



Volume 17

Seção Dossiê e93693

11 de Dezembro de 2023

**La evaluación como política educativa en la sociedad managerial.
Control externo, flexibilización normativa e in/exclusión**

Avaliação como política educacional na sociedade managerial. Controle externo, flexibilidade normativa e in/exclusão

Assessment as educational policy in the managerial society. External control, regulatory flexibility and in/exclusion

*María Cecilia Bocchio¹
Silvia Mariela Grinberg²
Carla Andrea Villagran³*

Citação: BOCCHIO, M. C. GRINBERG, S. M. VILLAGRAN, C. A. La evaluación como política educativa en la sociedad managerial. Control externo, flexibilización normativa e in/exclusión. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 17, e93693. Diciembre de 2023.



<http://10.5380/jpe.v17i0.93693>

Resumen: Desde fines del siglo XX la evaluación se ha vuelto eje de las políticas educativas con dos tendencias que *a priori* son contradictorias. Por un lado, asistimos al exponencial incremento de

¹ Doctora en Política y Administración Educativa. Profesora Departamento PAPE. Universitat de les Illes Balears (UIB) y Investigadora Asistente del Consejo Científicas y Técnicas CONICET-LICH-UNSAM. Santa Cruz, Buenos Aires. Argentina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3915-6857>. E-mail: mcbocchio@gmail.com

² Doctora en Educación. Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y Profesora en Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) y Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Santa Cruz, Buenos Aires. Argentina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9261-9035>. E-mail: grinberg.silvia@gmail.com

³ Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora y Licenciada en ciencias de la educación por la UNSJB. Santa Cruz, Buenos Aires Argentina. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4601-402>. E-mail: carla_villagran@hotmail.com

evaluaciones externas y estandarizadas impulsadas por organismos internacionales y ministerios de educación. Por el otro, registramos una prolífica producción de políticas y normativas orientadas a flexibilizar los criterios de evaluación en las aulas de cara a mejorar los niveles de inclusión y terminalidad. De las evaluaciones externas se espera que funcionen como faros que indiquen los resultados y problemas de los sistemas escolares, mientras que la flexibilización, asociada mas a la evaluación en proceso, se articula a un conjunto de políticas de inclusión que procuran contrarrestar los efectos, a nivel de las escuelas, de las lógicas meritocráticas y excluyentes, históricamente ligadas a las prácticas del examen y los dispositivos de disciplinamiento. En este artículo, desde la perspectiva de la gubernamentalidad proponemos una analítica de las dinámicas cotidianas a través de las cuales la lógica del accountability, propia de la era managerial, se yuxtapone con la regulación del sistema escolar y de la vida escolar. En esa clave, tanto las pruebas externas como a nivel de las escuelas vuelven a la evaluación eje de una política educativa que arroja a equipos directivos y docentes a la gestionar el autoexamen que se hace a medida y donde la evaluación se vuelve fin en sí mismo.

Palabras clave: Evaluación; Política educativa; *Management*; In/exclusión.

Resumo: Desde o final do século XX, a avaliação tornou-se o eixo das políticas educativas, apresentando duas tendências que, à primeira vista, parecem contraditórias. Por um lado, testemunhamos o aumento exponencial das avaliações externas e padronizadas promovidas por organizações internacionais e pelos ministérios de educação. Por outro lado, observamos uma prolífica produção de políticas e regulações que visam tornar os critérios de avaliação mais flexíveis em prol da melhoria dos níveis de inclusão e conclusão. As avaliações externas têm como propósito servir como faróis que apontam os resultados e os problemas nos sistemas escolares. Ao mesmo tempo, a busca por flexibilidade, associada mais à avaliação em processo, está alinhada a uma série de políticas de inclusão que buscam contrariar os efeitos historicamente associados às lógicas meritocráticas e excludentes das práticas de exame. Neste artigo, e adotando a perspectiva da governamentalidade, propomos uma análise das dinâmicas cotidianas através das quais a lógica de responsabilização, característica da era gerencial, se sobrepõe à regulação do sistema escolar e da vida escolar. Nesta análise, tanto as avaliações externas quanto os exames ao nível escolar posicionam a avaliação como a pedra angular de uma política educativa que exige que diretores e professores se dediquem a uma autoavaliação. Consequentemente, a avaliação se transforma em um fim em si mesma, intensificando ainda mais a sua importância. Nesta análise, tanto as provas externas como a nível escolar tornam a avaliação como eixo de uma política educativa que coloca as equipas directivas e aos professores no trabalho de gerir um autoexame que é feito à medida e onde a avaliação torna-se um fim em si mesma.

Palavras-chave: Avaliação; Política educacional; *Management*; In/exclusão

Abstract: Since the end of the 20th century, assessment has emerged as a pivotal element in educational policies, characterized by two seemingly contradictory trends. On one hand, there has been a substantial rise in external and standardized assessments promoted by international organizations, as well as education ministries. On the other hand, we have observed a prolific development of policies and regulations aimed at increasing the flexibility of evaluation criteria, all in the pursuit of enhancing inclusivity and completion rates. External assessments are envisioned to serve as guiding beacons that illuminate the achievements and challenges within school systems. Simultaneously, the drive for flexibility, related more to a process assessment, is aligned with a range of inclusion policies that aim to counteract the historically entrenched effects of meritocratic and exclusive approaches associated with examination practices. Within this article, adopting a perspective of governmentality, we propose an analysis of the day-to-day dynamics through which the logic of accountability, characteristic of the managerial era, intersects with the regulation of the educational system and school life. In this analysis, both external assessments and school-level exams position evaluation as the cornerstone of an educational policy that compels principals and teachers to engage in self-assessment. Consequently, assessment metamorphoses into an end in itself, further accentuating its significance

Keywords: Assessment; Educational policy; Management; In/exclusion.

