

Tercera Jornada Nacional “El currículum en Argentina: cinco ejes para el debate”

Eje: Tendencias internacionales sobre el currículum.

Autor/a: Gomez Caride, Ezequiel & Gobbeé, Clara.

Título: *Políticas globales de inclusión y evaluación en escuelas públicas secundarias de Argentina.*

Abstract:

A nivel global se pueden distinguir dos agendas educativas: la inclusión ligada a nociones de equidad y la evaluación vinculada a discursos de calidad. Los modos en que cada país recontextualiza, traduce y pone en acto dichas agendas internacionales tiene una importancia fundamental en términos de currículum y trayectorias educativas. En el marco de un estudio comparativo internacional en curso en cinco países: Argentina, Dinamarca, China, Israel e Inglaterra el trabajo se pregunta *¿cómo se ponen en acto* las relaciones entre la inclusión y la evaluación en Argentina? Con el propósito de indagar en estas relaciones a nivel macro se realizaron entrevistas a 7 (siete) gestores de la política educativa, y en el nivel micro se entrevistó a 7 (siete) profesores y directivos de tres escuelas secundarias públicas de la Provincia de Buenos Aires. A partir de un análisis postestructural preliminar resulta posible caracterizar espacios de autonomía relevantes entre la política pública y las escuelas en la recontextualización de las políticas globales de inclusión y evaluación. Mientras que en el espacio de la política pública la traducción de dichas agendas se configura a partir de una dicotomía entre las agendas de inclusión y evaluación, en las escuelas ésta dicotomía se ve cuestionada y traducida a partir de los discursos y prácticas que describen el “afuera” y el “adentro” de la escuela produciendo nuevas configuraciones y puestas en acto de dichas políticas.

1. Dos agendas globales y su contextualización en Argentina

En las últimas décadas dos poderosas agendas han ocupado el espacio educativo global: una que promueve la evaluación ligada a la rendición de cuentas, la eficiencia y la calidad (Sahlberg, 2006) y la otra ligada a la inclusión y la equidad (Armstrong et al., 2010; Daniels & Garner, 2000). Un ejemplo de la agenda de la evaluación y rendición de cuentas son las evaluaciones PISA promovidas por la OCDE mientras los objetivos de desarrollo sustentable de la UNESCO y su informe anual *Global Education Monitoring Report, 2020: Inclusión y Educación: Todos significa todos* podrían enmarcarse como políticas dentro de la agenda de la inclusión.

En el marco de la primera perspectiva mencionada, la evaluación aspira a mejorar la performance de cada alumno entendiéndola desde un enfoque productivo y de habilidades para la obtención de mejores trabajos. La estrategia de la OCDE en educación -tal como su nombre lo indica- tiene una matriz vinculada al desarrollo económico (Ydesen, 2019) y podría sintetizarse a través de su enfoque estratégico sobre competencias: mejores competencias, mejores trabajos, mejores vidas (OECD, 2012). Un dispositivo fundamental de dicha agenda son las evaluaciones estandarizadas nacionales (NLSAs) o internacionales de gran escala (ILSAs).

La agenda de la inclusión busca promover la diversidad y el acceso educativo a todos. Este discurso se ha potenciado principalmente a partir de la Convención de Salamanca de 1994. El objetivo número 4 de la Agenda de Desarrollo Sustentable exhorta a los sistemas educativos a “garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.” Dentro de dicha agenda, Southwell (2020) distingue la tendencia mundial de la inclusión de lo diverso en contraste con la inclusión pensada desde la homogeneización que caracteriza la historia educativa argentina. El discurso mundial promueve una inclusión que no se trate únicamente en términos cuantitativos de matrícula sino cualitativos en la currícula y la pedagogía (Ainscow et al., 2019).

Es necesario aclarar que dichas agendas no se hallan en estado puro sino por el contrario se combinan, compiten y (re)contextualizan constantemente generando alquimias específicas en cada contexto. Las políticas se enmarcan en diversas redes internacionales, agencias estatales e instituciones. Asimismo, no hay una agenda global unívoca que se difunda de manera homogénea en los distintos países. Por el contrario, podemos hablar de redes de políticas en movimiento que hacen posibles ciertos flujos e intercambios que constantemente están configurando límites y posibilidades sobre la inclusión y la evaluación. Es fundamental comprender si las escuelas de Argentina ponen en acto estas agendas educativas mundiales y

los modos en que lo concretan. Es decir, vislumbrar cómo estas políticas son traducidas y reinterpretadas a nivel local (Beech y Meo, 2016). La pregunta es: ¿cómo se ponen en acto las relaciones entre inclusión y evaluación que suceden a nivel global en las escuelas de Argentina?

2. Marco Teórico

Con el objetivo de indagar los modos en que se ponen en acto las relaciones entre inclusión y evaluación en las escuelas secundarias de Argentina utilizaremos tres herramientas teóricas formuladas y categorizadas por Stephen Ball: las redes de política, la política como texto y discurso y la puesta en acto. La riqueza del enfoque se halla en que logra captar tanto las Políticas con mayúscula como las políticas con minúscula que se ponen en acto en las escuelas superando la clásica dicotomía sociológica entre estructura y sujeto.

