



Grupo Temático N° 12: Educación, estructura productiva y fuerza de trabajo.

Coordinadores: Graciela Riquelme, Esther Levy y Natalia Herger.

Fragmentación productiva y certificación de la formación general de la fuerza de trabajo: la medición de la “calidad de la educación” a través de pruebas estandarizadas

Autor/es: María Betania Oreja Cerruti

E – mails: betaniaoreja@gmail.com

Pertenencia institucional: Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján

Autor/es: Guillermo Carcacha

E – mails: carcachag@yahoo.com

Pertenencia institucional: Prof. de Enseñanza Media. Congresal de SUTEBA.

Resumen

Desde los años ‘60 y con una expansión notable en las últimas décadas, los Estados nacionales han desarrollado sistemas de medición de la calidad de la educación. Indicadores estandarizados para la comparación internacional, clasificación de establecimientos escolares, difusión de “buenas prácticas”, pruebas estandarizadas para la evaluación de conocimientos y habilidades, tasas de rendimiento escolar y de inserción profesional, normas de garantía de calidad y acreditación de instituciones son algunos de los numerosos instrumentos para la evaluación de la calidad de la educación. Al tiempo que los distintos países han desarrollado sus propios sistemas de medición nacionales, diversas agencias internacionales han generado y promovido sistemas internacionales de evaluación.

La mayor parte de los trabajos que abordan el desarrollo de sistemas de medición de la calidad parte de un enfoque que focaliza en las características de las reformas educativas y en necesidades aparentemente internas de los sistemas educativos. En este trabajo sostenemos que para comprender la profusión de pruebas internacionales y su presentación como factor clave para la “calidad” de la educación, resulta indispensable considerar los cambios ocurridos en el proceso de trabajo a nivel mundial en los últimos años y la creciente diferenciación de los atributos productivos de la fuerza de trabajo tanto entre los espacios nacionales de acumulación, es decir, entre los Estados nacionales como al interior de cada ámbito nacional. Ante la nueva división internacional del trabajo y la consecuente fragmentación productiva, sostenemos que el desarrollo de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales responde a la necesidad del capital de contar con información precisa sobre los atributos productivos de la fuerza de trabajo, a nivel global, de forma de evaluar calificaciones y costos



salariales. A su vez, y como parte de ese mismo proceso, la evaluación se presenta como un instrumento decisivo para que los sistemas educativos utilicen más eficientemente sus recursos y reasignen presupuesto según sus resultados.

El trabajo tiene carácter de ensayo. Surge tanto de la participación en sindicatos de trabajadores docentes como del desarrollo de investigaciones en el área de Política educacional. Al tiempo que se expone el planteo aquí resumido, se analiza críticamente la literatura sobre la temática y fuentes documentales de organismos internacionales y agencias de evaluación.

Palabras clave: evaluación- atributos productivos- fuerza de trabajo

Fragmentación productiva y certificación de la formación general de la fuerza de trabajo: la medición de la “calidad de la educación” a través de pruebas estandarizadas

Presentación

Desde los años '60 y con una expansión notable en las últimas décadas, los Estados nacionales han desarrollado sistemas de medición de la calidad de la educación. Al mismo tiempo, diversos organismos internacionales han generado y promovido sistemas internacionales de evaluación. Indicadores estandarizados para la comparación internacional, clasificación de establecimientos escolares, difusión de “buenas prácticas”, pruebas estandarizadas para la evaluación de conocimientos y habilidades, tasas de rendimiento escolar y de inserción profesional, normas de garantía de calidad y acreditación de instituciones son algunos de los numerosos instrumentos que se han impuesto como garantía indiscutida de mejora.

Partimos de reconocer que la principal determinación del sistema educativo es la formación de la fuerza de trabajo. Desde el origen de los sistemas educativos, su misión principal fue formar los atributos productivos que permitieran a los trabajadores vender su fuerza de trabajo. Qué tipo de formación y de instituciones, para quiénes, para qué trabajos y a través de qué mediaciones, son aspectos que, lógicamente, estuvieron sujetos a cambios históricos y a luchas que formaron parte de la unidad de las relaciones sociales.

Las reformas educativas o ciertos aspectos de los sistemas educativos son explicados, en numerosos trabajos, a partir de la identificación de necesidades aparentemente internas del sistema educativo. Puede observarse que los estudios de las características, componentes y mediaciones del “campo de la educación”, en numerosas ocasiones, tienden a desvincularse de las determinaciones generales o bien se las reconoce pero se las relega, como parte del llamado “contexto” al que se le confiere una supuesta externalidad respecto de los procesos educativos.



