseñanza en cada materia (Matemática y Prácticas de lectura y escritura). Aquí la propuesta de estandarizar, a diferencia de la lógica de las tradicionales pruebas de desempeño o de aprendizaje, no busca construir parámetros de medida para comparar el rendimiento de las y los estudiantes con lo que se espera que sepan en un momento determinado de la escolaridad, sino que pretende comunicar cuáles asuntos de currículum prescripto son “irrenunciables” en términos de la enseñanza de matemática y de prácticas de lectura y escritura en el final del primer y del segundo ciclo de la escuela primaria, y construir una mirada global y abarcativa sobre lo que está aconteciendo en relación con ello.

Consideraciones finales

En este artículo hemos trazado una mirada crítica acerca de los fundamentos políticos y metodológicos de las evaluaciones estandarizadas en Argentina, como eje estructurante de las políticas educativas desde los años 90. Asimismo, repasamos muy sucintamente el recorrido de la provincia de Buenos Aires, observando ciclos de consonancia y disonancia con las propuestas de evaluaciones estandarizadas impulsadas a nivel regional y nacional. Finalmente expusimos la experiencia actual de las Pruebas Escolares en la provincia de Buenos Aires, como una iniciativa disruptiva de la lógica hegemónica e innovadora en cuanto propuesta evaluativa centrada en la enseñanza.

En relación con la mirada crítica sobre las evaluaciones estandarizadas, pensamos que es posible discutir varios de los supuestos sobre los que las mismas se asientan: la pretensión de objetividad y neutralidad política, el afán de “poner en suspenso” la realidad de la escuela y el aula para realizar una medición extraordinaria “no contaminada”, la focalización en aspectos parcializados y “circunscriptos a los aprendizajes” como indicador privilegiado de la calidad educativa. Estos supuestos derivan en un fetichismo de resultados que, a partir de una foto en un momento dado, tienden a simplificar y esquematizar procesos dinámicos de enseñanza y aprendizaje en las aulas y las escuelas. Año tras año, se reitera la incidencia que tiene la desigualdad social en los valores más bajos de las escalas. Los efectos discursivos de estas lecturas no son inocuos, en tanto

promueven miradas que contribuyen a una estigmatización social y a la reproducción de desigualdades y segmentaciones dentro de la oferta educativa.

Desde nuestro punto de vista, podemos concluir que, en el marco del paradigma evaluativo imperante a nivel global y regional, la evaluación ha quedado predominantemente escindida de los procesos de enseñanza, siendo circunscripta a una función de medición y control de la "calidad" (en sentido estrecho). Si bien el corpus normativo y de políticas de inclusión educativa ampliaron el sentido de la "calidad", la lógica evaluativa no logró ser conmovida sustancialmente, ni siquiera con posterioridad a la pandemia, cuando -por el contrario- parece haber recrudecido el afán de medición de sus efectos en la educación.

La experiencia de evaluación en la provincia de Buenos Aires de los últimos dos años, con un alcance universal y con instrumentos y contenidos iguales para todas y todos, propone lógicas diferentes que buscan reponer a la evaluación como parte de procesos situados de enseñanza, otorgando sentido a dicha actividad. El hecho que el proceso de evaluación con las pruebas escolares transcurra en un mismo año, con las y los docentes a cargo de los cursos, y que los resultados se integren a la actividad escolar regular, potencia la capacidad de reflexionar y actuar durante el tiempo de la enseñanza. Es decir, no se pretende únicamente relevar información que pueda servir para otros en otro momento, sino que la intención es fortalecer el trabajo de enseñanza en cada escuela y, simultáneamente, ofrecer información para que el nivel central pueda proponer orientaciones adecuadas durante el mismo ciclo escolar. A la vez, se trata de un tipo de dispositivo que no se mantiene al margen de las y los docentes sino que, por el contrario, supone y requiere de su compromiso activo. Una característica importante es su carácter orientador y prescriptivo de la enseñanza respecto de qué y cómo enseñar en las aulas. Las orientaciones están presentes, tanto en lo concerniente a los contenidos que se indican para enseñar y que estarán en las pruebas, como en relación con los materiales con los cuales vale la pena trabajar; asimismo, son importantes en relación con las interpretaciones que se hacen de las respuestas y producciones de las y los estudiantes. El Estado asume una posición gravitante y, a la vez, promueve un posicionamiento activo de las y los docentes en todo el proceso de enseñanza y evaluación; el propósito de control pasa a ser reemplazado por un propósito de enseñanza.

A partir de este análisis, centrado en los fundamentos, objetivos y acciones de la política, y luego de haber tenido la oportunidad de escuchar informalmente voces de

diversas/os actoras/es (del nivel central, de la supervisión, directivos escolares y docentes) sobre algunas experiencias concretas, cabe la reflexión sobre los desafíos que esta ruptura político pedagógica supone en relación con el sentido de la evaluación en general y en el aula en particular.