La noción de redes de política permite desentrañar la complejidad del flujo y el movimiento de los discursos. Desde este enfoque teórico pensar en clave de *redes de política* habilita ideas y concepciones en movimiento dentro de las políticas educativas en el espacio global (Beech y Meo: 2016). Las redes de política posibilitan visualizar, identificar y mapear el juego de los actores. Esta herramienta teórica nos permite describir los discursos de inclusión y evaluación incluyendo la complejidad del contexto escolar local (Beech y Meo, 2016) evitando caer en un análisis categórico que evalúe la implementación o no de un discurso global en Argentina. En este sentido, no entendemos las políticas de inclusión y de la evaluación como discursos opuestos, sino más bien como, redes que interactúan entre sí dialécticamente y nunca se hallan en estado puro. Por ello, el análisis busca comprender cómo operan, se relacionan e inciden dos redes fundamentales del paisaje educativo global en Argentina.

Por su parte, esta herramienta entra en tensión con explicaciones lógico-causales de las políticas educativas. Sin duda exige una metodología de análisis de la pregunta, de las respuestas complejas y del dinamismo. Ahora bien ¿por qué nos detenemos en las redes de política cuando nos estamos refiriendo a la puesta en acto de dos agendas educativas globales? Una herramienta que aporta Ball es pensar *la política como texto y como discurso*.

Por una parte, entender a la política como texto privilegia las interpretaciones de los sujetos. Es decir, existen múltiples intervenciones textuales que le dan sentido a las políticas. Esta noción nos recuerda el lugar clave que ocupan los actores. Estos actores pueden darle sentido a las políticas y de ellos depende, en última instancia, cierta puesta en acto de las mismas. Entender a la política como texto implica considerar que puede haber tantas interpretaciones como actores y contextos. Dentro de escuelas que corresponden a la misma jurisdicción

pueden haber diversas miradas sobre la inclusión y la evaluación. Las políticas se ven delimitadas por el compromiso, el entendimiento, los recursos materiales, entre otras cuestiones.

Pero, por otro lado, Ball aborda las políticas como discurso. Esta noción permite entender a las políticas como un marco de posibilidades de lo (im)pensable que genera efectos en las escuelas y los sujetos. Mucho de lo que las políticas producen es conocimiento y ciertas “verdades” sobre la inclusión y la evaluación. En esta línea, Ball nos propone entender también el aspecto restrictivo de las políticas. El lenguaje, los usos de las palabras construyen ciertas posibilidades y demarcan a la vez limitaciones sobre lo que es posible pensar y hacer para los sujetos educativos y sus prácticas. Sin embargo, estos discursos no son lineales y coherentes, muchas veces pueden estar atravesados por paradojas, lagunas y discordancias. Ball nos plantea la importancia de conocer estos discursos. Es relevante comprender dentro de dónde se enmarcan las políticas ya que esa trama constituye el escenario de lo pensable. Es decir, las formas en las que los actores entrevistados se refieren y vinculan la inclusión y la evaluación no son aleatorias, sino que son texto y discurso que genera efectos en las escuelas.

La noción de texto y discurso amplía nuevamente la mirada en el análisis. Rompe con una perspectiva lineal que identifica a la política como algo estático y racional que puede implementarse con mayor o menor éxito y plantea a la política como algo maleable que tiene la capacidad de transformar y transformarse constantemente.

Por último, la noción de *puesta en acto* que aporta Ball logra complejizar la noción tradicional de la mera implementación de políticas. Desde esta perspectiva de análisis el concepto de implementación resulta reduccionista para comprender el proceso que atraviesan las políticas. Según el autor la implementación no considera el proceso de contextualización y creatividad que implica directamente a la práctica. En las palabras de Ball los estudios de implementación no atienden “la textura y los ritmos propios del trabajo de los docentes (...) El choque de personalidades, la dedicación y el compromiso, la ambición y el desgaste, el humor y los momentos de cinismo y frustración son todos removidos” (Maguire: 2012, p. 5)

Frente al concepto de implementación que usualmente focaliza en el estado como el agente monopolizador de la política educativa, Ball plantea un nuevo lenguaje, un nuevo término. La noción de *puesta en acto* implica pensar las políticas desde un proceso cambiante e inestable. La puesta en acto involucra un “proceso creativo” de interpretación y recontextualización (Maguire, 2012, Ball, 2016). Pensar desde la noción de la puesta en acto rompe con la linealidad de la implementación. La puesta en acto involucra un proceso de interpretación y recontextualización. Es decir, la interpretación como el proceso en el que se le da sentido a la

política. Es importante señalar que no todas las políticas brindan el mismo espacio de interpretación y dichos espacios están enmarcados por el aparato de poder en el cual están inmersas las políticas. No obstante, puede haber políticas que sean ignoradas o rechazadas por las escuelas. Por otra parte, la puesta en acto implica la recontextualización, desde sujetos activos que deben conjugar la teoría con la puesta en práctica. Y en este punto no todas las escuelas tienen los mismos recursos para llevar adelante ciertas políticas. La traducción como la instancia en que transforman las expectativas que están en un papel o en un discurso al aula, a la pedagogía está limitada por las posibilidades materiales de cada escuela. Esto quiere decir que la política no puede pensarse como algo que se traslada de forma ordenada de un lugar, espacio o momento a otro. Debe abordarse dentro de una sucesión de intervenciones una vez que se pone en acto el contexto juega un rol relevante. La puesta en acto implica sumergirse en un contexto específico

La puesta en acto de las políticas son:

colectivas y colaborativas, pero no solo en el cálido y difuso sentido del trabajo en equipo, aunque eso está ahí, sino también en la interacción e interconexión entre diversos actores, textos, conversaciones, tecnología y objetos (artefactos) que constituyen respuestas continuas a la política, a veces duradera, a veces frágil, dentro de redes y eslabones (Maguire, 2012, p. 3).