Introducción

La evaluación se ha vuelto paulatinamente eje de las agendas educativas. De hecho, la creación de observatorios o institutos de calidad educativa expresa una tendencia de crecimiento exponencial desde los años noventa. A través de estos observatorios son operacionalizadas diferentes escalas de pruebas externas, para luego ser publicados los resultados alcanzados con el supuesto que esa publicidad hará que las instituciones mejoren sus posiciones en los rankings. Resulta llamativa esa hipótesis en tanto se vuelve política en sí. Esto es, diagnóstica a sujetos o instituciones y supone que el conocimiento de los problemas hará que esos individuos se ocupen de ellos. De muy diversos modos esto se ha vuelto tecnología de *accountability*: la política educativa se ocupa de la evaluación y las instituciones o individuos se ocupan de los resultados. Más aun cuando la expansión de las evaluaciones se vio acompañada por las múltiples desigualdades que se reflejan en preocupantes indicadores de terminalidad de la escolaridad secundaria. En el presente, en tiempos de flexibilización y reducción del mercado de empleo se trata de un nivel llamado a ocuparse de la inclusión social y educativa de quienes son sujetos y objetos de dinámicas de in/exclusión (ESPOSITO, 2005). En Argentina, las evaluaciones externas cobraron auge en los años noventa y llegaron para adicionarse, como un nuevo nivel de control de resultados a las históricas y fundacionales prácticas de examen escolar o pruebas internas que desde los orígenes de los sistemas educativos modernos regulan la acreditación curricular.

En este marco de debates y desde los estudios de gubernamentalidad (FOUCAULT, 2007; ROSE, 2012; GRINBERG, 2007) planteamos que la centralidad que han adquirido las políticas de evaluación en la era managerial articulan relatos que involucran, pero también trascienden las políticas educativas. Tanto las agencias oficiales educativas, como la dirección escolar son llamadas a autocontrolar permanentemente los resultados como mecanismo de mejora y señal de autonomía. En la trama de sistemas internacionalizados de evaluación cada vez más tecnificados los resultados son funcionales a la cuantificación que devine en rankingización de los sistemas educativos en sus diferentes escalas. Sin embargo, esos datos escasamente consiguen mover el amperímetro de las políticas que se ocupan o deberían ocuparse de la vida de las escuelas; esto es de las dinámicas diarias que conducen a la obtención de esos resultados. Entre estas dinámicas proponemos a modo

de hipótesis que la evaluación se articula a dos tendencias que no se contradicen, sino que se yuxtaponen. Por un lado, el control externo a las escuelas a través de los sistemas de evaluación estandarizados y, por otro, la flexibilización normativa de las prácticas de evaluación en proceso de estudiantes a nivel de las aulas. Para el caso argentino, la yuxtaposición presupone reconocer que las primeras si bien no tienen efectos punitivos, a modo de sanción o premiación sobre el desempeño del equipo directivos y docentes, sí poseen efectos que performan – conducen la conducta- el trabajo docente⁴. En este marco, proponemos explorar las prácticas de evaluación que operan en nombre de los aprendizajes necesarios tanto para avanzar en la escolaridad obligatoria como en la vida, pero que para los equipos directivos y docentes adquiere la forma de autoevaluación y traslación de las responsabilidades por los resultados alcanzados.

El artículo inicia con algunas consideraciones conceptuales respecto de la evaluación y las racionalidades de gobierno en las sociedades managerial. A continuación, problematizamos la estandarización e internacionalización de las evaluaciones del sistema educativo. De allí, recuperando el trabajo de campo realizado en una investigación de diseño cualitativo, analizamos entrevistas a docentes relativas a los procesos de flexibilización de las prácticas de evaluación y sus efectos en términos de in/exclusión en la educación secundaria obligatoria. Finalmente, exponemos algunas ideas conclusivas de las discusiones desarrolladas en el artículo.

Evaluación y gobierno en las sociedades manageriales

La evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes, envuelve una genealogía de prácticas que a partir del siglo XVII adquirieron formas específicas. El examen constituyó, a partir de ese siglo, una práctica que se realizará como tecnología y lógica propia de la sociedad disciplinaria, donde docilidad y utilidad, por un lado, y vigilancia y corrección normalizadora por el otro, constituían sus ejes (GRINBERG, 2015). Examinar, probar, medir, comparar y juzgar, son todas prácticas de evaluación con larga historia cuya

⁴ La Ley de Educación Nacional, N° 26.206/06 en su artículo 94 establece que el Ministerio de Educación de la Nación es el responsable principal del desarrollo e implementación de una política de información y evaluación continua y periódica. En tanto el artículo 97 establece que la política de difusión de la información sobre los resultados de las evaluaciones resguardará la identidad de los/as alumnos/as, docentes e instituciones educativas, a fin de evitar cualquier forma de estigmatización, en el marco de la legislación vigente en la materia.

normalización se orientó a la regulación de las conductas. Así, la evaluación es una tecnología de gobierno de la población que adquiere desde formas tecnocráticas y explícitas a otras más sutiles y flexibles. En las sociedades posdisciplinarias las prácticas de evaluación devienen tecnologías complejas y múltiples, con procedimientos de instrumentación estandarizados, a través de procesos de monitoreo de desempeño de instituciones y sujetos (BALL, 2002; LYOTARD, 1984):

La performatividad es una tecnología, una cultura y un modo de regulación que se sirve de críticas, comparaciones y exposiciones como medios de control, desgaste y cambio. Los desempeños (de sujetos individuales u organizaciones) sirven como medidas de productividad y rendimiento, o muestras de "calidad", o también "momentos" de promoción o inspección. Significan, engloban y representan la validez, la calidad o el valor de un individuo u organización dentro de un determinado ámbito de enjuiciamiento/evaluación. (BALL, 2002, p. 4).