Consideramos que gran parte de las explicaciones y los debates nacionales acerca de la implementación de pruebas estandarizadas de evaluación de los aprendizajes, nacionales e internacionales, se han realizado desde esa perspectiva. Así, la principal explicación respecto del origen y el desarrollo de los sistemas de evaluación de la calidad pone el foco en la búsqueda de eficiencia interna de los sistemas educativos y en los procesos de descentralización de la gestión y financiamiento de las escuelas y centralización de ciertas atribuciones en el Estado nacional. En el caso de los países de América Latina, hay coincidencia en señalar que formaron parte de reformas educativas más amplias (Gajardo, 1999; Gvirtz *et al*, 2006; Krawczyk y Vieira, 2008).

A su vez, las críticas a dichos sistemas han señalado aspectos ligados al control y disciplinamiento de las instituciones, la re-centralización de ciertas atribuciones en los Estados nacionales; la adopción de características propias de un “Estado evaluador” y de principios de gerenciamiento público provenientes de la “Nueva Gestión pública” tales como la rendición de cuentas y la responsabilización por los resultados en los docentes; las motivaciones ligadas a la búsqueda de consenso para legitimar reformas; la introducción de enfoques tecnocráticos sobre la educación y la evaluación; la restricción del curriculum a partir de las áreas del conocimiento evaluadas; la alerta por procesos denominados de “mercantilización” de la educación así como problemas metodológicos referidos al tipo de instrumento. Además, se ha subrayado el papel de los organismos internacionales en la difusión de las políticas de evaluación (Angulo Rasco, 1990; Weiler, 1996; House, 1994; Nosiglia y Trippano, 2000; Feldfeber, 2009; Vior, Rodríguez, Más Rocha, 2016; entre otros).

Si bien el conjunto de esos trabajos aporta elementos para la comprensión de la instalación de los sistemas de evaluación, sus características y particularidades nacionales, sostenemos que para comprender la profusión de pruebas internacionales, resulta indispensable considerar los cambios ocurridos en los procesos de trabajo a nivel mundial en los últimos años y la creciente diferenciación de los atributos productivos de la fuerza de trabajo tanto entre los espacios nacionales de acumulación, es decir, entre los Estados nacionales como en cada ámbito nacional. Ante la nueva división internacional del trabajo y la consecuente fragmentación productiva, sostenemos que el desarrollo de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales responde, principalmente, a la necesidad del capital de contar con información precisa sobre los atributos productivos de la fuerza de trabajo, a nivel global, de forma de evaluar calificaciones y costos salariales. A su vez, y como parte de ese mismo proceso, la evaluación se presenta como un instrumento decisivo para que los sistemas educativos utilicen más eficientemente sus recursos y reasignen presupuesto según sus resultados.



El trabajo tiene carácter de ensayo y surge tanto de la participación en sindicatos de trabajadores docentes como del desarrollo de investigaciones en el área de Política educacional. En la primera parte desarrollamos las características generales de los cambios en los procesos de trabajo, en las últimas décadas, como determinación general del fuerte desarrollo de los sistemas de evaluación estandarizados en los sistemas educativos. Posteriormente, sintetizamos el surgimiento y desarrollo de las pruebas nacionales e internacionales de evaluación con una breve síntesis de las políticas de evaluación en Argentina. A lo largo del trabajo se analiza críticamente la literatura sobre la temática y diversas fuentes documentales de organismos internacionales y agencias de evaluación.

Valorización del capital y cambios técnicos en el proceso de trabajo en las últimas décadas

En su búsqueda de valorización del capital, el modo de producción capitalista ha buscado, históricamente, incrementar la productividad del trabajo. Desde fines de la década del '70 y principios de los '80 se consolidaron una serie de cambios técnicos basados en la informática, las telecomunicaciones y la robótica que permitieron avanzar en la automatización de diversos procesos de trabajos. Esto, sumado a los avances en la logística del transporte internacional (uso de contenedores y simplificación de las tareas de carga y descarga), permitió la deslocalización productiva y la posibilidad de explotar masivamente población que había sido expulsada de producciones localizadas en áreas especializadas (agricultura, minería, pesca, etc.) y que, para poder entrar en producción nuevamente, debió migrar hacia un centro industrial. El desarrollo de la manufactura en el sudeste asiático y, luego, en China forma parte de este proceso.

La computarización del proceso de ajuste de la maquinaria y la robotización de la línea de montaje implicaron que aquellos obreros cuyos atributos productivos se basaban en la pericia manual comenzaran a ser expulsados de la producción. Al mismo tiempo, se desarrollaron trabajadores cuyos conocimientos les permiten avanzar en el control productivo de las fuerzas naturales de forma cada vez más compleja.