Finalmente, la puesta en acto de cierta política no es algo que se cristaliza en un tiempo específico, sino que se da en un proceso contingente en el tiempo que puede tener distintas intensidades en diversos momentos históricos.

3. Diseño metodológico

La investigación se enmarca en el Proyecto de Investigación *La educación bajo el reinado de la evaluación y la inclusión*¹. El estudio comparativo internacional aspira a explorar los dilemas que generan las agendas globales de la evaluación y la inclusión en cinco países: Dinamarca, China, Inglaterra, Israel, y Argentina. Para ello, se realizó durante el 2020 el trabajo de campo que consistió en dos niveles de exploración: macro y micro. Por un lado, se realizaron 7 entrevistas semi estructuradas a actores claves de la política educativa con un protocolo consensuado para todos los países. Entre los entrevistados había gestores de políticas educativas, funcionarios nacionales y provinciales del área de Educación de distintos

¹ El Investigador Principal es Christian Ydesen y el financiamiento proviene del Danish Institute Funds y de la Universidad de Aalborg, Dinamarca.

gobiernos, legisladores e investigadores en educación. Los límites del trabajo se vinculan con la falta de exploración de dichas políticas desde las perspectivas de los estudiantes y sus familias. Asimismo, la muestra de tres escuelas en la provincia de Buenos Aires no aspira a ser representativa sino a funcionar como una exploración empírica que debe ser cuestionada y contrastada con estudios en otros contextos educativos de Argentina.

Para analizar el nivel micro se seleccionaron 3 escuelas secundarias públicas del partido de San Miguel de la Provincia de Buenos Aires. El criterio de selección de las escuelas fue que hayan tenido experiencias con evaluaciones estandarizadas tanto nacionales como internacionales. En las escuelas se entrevistaron 7 docentes (3 directores, 1 vicedirector, 1 profesor de lengua, 1 profesor de matemática, y 1 miembro del Equipo de Orientación Escolar). Las entrevistas fueron realizadas en línea debido a la situación sanitaria y luego transcritas. Cada entrevistado tuvo la oportunidad de revisar y modificar el texto. Luego, las entrevistas fueron codificadas y se utilizó un dispositivo visual bajo la modalidad de mapa conceptual utilizando la plataforma Miró “para expresar de manera más sencilla, sintética y ordenada complejas redes de relaciones de conceptos y de interpretaciones” (Meo & Navarro, 2009, p.21). A partir de dicho trabajo se estableció un abordaje post estructural foucaultiano denominado problematización entendida “como y por qué ciertas cosas (comportamientos, fenómenos, procesos) se transforman en un problema” (Bacchi, 2012; Foucault, 2010). En nuestro trabajo se busca indagar no solamente el problema o las tensiones entre la evaluación y la inclusión sino cómo históricamente se tornan posibles ciertas puestas en acto² entre evaluación e inclusión en Argentina. El trabajo divide el análisis en dos secciones. Una primera que aborda las relaciones entre inclusión y evaluación en el ámbito de la política pública y una segunda que focaliza en la puesta en acto de dichas relaciones en las escuelas. Si bien teóricamente entendemos las redes de política como espacios que incluyen y combinan ambos niveles el trabajo empírico dio cuenta de narrativas, debates y preocupaciones con un importante grado autonomía entre el nivel macro de la política y la escuela.

Antes de presentar el trabajo empírico es necesario traer a colación que las evaluaciones estandarizadas en el sistema educativo argentino tiene su génesis en la década de los noventa (Feldfeber et al., 2018). Esta se enmarca en un conjunto de reformas promercado que atraviesa el sistema educativo en esta década. Según Feldfeber y otros (2018), “(e)n los años noventa, la evaluación se caracterizó por ser un proceso con un abordaje tecnocrático, orientado por el paradigma economicista de la rendición de cuentas, hegemonizado por la ideología neoliberal”

² Bacchi afirma en el artículo citado que Foucault describe las relaciones entre la problematización y las prácticas como espacio de indagación en tanto que buscaba estudiar espacios de saber-poder inexplorados a diferencia de las teorías médicas o las opiniones.

(2018, p. 77). Resulta necesario mencionar que a diferencia de la mayor parte del mundo, Argentina no cuenta con pruebas estandarizadas a nivel nacional que regulen el egreso de la secundaria o el ingreso al nivel superior. Por ello, se habla de un contexto escolar en donde la evaluación estandarizada tiene bajo impacto (*low stakes*) en las trayectorias educativas de los estudiantes (Rivas y Scasso, 2019). Esta realidad no es casual, sino que es el resultado de un posicionamiento de la comunidad educativa en la Argentina. Beech y Barrenechea (2011) sostienen que más allá de que las políticas de las últimas décadas en Argentina han sido guiadas por discursos de mercado, el área de la educación se ha mostrado resistente a cambios guiados por ideas neoliberales. Los autores argumentan que tradicionalmente el sistema educativo argentino se constituyó como un sistema profundamente centralizado y con un valor vinculado al concepto de lo *público*. Estas cuestiones resultan esenciales para comprender el rechazo hacia discursos que están ligados al mundo de lo privado y lo económico. Por el contrario, a nivel macro las políticas educativas vinculadas a la inclusión³ han sido relevantes durante la primera década de los 2000 (Feldfeber & Gluz, 2011).

