

Las pruebas de desempeño desde la mirada docente. Una indagación sobre las políticas de evaluación a treinta años de su implementación en Argentina

Lucrecia Rodrigo (CONICET-UNO lucrecia.rodrigo@gmail.com)

Inés Rodríguez Moyano (UNO- UBA, inesrmoyano@gmail.com)

Resumen

El propósito de la ponencia es indagar en las posiciones docentes frente a las políticas de evaluación a gran escala, específicamente respecto de las pruebas de desempeño nacionales e internacionales aplicadas en Argentina durante la última década. A partir de un estudio de corte cuantitativo, se analizan los hallazgos de una encuesta dirigida a los docentes bonaerenses de las escuelas secundarias del partido de Merlo y se exponen los sentidos que elaboran frente a estas políticas, entendiendo que dichas medidas participan en la configuración de representaciones sobre la educación en tanto actúan como mecanismos de regulación del trabajo pedagógico.

Palabras Claves: Políticas de evaluación; Pruebas de desempeño; Escuela secundaria; Provincia de Buenos Aires

Introducción

En un escenario de cambios en el gobierno de la educación marcado por profundos procesos de descentralización de los servicios educativos llevados adelante dentro de las reformas del Estado de los años 1990, los países latinoamericanos comenzaron a retirarse de la gestión directa de los sistemas de enseñanza y a adoptar, de manera paralela, tecnologías de control para el monitoreo de las instituciones escolares. Bajo este contexto, adquirieron protagonismo

los programas y las prácticas de evaluación centradas en la medición del desempeño individual de los actores escolares cuyos datos se consideraron una de las evidencias privilegiadas para informar la gestión de los asuntos educativos. A partir de entonces, estas novedosas tecnologías de control, guiadas por los principios neoliberales del *accountability*, asumieron un papel clave en las reformas de mejora de la educación en términos de una gestión política e institucional “flexible”, “abierta”, “autónoma” y basada en resultados (Rodrigo y Rodríguez Moyano, 2023).

A pesar de la expansión de los programas de evaluación bajo estos términos, es preciso destacar las adaptaciones locales de estas iniciativas como resultado de diversos factores históricos, políticos y culturales, y de variaciones en las negociaciones establecidas entre las agendas globales y locales (Peck y Theodore, 2010). En este sentido, es interesante el caso de Argentina, un país que ha optado por la configuración de un sistema nacional de evaluación basado en la lógica de la rendición de cuentas desde los años 1990, pero que, a lo largo del tiempo y en función de las orientaciones político-educativas de los distintos gobiernos de turno, ha limitado su funcionamiento en este sentido. De hecho, actualmente existe una normativa nacional que prohíbe la difusión pública de los datos generados por las pruebas en términos institucionales e individuales, con el objetivo de evitar la estigmatización y la profundización de la segmentación socio-institucional. Este marco legal ordenó y limitó el poder de regulación implícito en este tipo de tecnologías sobre las prácticas pedagógicas y los sujetos, llevando a la consolidación de un sistema de evaluación de “bajo impacto”, es decir, con pocas consecuencias para las trayectorias de las/os estudiantes, la situación laboral de las/os docentes y la valoración social de las escuelas.

El propósito de este trabajo es explorar las posiciones que asumen las/os docentes frente a estos mecanismos de evaluación, específicamente en relación con las pruebas nacionales e internacionales de rendimiento que se han aplicado en el país en la última década. El objetivo es comprender las formas en que las/os docentes se posicionan frente a estos tests, dándoles sentido y apropiándose o no de ellos como herramientas de mejora del trabajo pedagógico, tal como se definen desde la agenda política educativa contemporánea. A partir del análisis, se espera contribuir, por un lado, a la comprensión de los procesos de regulación presentes en estos instrumentos en un sistema educativo como el argentino, donde las consecuencias institucionales de sus resultados son prácticamente nulas. Por otro lado, se pretende poner de manifiesto el escaso uso que las/os docentes efectúan de los datos generados por estos

instrumentos de evaluación en su práctica pedagógica cotidiana, cuestionando así los supuestos beneficios que se atribuyen a estas instancias desde el discurso oficial que las promueve. Avanzar sobre estas cuestiones requiere un análisis situado de las políticas de evaluación educativa, lo que implica, entre otras cosas, prestar atención a las posiciones y acciones que asumen los actores involucrados, especialmente las/os docentes, quienes se destacan por su rol clave en los procesos de aprendizaje evaluados (Ball, 2003; Candela et al. 2009).