Si, hasta el momento, el capital había formado a ambas porciones de trabajadores de forma *relativamente* indiferenciada –principalmente, a través de los sistemas educativos de cada país y a través de la inversión pública- a partir de estos procesos necesitó incrementar esas diferencias. Una porción de la clase trabajadora vio simplificada al extremo las tareas que debe realizar. Su jornada laboral se extendió, su salario se abarató y el tipo de formación necesaria se vio sumamente degradada. Al mismo tiempo, la porción de la clase trabajadora que necesita realizar tareas más complejas requiere un proceso más extenso de formación con diferenciaciones a su interior respecto del tipo de



atributos productivos necesarios para el desarrollo de la ciencia básica y la ciencia aplicada. Finalmente, porciones enteras de la clase trabajadora son expulsadas del proceso de producción convirtiéndose en fuerza de trabajo sobrante para el capital, ya no de forma esporádica, sino de forma consolidada y estancada (Iñigo Carrera, 2005 y 2013).

Este proceso, descrito en forma muy sintética en estas líneas, implicó una nueva división internacional del trabajo, tanto entre los espacios nacionales de acumulación, es decir, entre los Estados nacionales como también al interior de cada ámbito nacional (Fröbel, Jürgen & Otto, 1977). Como parte de ese movimiento, la fragmentación de la clase obrera se vio incrementada y, con ella, la competencia por vender la fuerza de trabajo, con el consecuente abaratamiento de la producción del obrero portador de atributos productivos degradados.

Al mismo tiempo, dicho movimiento porta en sí su agotamiento y necesidad de superación. Es decir, la necesidad de ubicar a través del globo los bolsones de población sobrante, su costo y calificación junto con la clasificación de toda la fuerza de trabajo como medio para continuar aumentado la tasa de plusvalía, como paso previo a la aplicación de maquinaria que reemplace el trabajo vivo.

El desarrollo de los sistemas educativos nacionales durante las décadas previas al '70, mediado por las luchas por la educación pública, tuvo como consecuencia el incremento de las tasas de escolarización de los niveles primario, secundario y superior, a nivel global, con especificidades por país¹.

La fragmentación de las subjetividades productivas necesarias para la fuerza de trabajo –es decir, de la condición como sujeto de la producción- implica procesos de formación cada vez más diferenciados. Si, hasta décadas atrás, las tasas de escolarización constituían el indicador principal sobre la formación y daba lugar a clasificaciones respecto del máximo nivel educativo alcanzado, en las últimas décadas, esa información ha perdido potencialidad. La extensión en años de escolaridad obligatoria desplegó, al mismo tiempo y con diferencias por regiones y países, diversos mecanismos de diferenciación según modalidad educativa, zona geográfica o tipo de institución. Contar con un título del nivel primario, secundario o superior puede implicar conocimientos muy distintos en diferentes lugares del globo y al interior mismo de cada espacio nacional.

La pérdida de potencialidad de las tasas de escolarización como único indicador y la necesidad de contar con información más precisa sobre las habilidades y conocimientos efectivamente

¹ Para ver un desarrollo sobre el vínculo entre la extensión de la escolaridad y las transformaciones recientes en los procesos de trabajo que subyacen a esa extensión, consultar: Iñigo, L. y Río, V. 2017.



aprendidos es explicitada por organismos internacionales como el Banco Mundial, apoyándose en análisis que re-editan una, vez más, la Teoría del Capital Humano². En su Estrategia 2020 para Educación, el Banco afirmaba:

“La nueva estrategia se centra en el aprendizaje por un motivo muy simple: el crecimiento, el desarrollo y la reducción de la pobreza dependen de los conocimientos y las capacidades que adquieren las personas, no de la cantidad de años que pasan en un aula. A nivel individual, si bien un diploma puede abrir las puertas del empleo, las habilidades de cada trabajador determinan su productividad y su capacidad de adaptarse a nuevas tecnologías y oportunidades. (...) existen investigaciones recientes que demuestran que el nivel de capacidades de la fuerza de trabajo —medido por el desempeño en evaluaciones internacionales como el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) y el Estudio sobre Tendencias Internacionales en Matemáticas y Ciencias— predice las tasas de crecimiento económico mucho mejor que los niveles promedio de escolarización. Por ejemplo, un aumento de una desviación estándar en la puntuación de los alumnos en lectura y matemática (que equivale aproximadamente a mejorar la calificación de desempeño del país de la mediana al 15% superior) se asocia con un muy importante aumento de 2 puntos porcentuales en el crecimiento del producto interno bruto anual per cápita” (BM, 2011:3).

Entre los trabajos citados por el Banco, en el documento sobre su Estrategia 2020, se encuentra el de Hanushek y Woessmann (2008) quienes subrayan que el conocimiento de las “habilidades cognitivas”, obtenido a través de pruebas estandarizadas, es un elemento superador de la información que brindan las tasas de escolarización. Por un lado, porque las tasas pasan por alto la diferenciación existente entre “la calidad de la educación” entre escuelas y regiones. Por otro, porque no contemplan los aprendizajes que se producen por fuera de la escuela.