4. Inclusión y evaluación en las políticas públicas⁴

a. La información cuantitativa: entre la fascinación y el espanto

La información cuantitativa en educación emerge como un campo en disputa. Para desarrollar el análisis utilizaremos el caso de las evaluaciones estandarizadas que representan el dispositivo más significativo de la información cuantitativa en educación. Los entrevistados describen dicha información de manera antagónica. Mientras ciertos discursos aluden a los resultados de las evaluaciones como un mecanismo de diferenciación y estigmatización de escuelas y estudiantes, otros lo describen como un medio indispensable para la inclusión. Sin ir más lejos, un entrevistado sostenía:

“¿cómo podés concebir que solamente sea a través de la evaluación [Aprender] que tengamos identificado si el chico se siente perteneciente a una comunidad indígena o no, si la estudiante nos puede decir si está embarazada o no? A ver ¿por qué crees que incluimos esas preguntas? Porque es terrible y de un gran atraso que un sistema de información, no lo tenga, el sistema de

³ El plan Conectar Igualdad (2010) y la Asignación Universal por Hijo (2009) son ejemplos de políticas nacionales de inclusión social y educativa.

⁴ En línea con el abordaje post estructuralista y el resguardo del anonimato de los participantes el análisis aborda el objeto de estudio en tanto red de discursos y no especifica el rol o la pertenencia institucional de los actores clave entrevistados de la política educativa.

información me refiero socioeducativo que debe tener el abc. ¿Cómo se pudo hablar de inclusión si no teníamos esa información básica?”.

La información aparece como el punto de partida para pensar las políticas de inclusión. Existe un valor en la información como medio de conocimiento de la realidad educativa. El conocimiento es un prerrequisito que permite sistematizar y abordar la inclusión. La inclusión es entendida en el marco del uso de la evaluación y los datos.

Por el contrario, otro conjunto de discursos señalaba a la información proveniente de las evaluaciones estandarizadas como un mecanismo de diferenciación. Se argumenta que la mera comparación de información y la sistematización de los datos no produce un cambio automático en la realidad escolar.

El punto es ¿para qué creemos que debemos recoger un indicador que muestre rendimientos diferenciales sobre un requerimiento homogéneo? Les pregunto a todos lo mismo, no solo en el país si no a veces en el mundo como es el caso de las pruebas internacionales, y luego muestro esas diferencias. ¿Cuál es el objetivo político? En general, los que defienden esos sistemas lo que te dicen son dos cosas. Una, es que la comparación te permite saber mejor dónde estás parado, pero ahí siguen sin contestar la pregunta de para qué quiero saber mi resultado respecto de Finlandia, por ejemplo ¿En qué me sirve? Y ahí aparece la otra respuesta en esta discusión que es: porque la comparación estimula, emula la competencia, hace que los sistemas mejoren; como si el solo hecho de evaluar y producir esa información, hiciera que los sistemas mejoren.

Por su parte, estos discursos alertan sobre el riesgo de la información entendida como un condimento mágico que asegura la mejora educativa. Por el contrario, el efecto de las evaluaciones estandarizadas sería la competencia entre los actores del sistema.

Quedan expuestas las complejidades que plantea el uso de la información de las evaluaciones estandarizadas. El uso de palabras como “los que defienden” o “en esta discusión” pone de manifiesto la fricción y los posicionamientos posibles que producen discursos antagónicos. Una clave de interpretación de dicha tensión es a partir del eje igualdad-diferenciación. Se podría afirmar que los discursos que promueven el uso de las evaluaciones estandarizadas se alinearían con el eje de la diferenciación mientras que los discursos que resisten a las evaluaciones estandarizadas se fundamentan desde el valor de la igualdad.

Finalmente, un entrevistado presentaba una síntesis de esta tensión:

No tenemos formación, no desarrollamos cultura del uso de información cuantitativa, no hay prácticas específicas, hay cierto posicionamiento que casi te lo denominaría fetichista, como cierta tensión entre fascinación y espanto con los datos. Entonces hay rechazos o hay adscripciones al uso de información que dificultan mucho este tipo de usos, justamente por esto, porque la evaluación está asociada a algo externo que me va a mirar para emitir un juicio de valor sobre lo que estoy haciendo bien y lo que estoy haciendo mal y actuar sobre eso.

Un punto interesante es la escasez de formación y cultura en el uso de la información vinculada a las evaluaciones estandarizadas. Las reinterpretaciones presentes en la política educativa que se observan en relación con el uso de cierta información educativa van desde la fascinación al espanto obturando posibles ensambles que integren los distintos posicionamientos.

b. Inclusión y evaluación como fuerzas centrífugas.

En Argentina las políticas globales relativas a inclusión y evaluación se ven recontextualizadas y traducidas a partir de redes de afiliaciones políticas o institucionales muy establecidas. Un entrevistado sostenía:

Lo que pasa que son cosas, son términos que en algún momento se contraponían, “o sos de los defensores de la inclusión o sos de los defensores de la evaluación”, como si fuesen cosas antagónicas o corrientes pedagógicas. Si eras de evaluación eras de derecha, si eras inclusión eras de Flacso.

Esta asociación tan lineal entre un posicionamiento sobre políticas educativas y el vínculo o pertenencia a una organización o la adhesión político-ideológica se plantea de forma casi tajante. Se describen los discursos sobre la inclusión y la evaluación con la solidez propia de corrientes pedagógicas independientes. Este esbozo del juego que se da a nivel macro en el campo educativo nos permite comprender que la recontextualización de las políticas globales en el contexto argentino cuenta con una interpretación sostenida desde una lente que resulta excluyente. Este punto se ve confirmado con el relato de un entrevistado:

Me acuerdo un librito que circuló por ahí hace varios años que había escrito, el que fue después ministro de Macri, Esteban Bullrich junto con el que hoy es funcionario en la Ciudad de Buenos Aires en Educación que es Gabriel Sánchez Zinny, habían escrito un libro, allá por el 2009 o 2010 llamado Ahora calidad. Era interesante e inteligente el título porque dialogaba con la idea de inclusión y

el título sugería lo siguiente: “Bueno, bueno, ya está la inclusión. Basta con la inclusión, ahora viene nuestra agenda, la de la calidad”.