Los resultados presentados se inscriben dentro del proyecto de investigación “Políticas educativas y evaluación en la escuela secundaria. Una indagación de las prácticas de evaluación de la calidad a escala local” radicado en la Universidad Nacional del Oeste, y se organizan del siguiente modo. En primer lugar, se presenta brevemente el enfoque teórico utilizado, que entiende a las pruebas de desempeño como tecnologías neoliberales de gubernamentalidad político-moral. Se aborda también la estrategia metodológica empleada en la recolección de los datos analizados para indagar en las posiciones de las/os profesores basada en una encuesta en línea aplicada al colectivo de docentes bonaerenses del nivel secundario del partido de Merlo. En segundo lugar, se presentan los resultados de la encuesta aplicada de carácter exploratorio y se analizan las perspectivas de los las/os docentes sobre los mecanismos de evaluación estudiados. Finalmente, se identifican algunas cuestiones emergentes que resultan relevantes para comprender la complejidad de las dinámicas territoriales que median en los procesos de implementación de las políticas educativas de evaluación en el nivel local, poniendo en tensión los sentidos establecidos desde el ámbito central.

El análisis de las políticas de evaluación en las escuelas: algunas consideraciones teórico metodológicas de la investigación

La evaluación, como forma de control a distancia de los sistemas educativos neoliberales, se sustenta en una lógica de funcionamiento basada en la autonomía y en la responsabilidad individual por los resultados obtenidos en términos de objetivos y logros predeterminados. En el sentido de Foucault (2001), los dispositivos de evaluación son considerados uno de los componentes de la gubernamentalidad, entendida esta última como un conjunto de teorías,

instituciones, procedimientos, análisis, cálculos, estrategias y tecnologías que permiten gobernar el comportamiento de las poblaciones a través de una forma particular de regulación basada en el conocimiento científico que, al apoyarse en él, constituye un gobierno a distancia (Ramos-Zincke, 2018; Grinberg, 2015). Las prácticas de evaluación y sus resultados implican así la configuración de una realidad clasificada, delimitada y jerarquizada que no existía antes de la existencia del dispositivo.

Los efectos performativos de estas evaluaciones dejan su huella en la subjetividad y en la dinámica y estructuración del sistema educativo en tanto se configuran en instancias de valoración de individuos y escuelas expresadas en números y puntajes en tests de rendimiento. En este sentido, se argumenta que los *rankings*, derivados de los datos de estas pruebas, se convierten en mecanismos de producción y reproducción de jerarquías educativas y sociales que conducen a una determinada visión valorativa de los individuos y a un cierto modo de autorregulación social y moral basado en la racionalidad neoliberal (Ramos-Zincke, 2018). Se sostiene así, que los juicios de valor que emergen de los resultados de estas pruebas son introyectados por los sujetos y sus organizaciones, influyendo en la orientación de sus prácticas. De este modo, los dispositivos de evaluación actúan como mecanismos de regulación de la conducta en el ámbito educativo, contribuyendo a la configuración de individuos autónomos con capacidad de autorregulación y de cálculo para procesar la información proporcionada por los gobernantes con el fin de orientar su comportamiento en la dirección deseada. En esta línea, Ramos-Zincke (2018) afirma que las evaluaciones, sus datos y criterios, proporcionan los medios para que los individuos regulen “libre y activamente” su propio comportamiento. De este modo, la supuesta libertad atribuida a los individuos no es más que el resultado histórico de las acciones de las instituciones y de las tecnologías de gobierno.

Ahora bien, la capacidad de regulación de los sistemas de evaluación concebidos bajo estos términos no tiene el mismo alcance en todos los sistemas educativos. En efecto, las políticas de *accountability* están moldeadas y atravesadas por múltiples factores externos e internos (tipo de actores, disponibilidad de recursos, contexto sociohistórico y político de aplicación, etc.) que no solo limitan, presionan y/o facilitan su implementación, sino que también han llevado a la distinción entre sistemas de evaluación de altas y bajas implicancias (Ravela, 2006). De la particular configuración e institucionalidad adoptada dependerá, entonces, la

capacidad regulatoria de los sistemas de evaluación y de sus principales componentes sobre las organizaciones y los sujetos (estudiantes y docentes).