Los autores concluyen que la obtención de información sobre las habilidades cognitivas constituye un elemento clave y más eficiente para la medición de los ingresos individuales futuros y las variaciones del crecimiento económico que la información que resulta de considerar únicamente los años de escolaridad alcanzados. Por otra parte, advierten la necesidad de contar con información sobre las “habilidades no cognitivas” (entre las que enumeran la comunicación, el trabajo en equipo, la aceptación de normas sociales, etc.). Así, remarcan la relevancia de las pruebas estandarizadas para la “medición del capital humano” y su utilidad para el mercado laboral y el crecimiento económico.

² Excede los límites de este trabajo el análisis crítico de esta teoría.



El propio Banco Mundial explicita la necesidad de contar con información detallada sobre los atributos productivos de la fuerza de trabajo que el capital precisa explotar y, en función de ello, definir los salarios. En un documento del año 2000, por ejemplo, el organismo afirmaba que

“el capital mundial, que puede trasladarse de un día para otro de un lugar a otro del globo, está buscando constantemente oportunidades más favorables, incluida una fuerza de trabajo bien capacitada, productiva y con un costo atractivo, en un entorno empresarial favorable al mercado y políticamente estable” (Banco Mundial, 2000: 1).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), por su parte, promueve la evaluación de “competencias” y habilidades de estudiantes en edad escolar y de adultos. Así, busca:

“trabajar en cooperación con los países a fin de elaborar estrategias sobre las competencias, adaptadas a sus necesidades y contextos específicos. La información muestra que la utilización de competencias, tanto cognitivas (alfabetización, numeración) como generales (comunicación, capacidad de influencia y de negociación) en el entorno profesional y su mantenimiento a lo largo de la vida, se vinculan estrechamente a un mejor dominio de competencias y se constituyen en vector del bienestar económico y social” (<http://www.oecd.org/fr/competences/>).

Al mismo tiempo que el propio proceso de valorización del capital segmenta la educación, diferenciándola cada vez más entre países y al interior de cada Estado, se genera la necesidad de contar con información precisa para identificar a la fuerza de trabajo más y menos formada, elemento indispensable para mejorar la productividad del trabajo y abaratar los salarios toda vez que sea posible. A su vez y como parte de ese mismo proceso, la evaluación se presenta como un instrumento decisivo para que los sistemas educativos utilicen más eficientemente sus recursos y reasignen presupuesto según sus resultados.

Pruebas internacionales y gestión de los sistemas educativos nacionales

El proceso de acumulación de capital puede ser definido, parafraseando a Marx, como un proceso mundial por su contenido y nacional por su forma. Sin embargo, numerosas explicaciones sobre los espacios nacionales parten del resultado de la lucha de clases a nivel local, suponiendo que cada país se constituye autónomamente y que el proceso de acumulación mundial sería el resultado de la agregación de aquello que ocurre en cada ámbito nacional. Por el contrario, mirar la *unidad mundial del proceso de acumulación* se hace indispensable para comprender las determinaciones de cada



ámbito nacional. Limitándonos al objeto de este artículo, al respondernos qué pasa con la evaluación a nivel mundial avanzamos sobre la comprensión de sus determinaciones en nuestro país.

Como ya hemos adelantado, la implementación de pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional comenzó en los años '60 y se expandió notablemente en los últimos veinte años. La estandarización de la calidad de los procesos de trabajo y de sus productos ingresó al ámbito escolar como una herramienta de supuesta mejora de la calidad educativa. La lógica de las normas *International Standard Organization* (ISO, Organización Internacional de Normalización) irrumpió, así, en la gestión de las instituciones educativas. Desde 1947, la ISO ha desarrollado estándares técnicos de los productos a partir de una definición de calidad basada en la aptitud para la satisfacción del cliente. Tal como plantea Vinokur (2008) la competencia en el mercado exige información sobre las características y calidad de los productos y su certificación internacional.

“En el caso del mercado de trabajo, las características que hacen que la fuerza de trabajo sea demandada (su productividad) sólo pueden manifestarse en el empleo. De allí la necesidad de disponer de indicadores de productividad futura en el momento de la contratación. Es posible imaginar el desarrollo de estándares técnicos de competencias –consensuados entre los sectores que demandan fuerza de trabajo- que normalizarían la calidad de los productos que el sector educativo debe proveer” (Vinokur, 2008: 5, la traducción es nuestra).

Si bien advierte obstáculos para alcanzar acuerdos internacionales, debido a la dificultad de comparabilidad de los títulos, señala que el proceso puede alcanzarse a partir de procesos de evaluación y estandarización educacional así como de aquellos relacionados con la certificación de los procesos de producción industrial en los que organismos y agencias internacionales cumplen un papel central.