Resulta interesante destacar que aparecen únicamente dos narrativas dicotómicas posibles para describir las relaciones entre inclusión y evaluación en Argentina. En el análisis de la reinterpretación de las políticas globales de inclusión y evaluación podemos destacar que las evaluaciones estandarizadas emergen como un problema en términos foucaultianos para los actores en tanto que pone en juego redes de discursos excluyentes que se configuran a partir de pertenencias ideológicas e institucionales muy definidas.

5. Políticas de inclusión y evaluación en el curriculum.

- a. **Nuevas formas de incluir.** Nuevas interpretaciones de la inclusión desde la diversidad-singularidad y sus desafíos en la puesta en acto escolar

La red que hace posible que las escuelas “sean” inclusivas es cambiante. Por ello, resulta interesante constatar cómo históricamente va configurándose de manera diferente las prácticas de inclusión en las escuelas. Blanco (2006) explica que la inclusión fue históricamente comprendida desde la igualdad. Esta transición es identificada en la Argentina por Dussel y Southwell (2004) quienes la describen como un “desplazamiento de la igualdad a la diversidad” (p. 2). Asimismo Blanco (2006) identifica a nivel de política global un traslado de la inclusión educativa únicamente entendida como integración de las personas con discapacidad a la inclusión educativa como noción que comprende a todos los estudiantes.

Mira, em, uno habla siempre de inclusión y piensa con chicos que tienen discapacidad o que tiene dificultades y, me parece que estamos en una época donde no podemos limitarlo solo a ese aspecto. Una inclusión, una educación inclusiva tiene que ser una educación para todos, donde todos tengan el derecho de aprender y de apropiarse de saberes significativos para su vida cotidiana. Y esto tiene que ver con atender las particularidades de cada alumno. Las singularidades, los tiempos, la historia de cada alumno.

La red de inclusión y su potencialidad en las escuelas se encuentra en un momento de expansión.

La inclusión es ver que todos somos distintos y que en la escuela a la hora de enseñar, que todos tenemos la posibilidad de aprender, de diferentes maneras, pero que todos podemos lograr adquirir ese conocimiento.

Desde una interpretación de la inclusión como incorporar al diferente que se materializaba en prácticas que buscaban incluir al diferente en las aulas hasta una interpretación actual que la define como diversidad e individualiza la inclusión en todos los estudiantes generando prácticas que sean capaces de respetar los procesos, historias y tiempos de cada estudiante. Esta nueva reinterpretación de la inclusión trae aparejada nuevos desafíos y tensiones para las escuelas.

El mayor desafío que veo en la actualidad es el trabajo de una persona en el aula con treinta o más chicos. Veo que es, porque yo también fui profesora, y muchas veces pude hacer algo personal para cada uno, personalizado, pero muchas veces

el tiempo tampoco te da. Y eso que yo no me llenaba de horas, como hay otros profes que tienen muchas. Entonces, para mí el desafío más importante es ese: no tener los recursos suficientes como para atender la diversidad que hay en el aula.

La cantidad de estudiantes aparece como una limitación a las posibilidades de inclusión. Asimismo, los docentes describen el cansancio que genera la atención a la diversidad de estilos de aprendizaje.

Es un desgaste, porque si vos en un aula de treinta alumnos tenés cinco alumnos que los tenés con PPI, con una Propuesta Pedagógica de Inclusión, no porque los cinco tengan PPI va a ser la misma para los cinco tampoco. Entonces es como que es más trabajo para el docente también.

Finalmente, la falta de formación en pedagogías que logren incorporar distintos procesos de aprendizaje.

O sea, yo tengo que dar el mismo contenido a todos, pero de otra forma se lo doy a ese chico que necesita, o sea que tiene otra forma de aprender, distinta. Que, en realidad en el fondo, todos tienen distintas formas de aprender, eso es lo que yo decía hoy al principio también. Que uno como docente se para y sabes que tenés treinta cabezas distintas. No tenés veinticinco iguales y las otras distintas. Entonces, es como que a veces es fácil decir: “Yo no estoy preparado para eso”.

Resulta interesante que el término opuesto a la inclusión es la igualdad que en el sistema argentino ha dejado una huella indeleble. Si bien el debate sobre la matriz normalizadora del sistema educativo argentino se centra en las escuelas la entrevista da cuenta de su formación docente como explicación de sus (im)posibilidades para abordar prácticas pedagógicas inclusivas.

b. ¿Las evaluaciones estandarizadas son parte del currículum en Argentina?

Entendemos al currículum educativo en un sentido amplio como el conjunto de experiencias que viven los estudiantes en el marco del dispositivo escolar (Kelly, 2009, p. 13). La definición incluye tanto el currículum formal como el informal (actividades extracurriculares), el currículum planificado y el currículum oculto. Nuevamente, en las escuelas la puesta en acto de las evaluaciones estandarizadas emerge como un problema que posee diferentes niveles. Mientras que en el nivel macro se visualizaba una tensión (retratada en la sección sobre la información de las evaluaciones estandarizadas) y hay discursos en pugna que las validan o no como legítimos dispositivos del currículum escolar, en las escuelas no se vislumbra dicha

tensión de la misma manera. Las experiencias de traducción de las evaluaciones estandarizadas en las escuelas van desde la crítica hasta la resistencia activa.