La evaluación, en tanto tecnología de performación, involucra formas de saber-poder muy diversas: a) la tarea de ordenar con un claro correlato judicial; b) la constatación de hechos, acontecimientos, actos y derechos a la vez que como matriz de saberes empíricos; y, c) el examen, como medio de restauración, inclusión y exclusión (GRINBERG, 2015). Las categorías de saber y poder remiten a la noción de gobierno o gubernamentalidad y nos aproximan analíticamente a la historicidad de las prácticas, en este caso de evaluación, y al despliegue de un conjunto de tecnologías de gobierno y auto-gobierno.

Por tanto, la evaluación de la educación involucra formas de ejercicio del poder asentadas en el dominio de saberes estadísticos, disciplinares, políticos y pedagógicos y en cada instancia en que instituciones o sujetos son puestos a prueba se activan formas específicas de regulación social que devienen tecnologías complejas, cuyos resultados constituirán verdades para la toma de decisiones. Rendir cuentas y asumir responsabilidades por los resultados son acciones y efectos de la regulación social producida por las evaluaciones. La construcción del parámetro, del porcentaje o calificación numérica en los procesos de evaluación condensa más que la convención matemática, la pregunta política por los efectos de poder que ellos contienen y que producirán. La construcción del valor técnicamente arroja un resultado y un conjunto de interpretaciones, afirmaciones, sentencias, comparaciones y diferenciaciones que, lejos de ser neutrales, son políticas y como tales marcan una cadena de efectos. Algunos de esos

efectos de orden transnacional o nacional lo conforman los debates en torno a la calidad de la educación y las políticas de reforma con su consecuente sobrecarga en las instituciones y los sujetos (MCCAMBLY; MULROY, 2023; CARVALHO, 2011; SISTO, 2020). En el mismo sentido, los efectos también calan en las subjetividades de quienes son objeto de las evaluaciones y cuyas prácticas son juzgadas desde construcciones semánticas polarizadas propias de los sistemas de ranking.

Si de algo tenemos seguridad, es de la existencia de un ímpetu evaluador (RODRIGO, 2021) y de la producción de información estadística, en mayor medida, sobre el estado de la educación y la reafirmación de una situación de crisis en los diferentes niveles de enseñanza. Ello se expresa en los momentos en que cobran fuerza los usos mediáticos de la información, la construcción discursiva en torno al deterioro de la calidad educativa, los resultados poco alentadores de los aprendizajes en determinadas áreas de conocimiento, el cuestionamiento de la formación y el desempeño docente y el aliento de perspectivas comparativas de la gestión pública y privada ⁵. Como correlato, la diseminación masiva de los resultados selectivos comunicados y su impacto en la opinión pública, la vida social y comunitaria. Esto es: Lo mal que estamos y la comparación con sistemas educativos de otros puntos de la geografía global se anudan cruelmente en la vida escolar cotidiana. En ese marco aparecen los reclamos de profesionalizar la evaluación a nivel nacional en institutos u observatorios. Ahora, sin negar que los malos resultados existen, sorprende la dificultad de encontrar propuestas sistemáticas y situadas orientadas a fortalecer con mas y mejores recursos la vida de las escuelas. Hecho que supondría salir de la lógica de poner en acto un programa de mejoramiento de resultados que siempre depende de la capacidad de automejora de la escuela. En tanto tecnologías políticas (BALL, 2002; POPKEWITZ, 1994), la evaluación da forma al pensamiento, las conductas y la imagen de sujetos e instituciones:

Dudas constantes acerca de qué tipo de juicio/evaluación puede estar en juego en un momento dado, en cualquier momento, significan que toda y cualquier comparación y exigencia a desempeñar tienen que ser cuidadas con interés y eficiencia. Estas técnicas y prácticas éticas y de gobierno son el medio a través del cual las capacidades, la conducta, el estatuto y

⁵ Pueden verse las siguientes notas informativas a modo de ejemplo: <https://www.ambito.com/informacion-general/aprender/prueba-pisa-argentina-cayo-ranking-educativo-mundial-y-matematica-sigue-dando-la-nota-n5068994> (Consultada Agosto de 2023) y <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/la-argentina-obtuvo-el-peor-resultado-de-su-historia-en-una-prueba-educativa-realizada-por-la-unesco-nid30112021/> (Consultada Agosto de 2023).

deberes de los individuos son problematizados y elaborados. (DEAN, 1995, p. 565 en BALL, 2002, p. 10).

Puesto que no hay tecnología de gobierno que no tenga efectos en las subjetividades es que justamente afirmamos que las evaluaciones afectan a los sujetos a nivel ethopolítico (ROSE, 2012). En la sociedad managerial el ejercicio del poder deviene reticular y microfísico (DELEUZE, 2014), la pregunta en torno a la evaluación es no sólo por cómo nos conducimos y cómo creemos que somos sino por cómo podemos ser mejor, más productivos, flexibles y eficientes (GRINBERG, 2007, 2015). En palabras de PONGRATZ (2013) la microfísica del poder contemporánea deja atrás las antiguas técnicas de vigilancia y castigo; en su lugar, opera con la evaluación comparativa, las auditorías de calidad, la capacitación y el examen. En suma, las prácticas de evaluación se dirigen y afectan a nivel del *ethos* de los sujetos. Tecnologías y técnicas actúan a nivel de los sentimientos y las creencias donde el sí mismo es puesto en jaque.