A fines de la presentación de la información presentaremos, en primer lugar las agencias y organismos que promueven pruebas internacionales; en segundo lugar, haremos referencia a las pruebas estandarizadas desarrolladas por los Estados nacionales y, en último término, nos referiremos a algunas particularidades del caso argentino.

Organismos y pruebas internacionales de evaluación

Al tiempo que se conformaron agencias internacionales dedicadas específicamente a la evaluación, otros organismos, abocados a cuestiones más generales, también promueven la implementación de pruebas estandarizadas para la “mejora de la calidad”. Así, entre fines de los '50 y principios de los '60 se creó la *Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA,



Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Académico) que diseña pruebas estandarizadas internacionales desde ese entonces.

Desde su primera experiencia piloto en 1960, la IEA ha impulsado pruebas que evalúan conocimientos de matemática, ciencias naturales, lengua, cívica y, más recientemente, de informática. En los '80 se realizó el *Second International Mathematics Study* (SIMS) y el *Second International Science Study* (SISS) con la participación de una veintena de países. Desde 1995 se viene aplicando, de forma sistemática, el *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) (1999, 2003, 2007, 2011, 2015) con la participación de numerosos países. En relación con los conocimientos de escritura y lectura el *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) se aplicó en 2001, 2006, 2011 y 2016. Por otra parte, la IEA ha impulsado pruebas de Educación Cívica y el Estudio de habilidades y comprensión en el área de informática y computación (ICILS).

La UNESCO, por su parte, ha recomendado la implementación de sistemas nacionales de medición de la calidad en cada país desde la década del '90. En el conocido documento, *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*, co-editado con la CEPAL (1992), la evaluación es presentada como una de las herramientas privilegiadas en vistas al logro de la mejora de la calidad.

A fines de 1994, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO creó el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Educación (LLECE). El Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados (PERCE) se realizó en 1997. Participaron 13 países y se evaluó, de forma muestral, a los 3º y 4º grados de educación primaria, en las áreas de Lenguaje y Matemáticas. En 2006 se implementó el segundo estudio (SERCE) y, en 2013, el tercero (TERCE). El SERCE evaluó los aprendizajes en matemática, lectura y escritura y ciencias naturales de 100.752 estudiantes de tercer grado y 95.288 de sexto grado de 16 países y el Estado mexicano de Nuevo León. El estudio indagó, además, los denominados “factores escolares y sociales que se asocian al logro de los estudiantes”. El TERCE abarcó 15 países y el Estado de Nuevo León y evaluó las mismas áreas y grados.

Una muestra clara de la necesidad del capital de contar con información sobre la formación de la fuerza de trabajo es el *Programme for International Student Assessment* (PISA). En este caso, no es una agencia “dedicada a la educación” la que la impulsa sino la OCDE. Desde el año 2000, el organismo ha implementado estas pruebas que evalúan las “competencias” lectora, matemática y científica (ciencias naturales) de estudiantes de 15 años de edad, es decir, “las habilidades, la pericia y las aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para



enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta y que requerirán de tales habilidades” (www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/). Los países miembros de la OCDE ingresan a la prueba automáticamente, mientras que los demás son invitados a participar mediante el pago de una cuota de membresía (Ferrer y Arregui, 2003).

Además, la OCDE viene publicando un informe anual denominado “Panorama sobre la educación” en el que sistematiza información “clave” de los diversos países, incluida Argentina: resultados de las instituciones escolares, impacto de los aprendizajes, indicadores y tasas, “ambiente de aprendizaje”, organización escolar, tamaño de la clase, recursos invertidos y salarios docentes, entre otros aspectos.

El Banco Mundial, organismo que viene realizando recomendaciones para educación desde los años '70 y que financia proyectos y reformas, mediante créditos, impulsa con énfasis la necesidad de que los países desarrollen sistemas de medición de la calidad de la educación. En los documentos de los '90 y de los 2000, esta ha sido una recomendación reiterada como puede constatarse en algunos de sus documentos emblemáticos: *Educación primaria* (1992), *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial* (1996), *Estrategia sectorial de educación del Grupo del Banco Mundial* (2000) y, más recientemente, el trabajo citado anteriormente, “*Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial*” (2011).