Si vi las evaluaciones, sí las vi. No les haría propaganda. Me parece, me resulta que son muy descolgadas. A lo mejor sirven desde el punto de vista de las políticas educativas, a lo mejor sí, no lo sé. Pero son evaluaciones bastante descolgadas. Las toma otro docente, digamos. Los contenidos, es muy difícil que coincidan los contenidos que están viendo los pibes en ese momento con los contenidos que están siendo evaluados. No sé, creo que fallan en eso, creo que su falla más grande es esa. No estoy en contra de pensar momentos de evaluación para generalizar información y poder, en función de eso, desplegar políticas educativas sino que no me parece que sean efectivos estos mecanismos de evaluación, a lo mejor habría que pensar en otros, en otras estrategias, no sé.

La irrupción de un profesor externo a la escuela y la falta de sincronización entre los contenidos evaluados y los enseñados por los docentes son cuestiones relevantes que señalan los profesores.

Creo tiene que haber evaluaciones contextualizadas a la comunidad educativa y a los estudiantes. Me parece que no, tal vez, en lo macro ayuda, pero, yo no vi como resultados en función de esa evaluación, de estas evaluaciones que se vienen dando hace tiempo. No vi grandes modificaciones

Aparece una distinción interesante entre las evaluaciones como mecanismo de información-relevante para la política educativa y las evaluaciones como elemento del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, las narrativas desde las escuelas dan cuenta de unos marcos de reinterpretación en los cuales existiría una separación radical entre la política educativa y las prácticas en las escuelas. Un ejemplo de esa distancia sería la reacción de los estudiantes.

Em, no reaccionan demasiado. Los chicos como que no, es como que para mí, es como que se da muy descontextualizado del resto del año. Entonces habría que hacerlo, si se hace, en forma más integrada a toda la cocina de la enseñanza y el aprendizaje, no ahí al final, que viene alguien de afuera, que no se saben quién, no lo conocen. Es medio...a pesar de que tratamos de, no de tirarle tierra si no de ver qué pasaba en serio, de poder hacerlas

El “adentro” y el “afuera” de la escuela es un aspecto clave en la puesta en acto de cualquier política educativa. La irrupción de los evaluadores de las evaluaciones

estandarizadas es interpretada como una intromisión del afuera que no logra ser parte del adentro o de la “cocina”--el adentro-- de la escuela. Por el momento, directivos y docentes no logran interpretarlas como un beneficio para sus escuelas. La interpretación en las escuelas (docentes y directivos) de las evaluaciones estandarizadas se expresa a través de la falta de contextualización. Las políticas relativas a dichas evaluaciones no son incorporadas en el quehacer escolar de las escuelas. La crítica recurrente es la falta de consideración de las particularidades y desafíos cotidianos de las escuelas. Por ello, dicha interpretación lleva a una recontextualización de dichas políticas con muy baja intensidad que puede ejemplificarse con el “[los chicos] no reaccionan demasiado” o con intentos de directivos que quedan frustrados en la maraña burocrática.

Si participamos, una vez ¿Una vez o dos años? Pero cuando quise ver los resultados de mi escuela, que me interesaban, nunca logré llegar a mis resultados porque no, no pude entrar en el sistema, una vez no me lo daban, otra vez, bue, nunca logre. Pero voy a insistir porque tengo una directora que ella logró así que le voy a decir a ver cómo hizo. Porque sería, me gustaría ver los resultados de mi escuela en ese momento. Que fueron en el 2017, si no me equivoco, o el 2018, dos veces.

En el abanico de posibilidades de recontextualización también encontramos posicionamientos de resistencia activa frente a las evaluaciones estandarizadas como parte del currículum educativo.

Nosotros tuvimos Aprender el año pasado. Me parece que el año pasado fue y después tuvimos, venimos teniendo regularmente. En uno de los años el centro de estudiantes no quiso participar así que de un turno no fue nadie a participar de las pruebas [Se ríe]. A mí me pareció bárbaro igual, porque los evalúan, justamente estamos hablando de la inclusión de la evaluación de otra manera y los evalúan con algo súper estandarizado que a veces tenés que ver el contexto, a veces, no se entienden muy bien las preguntas y hay que dar una explicación y le prohíben a los profes que están ahí, ni siquiera hablar.

Una evaluación más inclusiva aparece como un elemento clave que se halla en tensión con las evaluaciones estandarizadas. Los discursos sobre la inclusión estarían funcionando como un semáforo que poseen las escuelas para autorizar o no el ingreso de ciertas políticas del “afuera”. Las experiencias que generan en los estudiantes las evaluaciones estandarizadas parece ser uno de los motivos para rechazarlas como parte del currículum escolar.

Entonces los chicos se fastidian, se enojan, responden cualquier cosa, lo que se les ocurre la primera vez, es un poco una gran mentira, esto de las pruebas estandarizadas, entonces te puede salir cualquier cosa, obvio. Porque a veces va la mitad del curso, la otra mitad no quiere, la otra mitad no entiende nada. Entonces por ahí tenés el uno por ciento que más o menos dice: “Bueno, vamos a tratar de contestar”. Y son eso, son evaluaciones estandarizadas que no reflejan la realidad, para mí no reflejan para nada la realidad. (...) Entonces las pruebas se convierten en una gran mentira y solamente es una foto de un lugar, nada más, no se ve toda la película digamos, el proceso.