A partir de estos supuestos teóricos, y con el fin de avanzar en el conocimiento de los procesos de regulación implícitos en las pruebas de rendimiento respecto de las prácticas pedagógicas y del trabajo docente, en la investigación se indagó en las representaciones y posicionamientos construidos por las/os docentes frente a estos instrumentos. Para ello, se diseñó una encuesta autoadministrada que se aplicó al conjunto de las/os docentes de nivel secundario de las 85 escuelas secundarias de gestión estatal del partido de Merlo, uno de los 135 municipios que administrativa y territorialmente conforman la provincia de Buenos Aires.

El interés por estudiar la situación educativa de dicho territorio se debe, por un lado, a que es una de las principales zonas de influencia de la Universidad Nacional del Oeste, donde se asienta la investigación. Por otra parte, porque el distrito, al igual que toda la Provincia de Buenos Aires, se ha visto afectado por los distintos programas de evaluación de la educación impulsados a nivel nacional para la educación secundaria. Específicamente, por las pruebas Aprender desde 2016 hasta la actualidad (2017, 2019 y 2021), y por las evaluaciones PISA de la OCDE. Cabe destacar que la jurisdicción funcionó como región adjudicataria de esta última prueba en 2018, durante los años de gobierno de la Alianza Cambiemos. Dado que gran parte de las/os docentes de este nivel se vieron afectadas/os directa e indirectamente por el proceso de aplicación de estas pruebas, resulta interesante conocer las posiciones asumidas y los sentidos construidos en relación a las mismas. Sobre todo teniendo en cuenta que, según estos programas de evaluación, uno de sus principales objetivos explícitos es informar las prácticas institucionales y pedagógicas.

La encuesta se aplicó en dos etapas, la primera a fines del año 2022 y la segunda a inicios del 2023, y buscó responder a los siguientes interrogantes: ¿Cómo viven las escuelas y sus docentes las experiencias externas y estandarizadas de evaluación centradas en la medición de los aprendizajes? ¿Qué posiciones y sentidos elaboran las/os profesores frente a las mismas? ¿Qué mediaciones operan en los procesos de apropiación de estas pruebas por parte de las/os docentes en sus escuelas? ¿Qué resistencias y/o alternativas construyen las/os docentes frente a estas prácticas de evaluación y cómo impactan sobre las mismas? A través de estas preguntas se propuso avanzar en la comprensión de los sentidos inscriptos en las prácticas pedagógicas por medio de las cuales las/os docentes se apropian (o no) de estas experiencias

de evaluación y de sus datos y, de este modo, las legitiman, recontextualizan y/o resisten. Para tal fin, la encuesta se organizó en seis bloques temáticos. Los dos primeros estuvieron orientados a brindar información sobre la inserción laboral e institucional de las/os docentes encuestadas/os. El tercero se destinó a relevar el grado de conocimiento de las/os docentes sobre las pruebas de desempeño, así como sus valoraciones al respecto. La cuarta sección estuvo conformada por un grupo de preguntas relacionadas con los procesos y prácticas de aplicación de los programas de evaluación en las escuelas. El quinto apartado se propuso indagar sobre la información recibida en las instituciones una vez finalizado el proceso de análisis de los datos de las pruebas por parte de las administraciones educativas. El bloque final estuvo conformado por una serie de preguntas orientadas a examinar la presencia de resistencias o conflictos durante el proceso de implementación de las evaluaciones en las instituciones escolares.