El Banco recomienda fortalecer los sistemas de información y evaluar el desempeño de los estudiantes a través de la creación de organismos centrales de exámenes, sistemas de información estadística sobre tasas de repitencia, abandono, costos, calificación de los docentes y difusión de “buenas prácticas”, como modelos a ser considerados por las demás escuelas. Plantea que se debe estimular la competencia entre las escuelas a través de la publicación de información sobre el desempeño escolar de sus alumnos, organización de *rankings* y realizar estudios de seguimiento de egresados del nivel secundario para conocer los empleos que obtienen.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) también han colocado a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y de los docentes como una herramienta indiscutida para “la mejora de la calidad”. Entre las metas fijadas por la OEI para 2021, por ejemplo, se plantea “fortalecer los sistemas de evaluación de cada uno de los países” (meta N° 26). El nivel de logro fijado como meta, para 2015,



establecía que todos los países hubieran consolidado, para ese año, “sus institutos de evaluación y las unidades de planificación y de estadística” (indicador N° 37).

El PREAL, por su parte, ha publicado numerosos trabajos desde un enfoque pretendidamente técnico y sobre diversos aspectos de los sistemas de evaluación, con recomendaciones políticas y metodológicas para ser consideradas por los países de América Latina (Ravela, 2002; Ferrer y Arregui, 2003; Wolff, 2007; Ravela *et al*, 2008; Danielson, 2011; entre otros).

La evaluación de logros de aprendizaje ha dado lugar al surgimiento de “especialistas” en comparación de *curriculum* por países, analistas, asesores, “itemólogos” que se desenvuelven en oficinas públicas de educación de cada país y en organismos internacionales, al tiempo que se desarrollan empresas privadas dedicadas a la venta de “productos y servicios” de evaluación educativa. La empresa *Pearson*, por ejemplo, vende pruebas estandarizadas y asesoramiento en evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de prácticas de los docentes y ofrece múltiples formas de sistematización de datos de diferentes fuentes de información –entre ellos, los resultados de tasas de escolaridad por países, resultados en pruebas PISA, PIRLS, TIMSS, salarios docentes, etc.- de manera de realizar *rankings* y “perfiles” con información detallada por país.

El hecho de que entidades financieras y organismos de “cooperación” económica produzcan múltiples documentos e indicadores sobre educación y que pregonen a la evaluación educativa como una de sus armas privilegiadas muestra, con claridad, que ésta constituye una necesidad del capital global total, más allá de los intereses de los capitales individuales y de las empresas privadas que venden servicios de evaluación.

Pruebas nacionales de evaluación

Respecto de las pruebas estandarizadas nacionales, puede constatar un desarrollo paulatino en los países denominados clásicos, décadas antes que en América Latina. Desde los años '50 y '60 algunos países europeos desarrollaron instrumentos de evaluación estandarizada con el objetivo de tomar decisiones sobre la trayectoria académica de los alumnos. Algunas de estas pruebas constituían requisitos para la obtención de certificados o eran condición para promocionar al siguiente nivel.

Estados Unidos viene implementando, desde los años '60, el *National Assessment of Educational Progress* (NAEP, Proyecto Nacional de Evaluación para el Progreso Educativo). El Proyecto evalúa numerosas áreas de conocimiento, en muestras de escuelas, y los resultados se publican por Estado y distrito ordenándolos por género, etnia y origen socio-económico e indicando en qué distritos mejoran y en cuáles empeoran los resultados. Así, los resultados permiten conocer, por



ejemplo, que en el año x , en el distrito y , los estudiantes de origen asiático fueron los que mejor puntaje obtuvieron en las pruebas de matemática y cruzar la información con las demás variables citadas. De esa manera, los resultados y la organización de la información se constituyen en fuentes útiles para orientar las inversiones de los capitales individuales.

Es en los años '90 cuando numerosos países europeos comenzaron a implementar pruebas nacionales de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, de forma censal o por muestras de escuelas, según el caso. Sólo por citar algunos ejemplos, España introdujo la primera evaluación nacional sobre el resultado de los alumnos en el nivel de primaria en 1994. Durante los 2000, se iniciaron este tipo de pruebas en Austria, Dinamarca, Italia y Alemania. Algunos países que ya habían introducido pruebas nacionales en décadas anteriores, añadieron otras. Es el caso de Reino Unido y Francia (Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2010).

Australia, por su parte, creó en 1995 un sistema de evaluación, el *Australian Qualifications Framework (AQF)*.

En América Latina, la mayor parte de los países realizaron reformas educativas durante la década del '90 que incluyeron sistemas nacionales de evaluación de los aprendizajes. Para fines de esa década, ya contaban con sistemas de evaluación de la calidad Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, República Dominicana, Uruguay y Venezuela (Gajardo, 1999)³.

El desarrollo de las reformas educativas, en términos generales, implicó la responsabilización por el financiamiento y gestión de la educación por parte de las instancias sub-nacionales de gobierno, la reducción de los gastos por parte de los Estados nacionales y la diversificación de las fuentes de financiamiento (incremento de proveedores privados, bonos educativos, aportes de las familias y de los estudiantes, en el caso de la educación superior). Como parte del mismo proceso, los Estados nacionales tomaron en sus manos la tarea de obtener información sobre el conjunto del sistema educativo para el diseño de “políticas más eficientes”, para la reasignación de recursos y el monitoreo regular del sistema. Así, la evaluación formó parte de un proceso de búsqueda de mejora de la “eficiencia” en el gasto educativo y de focalización para la asignación del gasto social.