El espacio de reinterpretación y recontextualización de la escuela frente a las políticas públicas es muy significativo en Argentina. Mientras que en otros países del estudio como China (Zhao, 2015) o Inglaterra (Whetton, 2009) las escuelas describen la presión que ejercen en el curriculum las evaluaciones estandarizadas, en nuestro país las escuelas no dan cuenta de dichas presiones académicas. La red de discursos y prácticas relativas a la inclusión posee una capacidad regulativa mayor que la red vinculada a nociones de evaluación. Sin embargo, a diferencia de lo descrito en el nivel de las políticas públicas en donde se percibe cierta interpretación antagónica de las políticas analizadas, en la próxima sección las escuelas señalan puntos de encuentro entre ambas agendas.

c. **Nuevas formas de evaluar.** Modelos de evaluación en pugna. Se recontextualiza la inclusión y la evaluación a través de la evaluación formativa.

La evaluación en las escuelas se encuentra atravesada por tensiones entre dos modelos de evaluación que se presentan como opuestos.

Tenés los tradicionales, evaluación tradicional, con una evaluación tradicional en donde uno hace una prueba escrita y si llega a ciertos contenidos le pone una nota o no. Después se va examen, si no llega con el promedio de los tres trimestres rendirá en Comisión Evaluadora y ahí se verá si logra o no logra acreditar los contenidos. Después tenemos docentes que trabajan de otra manera, que los motivamos para que trabajen de otra manera, con una evaluación un poco más reflexiva, incluso interarrial con otras materias. Estamos tratando, desde el año pasado trabajar en conjunto con algunas materias, ver la evaluación como, no solamente de un espacio curricular sino que sea algo más amplio.

Un primer modelo de evaluación es identificado como “tradicional” y se lleva adelante con los exámenes de formato escrito que evalúan contenidos. Este modelo se describe con un rasgo muy fuerte de acreditación en donde la calificación funciona como regulador ya que “si no llega con el promedio de los tres trimestres rendirá en Comisión Evaluadora”. Por otra parte el segundo modelo de evaluación se encuentra vinculado con una evaluación que tiene un carácter reflexivo y habilitaría una propuesta de enseñanza interdisciplinaria.

Y lo veíamos en los departamentos, todo eso, en las jornadas se hacía mucho hincapié en llegar a ese tipo evaluación ¿No? Acá estaba relacionado con la inclusión este tipo de evaluación lo que hace es tener en cuenta el potencial de cada uno, de cada chico. No le pone límites, “Vos si no sabes esto no servís”, si no desde “Vos empezás de este lado y tenés un potencial para desarrollar

Es decir, el modelo tradicional de evaluación transmitiría el mensaje de que el que no sabe no sirve mientras que existe otro modelo superador que considera las características individuales del alumno e indica al alumno donde se encuentra en relación con su aprendizaje haciendo visible su potencial por desarrollar.

La mayoría de los docentes califican, no desde una mirada de esto que decíamos de reflexión, sino más bien punitiva. Y a veces no tienen en cuenta las diferentes situaciones en las que están los chicos. Yo creo que eso hay que tenerlo muy presente, las condiciones, las necesidades, las posibilidades de cambio de cada uno, no es lo mismo para todos los estudiantes, todo lo contrario, tendemos a una mayor heterogeneidad.

En la evaluación tradicional la calificación es entendida como instrumento punitivo y no se tiene en cuenta la heterogeneidad y el contexto de cada estudiante. Sin embargo, la heterogeneidad de los estudiantes, sus necesidades y posibilidades son elementos que aparecen a través de interpretaciones de discursos sobre la inclusión. De hecho, algunos actores de la escuela dan cuenta de nuevas recontextualizaciones que producen nuevos formatos de evaluación más inclusivos:

El instrumento evaluativo cambia, cambia también el criterio con el cual se califica, en función de ese, de esa, de ese proceso de evaluación. Sí, creo que la propia inclusión genera un, como que se desestabiliza la idea de evaluación que, bueno que se ha instalado tradicionalmente. Obliga necesariamente a relativizarla, digamos, pero de alguna manera tenés que evaluar, de alguna manera tenés que generar esa instancia didáctica. Y a lo mejor el desafío es ese,

lograr construir un instrumento de evaluación efectivo para que alumnos que están en condiciones diferentes puedan atravesar esa instancia de evaluación y llevarse de esa instancia un aprendizaje.

De manera análoga a lo expresado anteriormente vemos como la red de inclusión pone en cuestión ciertas prácticas tradicionales sobre la evaluación. Sin embargo, a diferencia de la puesta en acto de las evaluaciones estandarizadas las escuelas estarían recontextualizando ciertas instancias y formas de evaluación para lograr que la evaluación sea una instancia de aprendizaje y forme parte del “adentro” escolar.

Resulta muy interesante destacar cómo la pandemia y la suspensión del régimen académico trajo aparejado una nueva recontextualización de las relaciones entre inclusión y evaluación.

Porque a veces pensamos la evaluación y la calificación muy juntas y de la mano. Entonces, esto de bajarle la nota, o cuando vino el documento ahora que no se califica numéricamente sino era una valoración formativa, entonces todos los docentes se estaban agarrando de los pelos, porque no entendían nada, no sabían por dónde empezar. Pero una vez que se empezó a trabajar, inclusive ahora que ya estamos casi finalizando, uno le habla de la valoración formativa y ya se entiende de otra manera, o sea que hay un proceso del equipo docente que está cambiando (...) Me parece que es un gran desafío y espero que se revierta y que podamos ver la evaluación de otra manera y junto con la inclusión. Con esta tensión que hay y que a los docentes a veces nos cuesta mucho y me incluyo también, también soy docente y a veces entiendo también a los docentes.