Evaluaciones del sistema educativo: estandarización e internacionalización

Hace al menos tres décadas que el sistema educativo argentino cuenta con agencias gubernamentales destinadas a la evaluación en sintonía con procesos globales similares y con la influencia de organismos internacionales. Tal como señala Rodrigo (2021):

(...) en la Ley Federal de Educación de 1993 (LFE N° 24.195) se dispuso que el Ministerio de Educación de la Nación, en coordinación con las jurisdicciones, evaluara de manera permanente la calidad del sistema educativo. De allí, la creación del Sistema Nacional de Evaluación en 1995 y la consecuente aplicación de las pruebas nacionales de aprendizaje escolar. (p. 15).

Argentina integró como política estatal pruebas estandarizadas y a gran escala orientadas por preceptos definidos internacionalmente. De ese modo se establece una base de información válida, objetiva y lo suficientemente abarcativa para la toma de decisiones.

Posteriormente y con la sanción de la Ley de Educación nacional N° 26.206, en el año 2006, se procuró revisar las políticas de evaluación extendiendo la mirada no solo a los resultados en las pruebas, sino también al contexto y a las condiciones de producción de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, las principales críticas a los operativos

nacionales de evaluación fue que no lograron atender a las especificidades geográficas, el carácter federal del sistema educativo y a las diversas y desiguales condiciones de escolarización del estudiantado (RODRIGO, 2021).

Asimismo y sin lugar a dudas, la globalidad e internacionalización de las políticas de evaluación es diseminada, en Argentina y en gran parte del mundo, a través de PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) que ha devenido en la política internacional de evaluación, focalizándose en la monitorización de las capacidades de los estudiantes de 15 años, edad en la que la mayoría de los países de la OCDE llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria ⁶.

En Argentina, el compromiso asumido hacia el año 2016, fue el de “volver a PISA” luego de que la OCDE excluyera al país en el informe final de 2015 afirmando que el muestreo de datos fue insuficiente en cantidad. En efecto, en 2016 se crea la Secretaría de Evaluación Educativa (SEE), que pasó a ser responsable de administrar la Evaluación Aprender, dirigida a la educación obligatoria y la Evaluación Enseñar, para los Institutos de Formación Docente. Otra de las funciones asignadas fue la de efectuar el seguimiento de la participación de Argentina en pruebas internacionales como PISA y en el cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE-2019), desarrollado por el LLECE UNESCO, que tiene como propósito evaluar y comparar el desempeño de los estudiantes en la escuela primaria de tercer y sexto grado (BOCCHIO, 2023).

PISA se ha vuelto cada vez más global y constituye la clave donde la calidad devino horizonte de sentido de las políticas educativas de las naciones (GRINBERG, 2015) adquiriendo cada vez mayor fuerza y convirtiéndose en estrategias de gobierno de la población (PONGRATZ, 2013). Las políticas de evaluación externas del sistema educativo generan presiones a nivel de las agencias oficiales y de las escuelas. De hecho, existe una tendencia a la generación de políticas de reforma destinadas a atender aquello que las evaluaciones arrojan como resultados menos alentadores. Cada operativo de evaluación involucra prácticas de ranking, monitoreo, cuantificación y establece la disponibilidad de información sistematizada. Asimismo, es posible advertir la identificación y construcción

⁶ Es un examen que cubre las áreas de lectura, matemática y ciencias y pretende conocer las habilidades, y competencias de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones que requerirán de tales habilidades.

de buenas prácticas y su disseminación a nivel global y que inspiran las políticas nacionales ya desde fines del siglo XX:

(...) existe un flujo de ideas a través de las redes sociales y políticas: "la circulación internacional de ideas" (Popkewitz, 1996) (...) En algunos contextos, este movimiento "transporta" ideas y crea una especie de dependencia cultural y política que opera en la devaluación o negación de la viabilidad de algunas soluciones "locales". También existe la actividad de varios "entrepreneurs de la política"; los grupos o personas que "venden" sus soluciones en el mercado académico y político; "la autogestión escolar", la "efectividad escolar" y la "elección educativa", todos ellos son ejemplos vigentes. (BALL, 1998, p. 122).

A nivel global, la propagación de las ideas y la colocación nacional de las evaluaciones es central para la sincronización con las lógicas del mercado y la gestión. Las evaluaciones utilizan como tecnologías políticas el clásico caso ejemplar de aquellos sistemas educativos o programas específicos que funcionan bien con posibilidad de replicación. Tal como señalaba Ball (1998) la estructura nuclear-periférica de la economía global y de los mercados laborales, globales y nacionales, parece ser muy semejante a las cada día más visibles polarizaciones escolares de tipo "triunfo"/"fracaso" que se dan en los sistemas educativos.