En este mismo sentido, comenzó a promoverse la evaluación de los docentes en la mayor parte de los países del globo. En América Latina los casos de Chile, México y Ecuador dan cuenta de

³ Excede los límites de este trabajo referirse a las particularidades de cada caso. Cabe señalar que, según la fuente citada, Cuba cuenta con un sistema de evaluación desde 1975.



procesos de implementación que fueron resistidos por los docentes y aplicados con violencia por los gobiernos.

En un documento publicado por el Banco Mundial, *“Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe”*, se sostiene que “la baja calidad promedio de los profesores de América Latina y el Caribe es la principal limitación que impide el avance educativo en la región” (Bruns, B. y Luque, 2014:2). Afirman que, excepto en Cuba, los docentes de toda la región tienen un “pobre manejo de los contenidos académicos”, “escasas capacidades cognitivas” y realizan “prácticas ineficaces en el aula”. Sostienen que la información cada vez mayor de pruebas a los estudiantes ha permitido, en especial en Estados Unidos, medir el “valor agregado” de los profesores. Si bien reconocen que “el contexto familiar del alumno (educación de los padres, situación socioeconómica y condiciones dentro del hogar, por ejemplo, acceso a los libros) sigue siendo el principal factor predictivo de los resultados del aprendizaje” destacan que “una vez que los niños ingresan a la escuela, ningún otro factor es tan importante como la calidad de los profesores” (Ibídem: 5).

Según el Grupo Banco Mundial “prácticamente todos los países de la región parecen estar atrapados en un equilibrio de bajo nivel, con parámetros poco exigentes para el ingreso en la docencia, candidatos de baja calidad, salarios relativamente bajos e indiferenciados, escaso profesionalismo en las aulas y magros resultados educativos” (Ibídem: 11). La “oferta excesiva” de instituciones de formación de docentes, la estabilidad laboral de los docentes, “beneficios generosos en seguro de salud y jubilación”, “vacaciones extensas”, “un horario de trabajo oficial corto”, una “trayectoria plana” del salario a lo largo de la carrera y las escasas diferenciaciones salariales son, según el organismo, las causas de la mala calidad de los docentes y aspectos a ser modificados si se quiere alcanzar “un nuevo equilibrio”. Explícitamente afirma que el principal “desafío” no es técnico ni fiscal, sino político: la fortaleza, activismo y magnitud de los sindicatos de docentes de la región. No obstante, celebran que “las reformas exitosas” ya realizadas en otros países, arrojan enseñanzas a los otros.

Diálogo Inter-Americano, autodenominada “red de líderes globales” también defiende la propuesta de fijar sistemas de estándares, competencias y evaluación y de “motivar” a los docentes a través de recompensas monetarias y/o no monetarias. Además, recomienda “evaluar y regular más agresivamente a los institutos de formación, cerrando aquéllos que no muestren buenos resultados” y “hacer la entrada a la profesión docente altamente competitiva y selectiva, de modo que solo los ‘mejores’ candidatos lleguen al aula”. Los “líderes” se manifiestan satisfechos por contar “con



experiencia sobre cómo utilizar distintos métodos de medición de la efectividad docente incluyendo observaciones de clase y medidas de valor agregado, entre otros” (Fiszbein, 2015: 5). De esta manera, la evaluación de los conocimientos y prácticas de los docentes se conforma como herramienta de control, reasignación presupuestaria y fragmentación salarial al tiempo que se les atribuye el mayor peso de la responsabilidad por la calidad de la educación y por el logro de los aprendizajes, abstrayéndolos de las condiciones socio-históricas e institucionales en las que se desarrollan.

La evaluación en Argentina

En Argentina, el primer Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SINEC) se creó en 1993, como parte de la culminación del proceso de transferencia de escuelas a las provincias y de la implementación de la Ley Federal de Educación. A fines de esa década se implementaron los primeros Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) de forma muestral, en algunos cursos, y de forma censal en el último año del Polimodal, desde una perspectiva que promovió la comparación entre los resultados de escuelas a través de *rankings*.

Tal como se recomendaba en el documento de CEPAL-UNESCO (1992) y como ocurrió en otros países (Krawczyk y Vieira, 2008), las políticas de evaluación implementadas desde el gobierno nacional se dieron al tiempo que se completaba el proceso de transferencia de escuelas a unidades de gobierno sub-nacionales. En ese sentido, la implementación de exámenes estandarizados constituyó uno de los instrumentos de gestión al que el Estado nacional recurrió frente al incremento de la fragmentación del sistema educativo y de las desigualdades por provincias que se añadieron a las ya existentes previas a las transferencias de escuelas (Paviglianiti, 1991).