Las perspectivas docentes frente a las pruebas de desempeño en la enseñanza secundaria

La mayoría de las/os docentes encuestados son mujeres (73% frente al 19% de varones) y algo más de la mitad afirmó contar con algún postítulo (37%) o posgrado (15%). Se destacan también por su experiencia en el sistema educativo, pues algo menos de la mitad (40%) lleva entre siete y quince años ejerciendo la enseñanza secundaria y alrededor de un cuarto (24%) dieciséis o más años (solo el 17% afirmó ejercer la profesión hace menos de siete años). Este último dato resulta relevante ya que evidencia que en algún momento las/os docentes encuestadas/os estuvieron interpelados por la aplicación de las pruebas de desempeño. Específicamente, en el distrito analizado, la encuesta señala que solo 2 de cada 10 docentes (21%) trabaja hace menos de siete años en el nivel, 4 de cada 10 lleva entre siete y quince años (39%) y 3 de cada 10 (31%) hace 16 años o más. En el momento en que se aplicó la encuesta la mayoría de las/os docentes (92%) se encontraba dictando clases en el nivel secundario, y más de la mitad (58%) lo hacía en el Ciclo Superior del nivel (el 42% en el Básico). Finalmente, cabe destacar que casi el 80% trabaja en más de una escuela.

Sobre los programas de evaluación y sus pruebas, una de las primeras cuestiones a indagar fue el grado de conocimiento que las/os docentes tienen respecto de los tests nacionales (pruebas

Aprender) e internacionales (pruebas PISA) aplicados por la administración central. Al respecto, los datos evidencian algunas diferencias significativas entre estas evaluaciones, a la vez que un alto nivel de desconocimiento de las iniciativas nacionales que se vienen implementando hace tres décadas en el país. Así, mientras el nivel de conocimiento sobre las pruebas Aprender es mayor respecto de las PISA (56% y 39%, respectivamente), lo cual es esperable tratándose esta última de una evaluación trianual y muestral, casi la mitad de las/os docentes expresa tener un bajo nivel de conocimiento sobre el programa Aprender (23% bajo y 21% ninguno). El elevado y generalizado nivel de desconocimiento que expresan las/os docentes sobre este programa es consistente con la falta de percepción de cambios en las orientaciones de este tipo de evaluaciones desde que se iniciaron en nuestro país en los años 1990; en efecto, 7 de cada 10 docentes declara no registrar modificaciones en la trayectoria de esta política (73%).

El escaso conocimiento de las/os docentes sobre las pruebas nacionales puede interpretarse a la luz de los datos que arrojan las preguntas de la encuesta referidas al bloque sobre las iniciativas gubernamentales destinadas a “sensibilizar” y “familiarizar” a los actores escolares con los programas de evaluación. El propósito de las actividades y materiales que componen este tipo de medidas es capacitar e informar a los equipos directivos, docentes, estudiantes y familias sobre el propósito y formato de las pruebas. Por un lado, se proporciona información sobre las cuestiones formales y metodológicas de los instrumentos de evaluación; por otra parte, se difunden modelos de ejercicios liberados por las pruebas. En este último caso se reparten cuadernos de ejercitación entre las escuelas, organizados por áreas de conocimientos a evaluar donde se presentan actividades que ejemplifican la metodología de trabajo y que esperan acercar a las/os estudiantes a los problemas presentes en las pruebas y a sus criterios de corrección. En algunas ocasiones se brindan cuestionarios para las/os docentes y los equipos directivos, y se efectúan actividades de encuentro con la comunidad educativa para informar sobre la evaluación. A propósito de estas prácticas y recursos, se consultó a las/os docentes por su conocimiento y/o disponibilidad en su escuela en el marco de la aplicación de las pruebas Aprender. Al respecto, alrededor de 6 de cada 10 docentes afirmaron no disponer de referencias sobre estas actividades y materiales, y 1 de 10 sostuvo que nunca se habían recibido ni realizado este tipo de tareas. Apenas 3 de cada 10 docentes señalaron que en su institución se llevaron adelante propuestas de esta índole, por lo general durante el mes previo a la aplicación del operativo. Entre las actividades reconocidas por las/os docentes destacaron,

aunque con muy bajos niveles de respuestas favorables, las reuniones institucionales entre el equipo directivo y las/os profesores para informar y reflexionar sobre el sentido e importancia de las pruebas, los encuentros con las/os docentes y las familias de las/os estudiantes a evaluar con fines informativos, la entrega de materiales impresos sobre el proceso de aplicación de las pruebas en la escuela y los encuentros con las/os estudiantes para realizar ejercicios y conocer el formato de los tests.