Flexibilización de la evaluación e in/exclusión en la educación secundaria obligatoria

En Argentina, la flexibilización de las prácticas de evaluación, fue asumida desde la Ley de Educación Nacional como una estrategia para garantizar la inclusión en la escuela secundaria. Los acuerdos alcanzados han colocado el foco de atención en la necesidad de promover una evaluación en proceso junto a estrategias más individualizadas de acompañamiento pedagógico, ello para responder a las demandas que supone la escolarización de estudiantes que históricamente abandonaban el sistema educativo. Por tanto, lo que nos ocupa es analizar la tensión entre las propuestas de flexibilización del sistema de evaluación de estudiantes y los instrumentos de evaluación externa, principalmente, la evaluación estandarizada. Estamos proponiendo ocuparnos de la tensión que involucra tanto la búsqueda de prácticas docentes para que la inclusión y el aprendizaje tenga lugar en la hoy denominada aula heterogénea como la pretensión de

dar respuesta a los requerimientos que las evaluaciones externas le imprimen al trabajo docente.

La tensión inclusión-exclusión (BOCCHIO; SCHWAMBERGER; ARMELLA; GRINBERG, 2020; VEIGA NETO; CORCINI LOPES, 2012), ha colocado a las escuelas ante la imperiosa necesidad de gestionar la inclusión que, como lo hemos venido analizando en trabajos recientes (BOCCHIO; VILLAGRAN, 2020; BONILLA MUÑOZ; GRINBERG, 2019; GRINBERG, 2020) involucra el despliegue de múltiples estrategias de acompañamiento estudiantil. En este apartado recuperamos fragmentos de entrevistas realizadas en un trabajo de investigación de larga duración que iniciado en el año 2013 en escuelas emplazadas en sectores populares de ciudades de la Patagonia argentina nos permite dar cuenta de las tensiones cotidianas de las lógicas y tendencias en las prácticas de evaluación. A lo largo de este periodo hemos realizado distintas entrevistas en profundidad a docentes y equipos directivos, observaciones participantes, talleres con docentes y estudiantes donde en más de una situación los problemas asociados a la evaluación son traídos por los entrevistados a la entrevista. Así, el trabajo en terreno ha involucrado una pregunta transversal que coloca en el centro de la escena la vida de las escuelas y la preocupación por las formas que adquiere la in/exclusión cuando la evaluación es flexibilizada.

La inclusión, como eje de las políticas educativas, adquirió múltiples formas así como estrategias en las escuelas. Como punto de partida identificamos que la flexibilización de la asistencia a clase, habilita al estudiante volver a la escuela siempre, pero que genera un conjunto de sentimientos y prácticas que no siempre son fáciles de conducir. De este modo lo refiere una profesora:

D: un acuerdo que llegó hace poco que dice que, aunque el chico vaya a la escuela un día lo tenes que calificar. La asistencia no se tiene en cuenta. No es más un criterio para la evaluación del chico. Ya no se puede poner "sin calificar", hay que ponerle nota sí o sí. Al menos le tenes que poner un 4. Entonces eso ya lo habilita al chico a una instancia de recuperación de esa nota para aprobar la materia. Es muy injusto para los compañeros, que se esforzaron todo el año, que no faltaron. A veces los tenes ahí sentados y no quieren hacer nada. Incluso muchas veces preferimos aprobarlos, porque si los desaprobás tenes que hacer el informe. Y es más trabajo! Eso es lo que hacemos todos. Imaginate que de un curso de 30, tenes 11 desaprobados. Tenes que hacer 11 informes que son individualizados. Y de los que quedan desaprobados también van a aprobar seguro. Viste que dan miles de oportunidades. (Elena, Docente Escuela Secundaria 1, ENTREVISTA, 2014).

En la narrativa de la docente, las oportunidades son sinónimos de facilidad. Probablemente porque dar más facilidades, quitar rigidez a la evaluación, se traduce en una complejización y sobrecarga de la tarea. La tensión entre el trabajo docente intensificado y la sensación de que “van aprobar seguro” derivan en la preferencia por aprobación directa con un dejo amargo, incluso por la situación de injusticia entre compañeros y de su propio trabajo. En este, como en tantos otros relatos se construye un esquema tan estereotipado como tipificado entre quienes estudian y quienes no, quienes se esfuerzan por aprobar y quienes aprueban sin esfuerzo, entre quienes hacen y quienes no hacen nada y donde persisten los criterios meritocráticos en un contexto de reconceptualización de los preceptos de la evaluación y de la escolaridad en general.

En esa clave de lectura, hay elementos de las políticas de inclusión que contribuyen a la democratización del sistema educativo y a garantizar el ejercicio al derecho a la educación que pasan a segundo plano cuando se trata solo de las “miles de oportunidades” (VILLAGRAN, 2018). Múltiples oportunidades que se crean como un modo de contrarrestar las lógicas disciplinarias de la sanción normalizadora. Prácticas que mientras contribuyen a la permanencia son parte de una flexibilización que aporta a sostener escolaridades de la población juvenil, pero que se traducen en logros y fracasos por el mero hecho de estar en la escuela y no por efecto de enseñar y aprender, como principal variable independiente que define el sentido de una escuela. De este modo lo expresa una docente tres años más tarde:

D: A todo esto, se le agrega una política educativa en donde se le da cada vez más facilidad al alumno, antes una previa en el secundario era rendir toda la materia y ahora son los contenidos específicos que pueden ser dos, tres, cinco y el profe se tiene que centrar en esos, esto de compensar y bueno si el alumno no lo logra la responsabilidad es del docente que no empleó la estrategia adecuada. (Natalia, Docente Escuela Secundaria 1, ENTREVISTA, 2017).