- a) En primer lugar, se desafía la idea tan arraigada en la docencia que la evaluación en tanto examen o medición debería ser “objetiva y neutral” para tener “una foto, un estado de cada estudiante”. Se propone que haya involucramiento de la o el docente en un proceso que implique una situación de enseñanza y que genere aprendizajes a través de una evaluación que se constituye como un trabajo de aula, en el que las y los estudiantes cuentan con materiales, libros y todo lo necesario para responder las consignas.
- b) En segundo lugar, se tracciona el trabajo individual de cada docente hacia un trabajo colectivo en el que la responsabilidad de la enseñanza es del equipo de conducción y de todas y todos las y los docentes de la escuela.
- c) En tercer lugar, se tensiona la forma en que se comunican y se utilizan los resultados. En los últimos 30 años, se espera producir puntajes promedio de las notas de las y los estudiantes como un indicador de la “calidad”.

Podríamos concluir señalando que la “Prueba Escolar” no es una política de evaluación, en tanto recupera el sentido pedagógico de la misma sino que es una política de enseñanza.

Referencias

- ANGULO RASCO, Félix; SERRA RODRÍGUEZ, María Loreto. Indicadores en educación y biopoder. En ANGULO RASCO, F. y BERNAL BRAVO, C. (org.). **Las pruebas estandarizadas en educación: ¿De qué estamos hablando?** Madrid: Dykinson, 2022. p. 17-38.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. La planificación desde un currículum prescriptivo, La Plata, 2009.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Construcción y uso de información en los procesos de planeamiento institucional. **Serie Planeamiento, Investigación y Estadística** N° 25, La Plata, 2011.

SVERDLICK, I. AUSTRAL, R. MOYANO, I. Evaluaciones estandarizadas. Críticas y contrapuntos a las lógicas hegemónicas a partir de una experiencia reciente en la provincia de Buenos Aires

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. **Programa de Evaluación de la Calidad Educativa de la Provincia de Buenos Aires “Presentación general”**, en Primera serie de documentos, La Plata, 2000.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. **Documento base. Acerca de la continuidad de las políticas educativas. Segunda etapa de la cuarentena**. La Plata, 2020a.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Documento base. **Enseñanza y Evaluación. Tercera etapa de cuarentena**. La Plata, 2020b.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN/DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA. **Documento Intensificación de la Enseñanza - Para Inspectores de Enseñanza**. La Plata, 2022.

GOROSTIAGA, Jorge. ¿Hacia la regulación postburocrática de los sistemas educativos latinoamericanos? Un análisis del discurso de los organismos multilaterales de la región en el período 2012-2018. **Educación en revista**, n. 36, 2020, p. 1-10.

GOROSTIAGA, Jorge; FERRERE, Lucía. Las políticas sobre educación básica en América Latina: las perspectivas de los organismos internacionales. Universidade Federal do Paraná. **Educação em revista**, n. 33, 2017, p. 1-21.

JAKOBI, Anja; MARTENS, Kerstin. La influencia de la OCDE en la política educativa nacional. En Bonal, X.; Tarabini Castellani, A. y Verger, A. (org.). **Globalización y Educación. Textos Fundamentales**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007. p. 233-253.

LARRIPA, Silvina. **Sistemas jurisdiccionales de evaluación educativa en la Argentina: los casos de la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires (1992-2007)**. 2010. Tesis (Doctorado en Educación)- Universidad de San Andrés, Buenos Aires, 2010.

PASCUAL, Liliana. Destruyendo mitos: las pruebas estandarizadas. **Le monde diplomatique**. Universidad Pedagógica Nacional, Diciembre, 2019.

PASCUAL, Liliana; ALBERGUCCI, María Luz. La calidad educativa y su evaluación: viejos conceptos, nuevos significados. En BRENER, G. y GALLI, G. (org.). **Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado: o el mérito como opción única de mercado**. Buenos Aires: La Crujía, 2016.

PROVINCIA DE BUENOS AIRES. **Ley Provincial de Educación N° 13.688**, de 10 de julio de 2007.

SVERDLICK, I. AUSTRAL, R. MOYANO, I. Evaluaciones estandarizadas. Críticas y contrapuntos a las lógicas hegemónicas a partir de una experiencia reciente en la provincia de Buenos Aires

POPKEWITZ, Thomas. **Paradigma e ideología en investigación educativa**. Mondadori, 1998.

REPÚBLICA ARGENTINA. **Resolución CFE N° 396/2021**.

REPÚBLICA ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional N° 26.206**, de 14 de diciembre de 2006.

REPÚBLICA ARGENTINA. **Ley Federal de Educación N° 24.195**, de 14 de abril de 1993.

RODRIGO, Lucrecia; RODRÍGUEZ MOYANO, Inés. Los programas de evaluación en la agenda de gobierno en la Argentina reciente. Discursos, acciones e institucionalidades de las políticas orientadas a la mejora de la calidad educativa durante la gestión de Cambiemos (2015-2019)", **Revista on line de Política e Gestão Educacional**.

Araraquara, Vol. 24, Núm. esp. 1, p. 762-777, 2020.

SVERDLICK, Ingrid. La evaluación interpelada en tiempos de pandemia 2020-2021.

Anales de la Educación Común, Vol. 2, N° 1-2, 139 -148, 2021.