Esta tendencia queda también reflejada en algo más del 50% de docentes que afirmaron que en su escuela se aplicaron, durante los últimos años, pruebas de desempeño, ya sea nacionales como internacionales. Solo 3 de 10 docentes afirmaron contar en su escuela con instancias previas de información y/o capacitación sobre las evaluaciones. Entre estas iniciativas afirmaron conocer la existencia de espacios y tiempos dedicados a que las/os estudiantes conozcan y ejerciten las actividades que integran las pruebas, y de tareas destinadas a la resolución de cuestiones organizacionales vinculadas a la aplicación del operativo en la institución. Fue también escasa la proporción de docentes que participaron en instancias dedicadas al análisis de los resultados de las pruebas (3 de cada 10) .

Se preguntó también por los actores que intervinieron en las distintas actividades informativas sobre los programas. Al respecto, las/os docentes destacaron los equipos directivos y las/os profesores de las áreas examinadas (con más del 90% de respuestas afirmativas), así como las/os jefes de departamento (67%). Las autoridades provinciales y nacionales casi no aparecieron entre las respuestas de las/os docentes. Estas tendencias son similares al consultar a las/os docentes por las propuestas internacionales de evaluación como PISA.

Se consultó también por el grado de conocimiento y acceso a los datos finales de las pruebas. Al respecto, se elaboró un bloque de preguntas referidas a la recepción de informes o reportes de resultados en las escuelas. En su conjunto, estas preguntas también confirman la desinformación generalizada de las/os docentes respecto de los programas de evaluación en el país, en tanto 6 de 10 docentes encuestadas/os afirmaron desconocer los resultados de las pruebas Aprender, y 7 de 10 los relativos a PISA. En este contexto, solo para el caso de Aprender, apenas 2 de 10 docentes declararon que en su escuela se habían recibido informes de resultados.

Sobre este tipo de informes, para el programa Aprender alrededor de la mitad de las/os docentes encuestadas/os afirmó que se trató de reportes con datos de resultados de las áreas

evaluadas por escuela y a escala nacional. En menor medida recibieron reportes con evidencia jurisdiccional (35%) y guías de apoyo en las temáticas/áreas evaluadas para la interpretación de los resultados (16%). Para PISA, por su parte, la mitad de las/os docentes destacó la recepción de informes con datos sobre las áreas evaluadas a nivel jurisdiccional y, en menor medida, a nivel nacional (37%) y guías de apoyo en las temáticas/áreas evaluadas (25%). Es también de destacar que entre las/os docentes que afirmaron que en su escuela se aplicaron las pruebas Aprender, solo la mitad dio cuenta de la existencia de los reportes de resultados a nivel institucional durante el período 2016-2019 (con una leve baja de 42% hacia el 2019). Respecto de las actividades realizadas en las escuelas a partir de la información provista por los informes o reportes institucionales correspondientes a las pruebas Aprender, 4 de cada 10 docentes señalaron que no realizaron ninguna tarea. Aunque una cantidad similar declaró que se organizaron jornadas institucionales para reflexionar sobre los desempeños alcanzados por las/os estudiantes. En menor medida se han referido a la organización de jornadas de capacitación docente en las áreas evaluadas (21%), mesas de trabajo con inspectores del distrito/región de la escuela (12%) y reuniones con especialistas de las áreas (8%). Por último, respecto a la relevancia asignada a la información brindada por los reportes Aprender para la toma de decisiones en la escuela, 6 de cada 10 docentes afirmaron que son importantes, mientras que 4 de 10 opinaron lo contrario, es decir, que resulta poco (8%) y nada importante (29%).

La evidencia presentada informa sobre limitaciones asociadas a la tarea de promoción e instrumentalización de las pruebas nacionales y de sus datos en las escuelas que se deriva, posiblemente, de las articulaciones complejas entre los intereses y objetivos de los distintos niveles de la administración pública en un país federal donde las jurisdicciones son las responsables de la definición e implementación de las políticas en sus territorios. Por otro lado, reflejan ciertos comportamientos y posicionamientos institucionales y profesionales que oscilan entre la desinformación y el desinterés hacia estas pruebas que podrían operar tensionando la validez de estos programas en el plano institucional. Esta última cuestión se expresa en las posiciones de las/os docentes sobre las pruebas nacionales e internacionales de evaluación, donde no se advierten diferencias significativas entre ambas iniciativas, a la vez que se percibe cierta tendencia a la polarización de opiniones en relación a los ítems examinados en la encuesta. Así, mientras que un poco más de la mitad de las/os docentes acuerda con la idea que dichos programas “brindan información objetiva y precisa sobre los