La flexibilidad es vivida como una responsabilidad por el aprendizaje, pero principalmente por los malos resultados alcanzados. La asistencia a clase incluso por un solo día pasa a ser un criterio suficiente para que un/a estudiante deba ser evaluada; si bien esto en sí es deseable la pregunta es con qué recursos cuenta la escuela, el equipo de dirección y cada docente para que ese estar no se diluya en una flexibilización que delega en el profesorado la responsabilidad de acompañar trayectorias educativas y rendir

cuentas por sus estrategias inadecuadas. A ello se suma, la lógica de un diseño de propuestas curriculares específica según las instancias de evaluación que debe ser informada al estudiantado a los efectos de la compensación de contenidos y aprendizajes que deben ser personalizados y que incluso pueden parcializarse para su evaluación.

Si en algún momento reprobar una materia en la escuela secundaria era un problema que podía agravarse y suponer repetir el ciclo lectivo, en el presente esa situación es la más frecuente y allí la flexibilización también cobra un lugar relevante:

D: Todos los meses hay mesas de exámenes: mesas, trabajos, miles de oportunidades se le dan. Pero ahí vos también tenés al pibe que tiene necesidades, y al pibe que no aprovecha esas oportunidades. Tenés desde los dos lados. El que puede y no aprovecha, bueno va a pasar por decreto, porque esa es la onda, igual va a terminar, igual.

I: Claro, porque digamos que les estudiantes van promocionando año a año

D: Todos los meses hay mesas

I: Rindiendo las previas, y digamos todos los meses tienen la posibilidad

D: y no toman programa. Se toma un tema específico y ese chico tiene que rendir ese tema específico. (Norma, Docente escuela secundaria 2, ENTREVISTA, 2022).

Evaluaciones multiformato y en base a temas específicos incluso en mesas de examen es una tendencia en los lineamientos que en los últimos cinco años han cobrado fuerza, aún más luego de la pandemia. La promoción ininterrumpida pero acumulativa de materias adeudadas constituye una de las modalidades para sobrellevar la exclusión escolar y favorecer experiencias más inclusivas y empáticas con el estudiantado y sus situaciones de vida. Sin embargo, como en cualquier acuerdo, aquello que se adeuda debe ser compensado y eso es una tarea del profesorado que ve exponencialmente incrementada su carga de trabajo frente a estudiantes y ante infinitos trámites administrativos que cada instancia de evaluación requiere, situación que es agravada por la gran cantidad de estudiantes que deben evaluar.

La flexibilización de la evaluación adquirió formas específicas en pandemia y dejó una impronta difícil de sortear en la actualidad, esto es el incremento de materias reprobadas/adeudadas por el estudiantado. Así, la flexibilización y la evaluación a la carta (CESTARE Y VILLAGRAN, 2015) deviene en rasgos de personalización, se conforma como parte de las lógicas de la hiperindividualización que describe MARTUCELLI (2019), donde cobran importancia prácticas a través de las cuales el estudiantado va eligiendo qué rendir, cómo y cuándo, casi como un menú de local de comidas rápidas. Así, nos encontramos con

lineamientos de evaluación que suman oportunidades al tiempo que acumulan no sólo materias adeudadas sino desventajas de modo tal que se vuelve prácticas de personalización de la evaluación en términos de in/exclusión. De este modo lo describía un profesor:

D: Los sábados de 9 a 13. Tienen los espacios por campos. Ahí están de naturales, de sociales, de artes y comunicaciones y de educación física. Y ahí eligen en cual área van a estar, y pueden intercambiarse también e ir en la primera hora en sociales, la segunda en naturales y cursar así. Son para materias que adeudan. No para las regulares. Hay casos de estudiantes que deben treinta y seis, cuarenta materias (...) pensaron con la resolución de provincia que pasaron, pero no. O sea pasaron, pero las materias nunca se aprobaron (...) van a quedar para mí excluidos del sistema porque muy pocos chicos que salen con materias de quinto vuelven a rendir. (Raul, docente escuela secundaria 2, ENTREVISTA, 2022).

La promoción automática de año lectivo fue la política definida durante el confinamiento por COVID-19, pero tras el retorno a la presencialidad la situación estalla a nivel de las escuelas con estudiantes que han sido promocionados y luego incluidos en dispositivos de “aceleración” de aprendizajes que terminan dejando a estudiantes y al profesorado a la deriva. Raúl describe el dispositivo que funciona los días sábados para acreditar asignaturas adeudadas, ahora otra docente explica cómo funciona el trabajo pedagógico y la evaluación en las tutorías, en tanto principal estrategia para el acompañamiento de las trayectorias educativas:

D: lo que dice la normativa es que “el profesor, del tutor pedagógico, debe trabajar con los informes de desempeño de los estudiantes; que son informes que se realizan al finalizar el año, con todos los contenidos que adeudan; y trabajar, para poner la nota, conjuntamente con el profe” ¿no? Entonces, es un trabajo súper engorroso; primero para conectarse para que juntos pongan la nota, para que se puedan encontrar los tutores pedagógicos, trabajan los días sábados, no los días de semana, en los días sábados no hay docentes de la escuela (...) el profe pondrá criterios de evaluación, y los acredita o no

I: Pero, ¿la modalidad, digamos, para favorecer la aprobación de estos espacios, es a través de trabajos, y de las tutorías?

D: Menos mesa de examen

I: Mesa de examen no hay ¿Y cómo está funcionando eso? ¿van los estudiantes, acreditan?

D: No, son muy pocos los que van. (Gabriela, Docente Escuela Secundaria 3, ENTREVISTA, 2023).