La posibilidad de generar nuevas relaciones entre inclusión y evaluación a través de una valoración formativa estaría desanudando la interpretación de ambas redes de políticas como fuerzas centrífugas.

Conclusión

Este trabajo se propuso explorar la puesta en acto de las relaciones entre inclusión y evaluación que suceden a nivel global en las escuelas de Argentina. A partir de un abordaje postestructuralista que focaliza en las discontinuidades indaga sobre cómo llegan a ser un problema las relaciones entre inclusión y evaluación. En base a las herramientas teóricas de Ball fue posible analizar las entrevistas realizadas a actores claves de la política educativa y a docentes y directores de escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

En primer lugar, el estudio da cuenta de un espacio considerable para la reinterpretación y traducción de las políticas de inclusión y evaluación. Esto se manifestó en la diferencia en los discursos sobre inclusión evaluación que encontramos entre los gestores de políticas educativas y los directivos y los docentes. La escasa presencia de las pruebas estandarizadas en las escuelas es un ejemplo de esos márgenes. Asimismo, esos amplios espacios de reinterpretación y traducción podrían interpretarse como una baja gobernabilidad del estado en los niveles micros del sistema. Este punto revela que la evaluación y la inclusión operan como discursos que dejan amplio lugar a los docentes y las escuelas.

En segundo lugar, es posible concluir que el discurso de las políticas públicas sobre inclusión y evaluación se configura de modo antagónico. La información que aportan las evaluaciones estandarizadas ejemplifica dicha dicotomía al ser interpretadas como mecanismo de inclusión o de diferenciación. Dicha reinterpretación se encuentra sostenida por perspectivas ideológicas que atraviesan a los gestores de políticas educativas.

En tercer lugar, es posible afirmar que el ciclo de las políticas relativas a la evaluación y a la inclusión aparece en un momento de profundos cambios. Notamos los movimientos que se han dado en el campo de la política educativa, donde las agendas y sentidos de la evaluación y la inclusión han variado con el propósito de superar antiguos paradigmas. De hecho, la emergencia de nuevos modelos de evaluación que logran integrar discursos sobre la inclusión es un ejemplo del dinamismo histórico de las prácticas educativas.

A lo largo de este trabajo puede visualizarse el modo en que las agendas globales de inclusión y evaluación tienen vigencia tanto a nivel macro como micro en Argentina. Tanto gestores de política educativa como docentes y directores se encuentran atravesados por estos discursos en su labor diaria. Sin embargo, los modos de interpretarlas, de recontextualizarlas y finalmente su puesta en acto dan cuenta de complejos procesos en los cuales los diferentes espacios poseen marcos de interpretación y contextualización específicos.

Puede resultar interesante explorar en futuras investigaciones las distancias que surgen entre los debates de política pública y las posibilidades y necesidades de las escuelas. Es decir, el modo en que estos lenguajes generan comunidades discursivas a nivel político y escolar que pueden ir por carriles paralelos. Y preguntarse por los efectos de la impermeabilidad de dichos lenguajes en el abordaje de las problemáticas educativas.

Bibliografía

- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Armstrong, A., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education: International Policy & Practice*. <https://doi.org/10.4135/9781446221990>
- Bacchi, C. (2012). Why study problematizations? Making politics visible. *Open journal of political science*, 2(01), 1.
- Beech, J., & Barrenechea, I. (2011). Pro-market educational governance: is Argentina a black swan?. *Critical Studies in Education*, 52(3), 279-293.
- Beech, J., & Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-19.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Daniels, H., & Garner, P. (2000). *Inclusive Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203062449>
- Dussel, I., y Southwell, M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *El monitor de la educación*, 5, 1-9.
- Feldfeber, M., & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo.” *Educação & Sociedade*. <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=87319092006>
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S., & Duhalde, M. Á. (2018). *La privatización educativa en Argentina*.
- Foucault, M. (2010). *The Government of Self and Others*. Palgrave Macmillan.
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice*. Sage.
- Lingard, B., Martino, W., Rezai-Rashti, G., & Sellar, S. (2015). *Globalizing*

educational accountabilities. Routledge.

Maguire, M. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools* / by Meg Maguire, Stephen J Ball, and Annette Braun with Kate Hoskins and Jane Perryman. Routledge. *OECD iLibrary | Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. (2012). Retrieved July 8, 2021, from https://www.oecd-ilibrary.org/education/better-skills-better-jobs-better-lives_9789264177338-en

Meo, A., & Navarro, A. (2009). Enseñando a hacer entrevistas en investigación cualitativa: entre el oficio, la profesión y el arte. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (17), 123-140.

OECD. (2012). *Better skills, better jobs, better lives: a strategic approach to skills policies*. Paris: OECD.

Rivas, A., & Scasso, M. G. (2019). La segunda dimensión de la calidad educativa: un estudio comparado en siete países de América Latina. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(4), 117-133.

Sahlberg, P. (2006). Education Reform for Raising Economic Competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(4), 259–287. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-4884-6>

UNESCO (1994) *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*, Ministerio de Educación de España y UNESCO, Salamanca, España.

Whetton, C. (2009). A brief history of a testing time: National curriculum assessment in England 1989–2008. *Educational Research*, 51(2), 137-159.

Ydesen, C. (2019). *The OECD's Historical Rise in Education: The Formation of a Global Governing Complex*. Springer International Publishing AG, Palgrave Macmillan.

Zhao, Y. (2015). A world at risk: An imperative for a paradigm shift to cultivate 21st century learners. *Society*, 52(2), 129-135.