conocimientos, habilidades, competencias y actitudes de las/os estudiantes” (60% ONE/Aprender y 54% PISA), otro porcentaje similar se ubica en el polo opuesto (40% ONE/Aprender y 46% PISA). Estos datos se mantienen relativamente estables en las opiniones docentes respecto de si estos programas “ofrecen información sobre el nivel y calidad de los sistemas educativos” (acuerdo 63% ONE/Aprender; 60% PISA; desacuerdo 37,50% ONE/Aprender; 40% PISA) y/o “generan información relevante para revisar los diseños curriculares” (acuerdo 60% ONE/Aprender y 56% PISA; desacuerdo 40 % ONE/Aprender y 44% PISA). La polarización de opiniones se acentúa respecto de las afirmaciones que plantean que los programas mencionados “permiten a las/os docentes reorientar sus estrategias pedagógicas para que las/os estudiantes alcancen niveles de aprendizaje satisfactorios” (acuerdo 56% ONE/Aprender, 50% PISA y desacuerdo 43 % ONE/Aprender, 50% PISA) y “producen información relevante para la definición de las políticas de formación docente” (acuerdo 53% ONE/Aprender, 55% PISA y desacuerdo 47% ONE/Aprender, 45% PISA). Tampoco se advierten claros consensos en relación a los ítems que expresan ideas críticas; por ejemplo, “refuerzan comportamientos escolares que exaltan la competitividad y el éxito individual de las/os estudiantes” (acuerdo 55% ONE y Aprender, 59% PISA y desacuerdo 45% desacuerdo (ONE y Aprender y 41% PISA), “inciden en la definición de los temas a enseñar y cuestionan los acuerdos curriculares vigentes: 60% acuerdo y 40% desacuerdo (ONE y Aprender), 63% acuerdo y 37% desacuerdo PISA. Por último, resulta interesante destacar que el único ítem que agrupa una posición preponderante sobre los programas de evaluación de aprendizajes refiere a la idea de que los mismos “no contemplan las desigualdades que afectan al sistema educativo”. El grado de acuerdo con esta afirmación alcanza un 80% en ambos casos. Es probable que esta posición se vincule con la importancia que las/os docentes conceden a la mirada situada de la escuela que, en algunas ocasiones, queda también asociada a las resistencias de participar en este tipo de operativos de evaluación aunque, tal y como abordaremos a continuación, éstas no suelen ser prácticas extendidas en la comunidad educativa analizada.

En efecto, entre las/os docentes encuestados no se advierte un profundo rechazo a la aplicación de este tipo de programa de evaluación. Por ejemplo, respecto a las pruebas Aprender solo un 16% de las/os docentes ha declarado la existencia de estrategias de resistencia en las escuelas donde trabajan y un 7% en el caso de PISA (si bien esta tendencia debe leerse en el marco de un alto desconocimiento sobre el tema consultado: 40% Aprender

y 60% PISA). Finalmente, en cuanto a los protagonistas de las prácticas de resistencia hacia las evaluaciones destacan las/os estudiantes (40%), seguidos por los gremios (25%) y, en menor medida, las/os docentes encargados de aplicar las pruebas (21%).