SVERDLICK, Ingrid. La evaluación en cuarentena. Reflexiones en un presente desconocido sobre un futuro incierto. **Sociales y Virtuales**, 7(7). Recuperado de <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/la-evaluacion-en-cuarentena>, 2020.

SVERDLICK, Ingrid. **¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?**. Noveduc, 2012.

SVERDLICK, Ingrid, AUSTRAL, Rosario y RODRIGUEZ MOYANO, Inés La evaluación como práctica política. Mitos sobre la evaluación y el uso de la información. **Actas del V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales**. "Democracia, justicia e igualdad", Flacso Uruguay, 16 al 18 de noviembre de 2022.

WALTOS, Fernando. Reconceptualización de la calidad educativa: las políticas de evaluación de la calidad educativa en la Provincia de Buenos Aires: análisis y prospectiva. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, n. 12, 2017, p. 87-100.

*Recebido em Agosto de 2023
Aprovado em Novembro de 2023
Publicado em Dezembro de 2023*

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

ISSN 1981-1969

Volume 17

e92257

11 de Dezembro de 2023



O Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação ao **Jornal de Políticas Educacionais**. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e pelo periódico.

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS é uma publicação do Núcleo de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, em consórcio com a Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. As colaborações devem ser enviadas ao NuPE/UFPR, conforme orientações contidas nas páginas do periódico na internet: <http://revistas.ufpr.br/jpe>.

INDEXAÇÃO:

BASE DE DADOS

Sumários.Org

Google Scholar

BASE

Dimensions

Miar

DIRETÓRIOS

Scielo Educ@

Diadorim

DOAJ

Erih Plus

Latindex

EZB

ROAD

Journal 4-free

ÍNDICES

Index Copernicus

Cite Factor

PORTAIS

LiVre

Capes

Science Open

World Wide Science

(Periódico integralmente disponível apenas em via eletrônica)

Jornal de Políticas Educacionais / Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR – v.1, n. 1 (1º semestre de 2007) – Curitiba: NuPE/UFPR.

Volume 17, e92257 – Dezembro de 2023

ISSN 1981-1969

1. Educação – Periódicos. 2. Política Educacional – Periódicos. I. NuPE/UFPR

Comitê Editorial:

Adriana Aparecida Dragone Silveira (UFPR-Brasil)

Gabriela Schneider (UFPR-Brasil)

Conselho Editorial:

Ana Lorena de Oliveira Bruel (UFPR - Brasil), Andréa Barbosa Gouveia (UFPR - Brasil), Ângela Maria Martins (FCC - Brasil), Ângelo Ricardo de Souza (UFPR - Brasil), Antonia Almeida Silva (UEFS - Brasil), Cassia Alessandra Domiciano (UFPR - Brasil), Cesar Tello (UNTREF - Argentina), Claudia Regina Baukat Silveira Moreira (UFPR - Brasil), Cristiane Machado (Unicamp - Brasil), Daniela de Oliveira Pires (UFPR - Brasil); Elisângela Scaff (UFPR - Brasil); Elton Luiz Nardi (UNOESC - Brasil), Fernanda Saforcada (UBA - Argentina), Isaac Paxé (ISCED - Angola), Gladys Beatriz Barreyro (USP - Brasil), Gilda Cardoso Araújo (UFES - Brasil), Gustavo Enrique Fischman (ASU - Estados Unidos), Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE - Brasil), Jefferson Mainardes (UEPG - Brasil), João Ferreira de Oliveira (UFG - Brasil), Jorge Alarcon Leiva (UTalca - Chile), Jorge Manuel Gorostiaga (UNSAM - Argentina), Juca Gil (UFRGS - Brasil), Luciana Rosa Marques (UFPE - Brasil), Marcos Alexandre dos Santos Ferraz (UFPR - Brasil) Marcia Aparecida Jacomini (Unifesp - Brasil), Maria Dilnéia Espíndola Fernandes (UFMS - Brasil), Natalia Oliveira Woolley (UCLA - Estados Unidos), Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA - Brasil), Nicolás Bentancur, (UDELAR - Uruguai), Nora Krawczyk (Unicamp - Brasil), Pedro Flores-Crespo (UAQ - México) Rodrigo da Silva Pereira (UFBA - Brasil), Robert Verhine (UFBA - Brasil), Rosana Cruz (UFPI - Brasil), Rubens Barbosa Camargo (USP - Brasil), Sebastián Donoso Díaz (UTalca - Chile), Theresa Adrião (UNICAMP - Brasil), Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS - Brasil).

Créditos e Agradecimentos:

Revisão de Língua Portuguesa, Abstract e Resumen: Programa de apoio às publicações científicas periódicas da UFPR

Revisão de normatização: Giovanna Liz Cabral de Oliveira

Arte e diagramação: Tiago Tavares (tiagotav@gmail.com)

Jornal de Políticas Educacionais
Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
Núcleo de Políticas Educacionais – NuPE/UFPR
Avenida Sete de Setembro, 2645
2º andar, Sala 213
80.230-010 – Curitiba – PR – Brasil
jpe@ufpr.br
<http://revistas.ufpr.br/jpe>