Las tutorías o bien la estrategia para acelerar la acreditación de asignaturas adeudadas están colmadas de intenciones que estallan ante un alumnado al que se le han flexibilizado las normas para sostenerlo en la escuela secundaria, pero bajo unas condiciones materiales de escolaridad y de vida que vuelven a la idea de estar en la escuela y aprender algo no tan transparente. El profesorado reconoce que el primer objetivo es que estén en la escuela y eso lo consigue con dificultad; sin embargo, la preocupación por el aprendizaje, por la preparación que están recibiendo sus estudiantes está en el centro del debate. Como lo hemos planteado en otros trabajos (GRINBERG, 2015), las/os estudiantes esperan ser enseñados y aprender en la escuela, incluso eligen la clase a la que asistir en virtud de que ello ocurra. Esperanzas y apuesta que se diluyen en la ingeniería de la evaluación.

En los fragmentos aquí incluidos podemos observar cómo el paso del tiempo consolidó una tendencia de flexibilización con relación a la evaluación de los aprendizajes, especialmente en educación secundaria. Eso que en un tiempo fue provisorio pasó a instalarse como un espíritu de época. Seguir el desempeño del estudiantado según las propuestas de los lineamientos políticos, sobrecarga la tarea docente e intensifica un malestar que es dirigido en una suerte de efecto negativo sobre los estudiantes (VILLAGRÁN, 2018), los docentes y sin duda las escuelas. Cabe preguntarse en este escenario de flexibilización de la evaluación y de hiper selección de los contenidos curriculares a evaluar ¿Qué se evalúa? Desde la perspectiva de la profesora, se evalúan contenidos parciales en tiempos y formatos diversificados y ajustados a las situaciones del estudiantado. Sostenemos que, sin duda, uno de los efectos que tal vez mayor alarma provoque es el hecho de que la evaluación lejos de perder peso específico se vuelve la práctica que ordena la vida escolar.

En esos términos, la flexibilización de la evaluación se tensiona entre permitir el sostenimiento de la escolaridad del estudiantado y en la profundización de la desigualdad sobre aquellos contenidos que se ofrecen o que quedan excluidos de ese ofrecimiento cuando al acompañamiento pedagógico se desvanece ante la inasistencia a la escuela. La pregunta por el saber, por aquello que estamos enseñando (VILLAGRAN, 2022) por aquello que estamos evaluando remite a la historicidad del tipo de formación que las escuelas ofrecen y que se entrelaza con los caminos vitales y de formación de quienes hoy son estudiantes.

A modo de cierre: Una yuxtaposición compleja entre políticas de evaluación externas que crecen y una flexibilización in-excluyente a nivel de las escuelas (también) en modo expansivo

Podríamos decir que si bien en las últimas tres décadas, las políticas de evaluación de los aprendizajes se han ido modificando de acuerdo con los proyectos políticos e históricos, lo cierto es que aún falta recorrido para construir un sistema de evaluación cuyos efectos mejoren las condiciones y los procesos de enseñanza y aprendizaje. A través de diez años de trabajo en terreno, en este artículo hemos explorado algunas dinámicas cotidianas que asume la evaluación que hace el profesorado desde la procura de reducir las barreras meritocráticas de la escuela secundaria que en el nivel de las escuelas muchas veces no solo no consiguen mejoras sustanciales en la enseñanza y el aprendizaje sino que generan sobrecarga de trabajo que suele traducirse en la profundización de una inclusión que excluye. Ello en la medida que ocurre a través de la traslación de responsabilidades a las escuelas y al profesorado por mejorar resultados, por lograr escolaridades más significativas y aprendizajes de calidad. Mientras la evaluación permite observar los problemas respecto del aprendizaje y la enseñanza, ocuparse de ellos requiere de otras políticas que en la cotidianidad escolar se solapan y yuxtaponen a las dificultades que, como un círculo vicioso, acrecientan los problemas que se esperaban resolver.

Retomando la hipótesis que orienta este artículo, identificamos que en el contexto argentino el principal efecto de estos sistemas y prácticas de evaluación no reside en la sanción o punición por los magros resultados escolares sino en la autorregulación de la conducta de equipos docentes y en la consecuente auto responsabilización. El sistema de vigilancia en la sociedad de gerenciamiento asentada en la revisión de sí como lógica de acción que traslada la responsabilidad por los aprendizajes pero también por el manejo de las condiciones de inclusión.

Preguntas tales como ¿cómo y para qué se evalúa? ¿Qué se hace con la información? pasan a segundo plano ante otros problemas de fondo y que remiten a que la posibilidad de hacer algo con los resultados recaiga en las espaldas de quienes hacen escuela. Así, la desigualdad respecto de los saberes que cristalizan las evaluaciones externas se vuelve parte de una foto de la que todos nos quejamos, pero pocos se ocupan. Algo similar, pero con objetivos opuestos ocurre con la flexibilización de la evaluación de los aprendizajes que consigue que el estudiantado no se vaya de la escuela, que permanezca a costa de un

tozudo trabajo de equipo directivos y docentes por autogestionar condiciones de vida y de escolaridad que juegan una permanente pulseada con una in-exclusión como condición de escolarización garantizada y desigual.

Como lo señalamos, la evaluación atraviesa la historia de los sistemas educativos. En los últimos decenios se volvió eje y objeto a través de la tecnificación y diversificación de los sistemas externos de evaluación que está alcanzando dimensiones (incluso absurdas) en sistemas educativos atravesados por tantas problemáticas que la evaluación por sí misma o por el mero hecho de evaluar jamás podrá remediar. Las preguntas sólo pueden multiplicarse cuando vemos los efectos de políticas de evaluaciones cuyos resultados no consiguen sorprender a nadie. Cada vez más la evaluación pasa a ser un fin en sí mismo, un instrumento que sólo complejiza y burocratiza la vida de una escuela pública estallada.