Conclusiones

Luego de tres décadas de desarrollo de las pruebas centradas en la medición del desempeño escolar en el marco de los sistemas nacionales de evaluación a nivel regional, los debates sobre su persistencia, a la luz de la evidencia científica que revela su escasa incidencia en la mejora de los procesos pedagógicos, siguen vigentes. Como hemos mostrado hasta aquí, los programas de evaluación fundados en la lógica de la rendición de cuentas no operan en todos los sistemas educativos del mismo modo, y su grado de alcance en cuanto al control de las prácticas pedagógicas varía en función de los contextos locales en que se despliegan. En esta línea, el análisis presentado avanzó en un aspecto clave de las políticas de evaluación que involucra el nivel local; es decir, las implicancias de los programas de evaluación en la experiencia de las escuelas argentinas, particularmente en las de nivel secundario del distrito de Merlo de la provincia de Buenos Aires, atendiendo a los sentidos, posiciones y/o resistencias que las/os docentes construyen frente a los mismos. Al respecto, se destacó que en Argentina si bien la evaluación se convirtió en un discurso disponible y legítimo para reclamar sobre el estado del funcionamiento del sistema educativo, que avanzó durante el gobierno neoliberal de Mauricio Macri en el desarrollo de políticas hasta entonces inéditas como fue la evaluación del desempeño docente (Rodrigo y Rodríguez Moyano, 2023a), el sistema que se configuró y los diversos componentes que lo integran se distinguen por el bajo impacto en la regulación del trabajo pedagógico, sin por ello desconocer el modo en que los discursos y las prácticas de evaluación que aquellos promueven abonan al pensamiento hegemónico meritocrático sobre la educación, reforzando la función conservadora de reproducción social y cultural (Bourdieu y Passeron, 1967). El marco normativo vigente que en Argentina prohíbe la divulgación de los resultados alcanzados para evitar estigmatizar a las instituciones y profundizar el proceso de segmentación socio-institucional, explica el hecho de que las pruebas analizadas no tengan consecuencias directas sobre los actores escolares, es decir, efectos punitivos, a modo de sanción o premiación sobre el desempeño de equipos directivos y docentes. Bajo este escenario, los datos de la encuesta permitieron avanzar en la

identificación de una serie de tendencias que, si bien no tienen pretensión de representatividad, ayudan a entender mejor el lugar y los sentidos que las/os docentes le asignan a las actuales instancias de evaluación externa de la educación. De manera indirecta, permiten también inferir el poder de regulación que tienen estos mecanismos de control de la educación sobre las prácticas pedagógicas que suceden cotidianamente en las escuelas del país.

En primer lugar, es relevante destacar el desconocimiento persistente sobre los programas de evaluación externa de la educación, tendencia que ha sido puesta en evidencia por otros estudios que indagaron sobre estas políticas en el marco de la reforma de los años 1990 (Tenti Fanfani, 2005). En segundo término, pese a los altos niveles de desconocimiento que expresan las/os docentes sobre los distintos aspectos que componen los programas de evaluación estudiados, las/os profesores toman posición respecto del sentido y la utilidad de las pruebas, en donde se advierte cierta polarización en las opiniones que informan sobre los límites de las políticas de evaluación para construir consensos pedagógicos. Posiblemente, la primera cuestión puede verse influida, tal como se señaló previamente, por las características que asumen estos dispositivos de alcance global en Argentina, que explicaría la escasa atención que despiertan estas propuestas entre las/os docentes frente a la ausencia de incentivos materiales y simbólicos. Otra particularidad del contexto nacional se vincula con la dimensión político ideológica que enmarcó la implementación de los distintos programas de evaluación del desempeño durante la época estudiada, lo que generó una fuerte resistencia por parte de los gremios docentes (Observatorio UNIPE, 2019). Cabe destacar que los conflictos y posiciones asumidas por las/os docentes respecto a estos particulares instrumentos de evaluación, suscitados en el marco de las relaciones sociales de poder del país, encuentran puntos en común con los argumentos que desde el campo académico internacional vienen hace tiempo cuestionando la validez de las pruebas estandarizadas como instrumentos efectivos para evaluar el desempeño y mejorar la calidad. En tal sentido, si bien el marco legal vigente habilitó el despliegue de estas medidas las pruebas de desempeño encontraron limitaciones para instalarse ante la resistencia del colectivo docente. De ahí, que el estudio de la dimensión subjetiva de los procesos de implementación de las políticas públicas resulte central para comprender el modo en que los actores escolares cuestionan las clasificaciones oficiales provenientes de estas políticas de evaluación, reinterpretando los resultados generados y elaborando nuevas narrativas que justifican sus posiciones y méritos, con

diferentes grados de eficacia (Ramos-Zincke, 2018). Los espacios de resistencia y lucha frente a estos mecanismos de regulación de la educación variarán de acuerdo a los recursos, los intereses y las posiciones de los sujetos en los diferentes contextos nacionales y locales. Estas acciones tendrán su correlato en el grado de efectividad de estos dispositivos de control sobre los sujetos y las instituciones del campo escolar. De modo crítico, se advierte en la evidencia relevada un relativo consenso acerca de la ausencia de referencias a los contextos que condicionan las desigualdades educativas que muestran los resultados de las pruebas. Fue significativa también la proporción de docentes que han afirmado que estas evaluaciones refuerzan comportamientos que exaltan la competitividad y el éxito individual de las/os estudiantes.

La exploración de estas cuestiones se convierte en una pregunta relevante para explicar el alcance y la legitimidad de las pruebas de aprendizaje por parte de los actores escolares, especialmente cuando son presentadas por los niveles centrales de gobierno como instrumentos privilegiados de generación de información para la mejora de los procesos institucionales y pedagógicos, más allá de las evidencias regionales e internacionales que ponen en duda esta afirmación (Flórez, 2023). Se torna necesario seguir indagando en los efectos de estos mecanismos de evaluación en el nivel institucional a partir de un enfoque que integre, de forma compleja, las distintas escalas involucradas en la implementación de este tipo de medidas en las que se articulan o tensionan las orientaciones de las políticas nacionales de mejora de la calidad educativa con las preocupaciones y estrategias que marcan las agendas de los distintos niveles de gobierno. Indagar sobre estas cuestiones puede contribuir no solo a profundizar el conocimiento sobre el alcance y las limitaciones del poder de regulación que tienen estos mecanismos de control sobre las prácticas pedagógicas, sino también sobre los usos que se efectúa de sus datos y resultados en vistas de avanzar en la construcción de instrumentos de evaluación más integrales, que capten la complejidad del fenómeno educativo y del modo en que se distribuye y garantiza en nuestro país el derecho a la educación.

Referencias bibliográficas

Ball, S. (2003). "Profesionalismo, gerencialismo y performatividad", *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XV, N° 36, (mayo-agosto), 87-104.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1967). *La reproducción*. Barcelona: Laia

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes

Candela, A., Rockwell, E. y Coll, C. (2009): “¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula”, Revista de Investigación Educativa, N° 8.

Flórez, T. (2023) “A más de 30 años de evaluación de altas consecuencias en Chile: la necesidad de un cambio de paradigma”, Jornal de Políticas Educacionais, Universidade Federal do Paraná (En prensa)

Grinberg, S. (2015). “De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas”, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, Vol. 8, N° 2.

Observatorio de la Universidad Pedagógica (UNIPE) (2019). Dossier del Observatorio Educativo, Año 5, (7).

Peck, J. y Theodore, N. (2010). Mobilizing policy: models, methods, and mutations. Geoforum, 41(2), 169-74

Ramos-Zincke, C. (2018). “Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: entretenimiento de ciencia social y poder”, Cinta moebio, N 61, pp. 41-55.

Ravela, P. (2006). Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas Didácticas. Santiago de Chile: PREAL.

Rodrigo, L. y Rodríguez Moyano, I. (2023). Introducción al Dossier “Treinta años de evaluaciones educativas en América Latina: características, límites y desafíos”, Jornal de Políticas Educacionais, Vol. 17, Diciembre, 2023.

Rodrigo, L. y Rodríguez Moyano, I. (2023a). “Los docentes y la evaluación de la calidad. Un análisis de las actuales políticas de formación docente orientadas a la evaluación en Argentina”, Revista ETD - Educação Temática Digital, Vol. 25, pp. 1-19.

Rodrigo, L. y Rodríguez Moyano, I. (2022). “La evaluación de la calidad de la educación en Argentina. Tendencias y trayectoria de la política educativa nacional (1990-2022)”, Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, Vol. 9, núm. 17.

Rodrigo, L.; Rodríguez Moyano, I.; Delgado, N.; Bianchi, M. M. y Villalba, M. (2022). “Las políticas de evaluación de la calidad en las escuelas secundarias. Un análisis exploratorio acerca de los sentidos docentes”, Actas 2° Congreso Internacional de Ciencias Humanas, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Argentina, noviembre 2022.

Tenti Fanfani, E. (2005). “La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay”, Buenos Aires, Siglo XXI Ed, Argentina.