Felizmente abundan las historias con finales felices, las historias de soporte social, pedagógico y afectivo para que más estudiantes egresen de la escuela secundaria. Sin embargo, el caso ejemplar no puede ser más que eso: un caso. Quizá la cuestión de la política de evaluación radique más que en evaluar individuos preguntarse por las políticas que se pondrán en acto de cara fortalecer la tarea diaria de enseñar y aprender. Lo otro es perfeccionar sistemas cada vez más hipócritamente sofisticados donde la escuela, el docente o el estudiante se vuelve responsable por sus magros resultados.

Referências

BALL, Stephen. Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 15, 2002, p. 3-23.

BALL, Stephen. La educación y la tiranía de los números. In MONARCA, H. (Ed.),

Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015, p. 9-13.

BALL, Stephen., HOSKINS, Kate., MAGUIRE, Meg, BRAUN, Anette y PERRYMAN, Jane **How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools**. New York: Routledge, 2012.

BARROSO, João. **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa, 2006.

BOCCHIO, M. C. GRINBERG, S. M. VILLAGRAN, C. A. La evaluación como política educativa en la sociedad managerial. Control externo, flexibilización normativa e in/exclusión

BOCCHIO Maria Cecilia. Argentina 2015-2019 o cuando la política educativa es evaluar. La evaluación estandarizada como instrumento de acción pública. In ANGULO RASCO F. **Las pruebas estandarizadas en educación: ¿de qué estamos hablando?** España: Dykinson: 2023, p. 81-98.

BOCCHIO, Maria Cecilia, SCHWAMBERGER, Cintia, ARMELLA, Julieta, y GRINBERG, Silvia. Inclusión gerenciada y escolarizaciones Low Cost. **Revista latinoamericana de educación inclusiva**, n. 14, 2020, p. 177-190.

BOCCHIO, Maria Cecilia y VILLAGRAN, Carla. Regulación del espacio urbano, espacio escolar y dinámicas de solidaridad en la vida cotidiana. **Espacios en Blanco. Revista de Educación**, N° 30, 2020, p. 365-380.

BONILLA MUÑOZ, Marco y GRINBERG, Silvia. La escuela: entre la contingencia y la aporía ilegalismos populares y pobreza urbana. *RMIE*, n. 80, 2019, p. 197-221.

CARVALHO, Luis Miguel. **O espelho do perito. Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação. O caso do PISA.** Vila Nova da Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011.

ESPOSITO, Roberto. **Inmunitas: protección y negación de la vida.** Buenos Aires: Amorrortu, 2005.

FOUCAULT, Michel. La gubernamentalidad. In GIORGI, G G. y RODRIGUEZ, F. (Comps). **Ensayos sobre biopolítica.** Buenos Aires, Argentina: Paidós. 2007, p. 187-215.

GRINBERG, Silvia. Gubernamentalidad: estudios y perspectivas. **Revista Argentina de Sociología**, 5, 2007, p. 97-107.

GRINBERG, Silvia. 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** 8, 2015, p. 155-172.

GRINBERG, Silvia. Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana. **Psicoperspectivas**, n. 19, 2020. p. 1-12.

LYOTARD, Jean Francois. **The postmodern condition: A report on knowledge.** Manchester University Press, 1984.

MARTUCELLI, Danilo. Variantes del individualismo. **Estudios Sociológicos XXXVII**: 109, 2019.

- BOCCHIO, M. C. GRINBERG, S. M. VILLAGRAN, C. A. La evaluación como política educativa en la sociedad managerial. Control externo, flexibilización normativa e in/exclusión
- MCCAMBLY, Heather y MULROY, Quinn (2023). Constructing an Educational “Quality” Crisis: (E)quality Politics and Racialization Beyond Target Beneficiaries. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 0(0).
- POPKEWITZ, Thomas. **Sociología política de las reformas educativas**. Madrid: Morata, 1994.
- RODRIGO, Lucrecia. Medición, rendimiento y calidad. Las políticas de evaluación del sistema educativo en la Argentina reciente (2015-2019). In Zanardini, I. **Políticas e prácticas em avaliação educacional na América Latina**, 2021, p. 15-27.
- ROSE, Nicolas.; O`MALLEY, Pat y VALVERDE, Marariana "Governmentality", **Revista Law & Society, Annual Review**, n. 8, 2012, p. 45-60.
- SISTO, Vicente. La escuela abandonada a evaluaciones y estándares, confinada en el managerialismo. **Praxis educativa**, n. 15, 2020.
- VEIGA NETO, Alfredo y CORCINI LOPES, Maura. La inclusión como dominación del otro por el mismo. **Pedagogía y saberes. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación**, n. 36, 2012, p. 57-68.
- VILLAGRAN Carla; CESTARE Mariela. Los jóvenes y la escuela secundaria: la escolaridad entre la flexibilidad, la negociación y las transformaciones. **Controversias y concurrencias Latinoamericanas. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología**, n. 11, 2015, p. 153 -177.
- VILLAGRAN, Carla. **Recepción y puesta en acto de la reforma del curriculum. Un estudio del devenir de la reforma en escuelas secundarias públicas de Santa Cruz**. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, 2018.

Recebido em Agosto de 2023
Aprovado em Outubro de 2023
Publicado em Dezembro de 2023

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

ISSN 1981-1969

Volume 17

e93693

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, e93693 – 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 Paxe (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>