La Ley de Educación Nacional de 2006 dedicó un capítulo entero a la información y evaluación del sistema educativo. Según su artículo 95° “son objeto de información y evaluación las principales variables del funcionamiento del sistema, tales como cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobreedad, origen socioeconómico, inversiones y costos, los procesos y logros de aprendizaje, los proyectos y programas educativos, la formación y las prácticas de docentes, directivos y supervisores, las unidades escolares, los contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación”. El artículo 97° establece que la difusión de los resultados deberá resguardar “la identidad de los/as alumnos/as, docentes e instituciones educativas” (Ley 26.206/06).



Posteriormente a la sanción de la Ley de Educación Nacional, el Consejo Federal de Educación ha acordado políticas de evaluación de los aprendizajes con algunas diferencias de concepción respecto de la década anterior: oposición a la realización de *rankings* entre escuelas, discursos que enfatizaron la intención de generar prácticas de autoevaluación e interpretación de los resultados por parte de las instituciones (Misuraca, Oreja Cerruti, Más Rocha, 2012). A los primeros ONE de la década del '90 se sucedieron los del 2000, 2003, 2005, 2007, 2010 y 2013. Así, la “cultura de la evaluación” se ha ido implantando, paulatinamente, en el sistema educativo argentino.

A su vez, parte de las provincias ha desarrollado, desde los '90 hasta aquí, sus propios sistemas de medición de la calidad, además de participar en las pruebas nacionales y, en algunos casos, de las internacionales. La provincia de Buenos Aires creó su propio Sistema de Evaluación de la Calidad Educativa en el año 1998, mediante un convenio firmado entre la Dirección general de Cultura y Educación y la UNESCO. El enfoque metodológico, sugerido por el organismo, intentaba medir el “valor agregado” por las escuelas a sus alumnos, comparando dos momentos de evaluación (Misuraca *et al*, 2014).

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) ha visto potenciado sus sistemas de evaluación durante el gobierno de Macri (Vior *et al*, 2016). A los múltiples operativos y construcción de indicadores se agrega el intento de evaluar a los docentes, de forma voluntaria; la modificación del Estatuto de los Docentes, en 2011, en los aspectos vinculados a la calificación, evaluación y selección; y, en 2014, la creación de la Unidad de Evaluación Integral de la calidad y equidad educativa, como ente descentralizado en el ámbito del Ministerio de Educación de la CABA (Ley 5049/14) dedicado a la “evaluación sistemática y periódica del impacto de las políticas educativas del Ministerio de Educación, del funcionamiento institucional del sistema educativo, de las instituciones superiores de formación docente, de la práctica docente y de los aprendizajes alcanzados por los alumnos” (art. 9°).

A partir de la asunción del gobierno de M. Macri, a fines de 2015, la evaluación ha adquirido un lugar central en las políticas educacionales nacionales. El Operativo Aprender implementado en 2016 y la conformación de una Red de Evaluación Federal de la Calidad y Equidad Educativa (REFCEE) contaron con el acuerdo de todas provincias en el Consejo Federal de Educación y se apoya en la Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006. El Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”, aprobado por Resolución N° 285/16 del Consejo Federal de Educación, fija a la evaluación como uno de sus ejes centrales. La matriz de metas de resultados e indicadores, que acompaña como anexo la resolución, prevé la evaluación docente para los próximos años, cuestión que también se explicita en el documento denominado “Plan Maestr@”, que el Poder Ejecutivo



Nacional prevé enviar al Congreso para su aprobación como Plan decenal de educación. Tal como se planteó desde sindicatos y agrupaciones de docentes, los resultados del operativo Aprender 2016 se constituyeron en instrumento para terminar de legitimar, ante el conjunto de la sociedad, la necesidad de evaluar a los docentes e introducir reformas en el sistema educativo.

Reflexiones finales

Los procesos de evaluación implementados en distintos ámbitos nacionales nos alertan acerca de sus preocupantes consecuencias: competencia entre escuelas, incremento de las desigualdades y de la fragmentación, financiamiento focalizado y diferenciado, cierre de establecimientos, responsabilización por los resultados en los estudiantes, los docentes y las familias, fragmentación del colectivo docente, sobrecarga de tareas y pérdida de derechos laborales de los docentes.

Con todo, a lo largo de este trabajo hemos sostenido que estas consecuencias son la expresión de un proceso más profundo: la identificación de los resultados de los aprendizajes responde a la necesidad del capital global por fragmentar la subjetividad productiva de la clase obrera, aumentar la productividad del trabajo por vía de una mayor explotación y abaratar los salarios del conjunto de los trabajadores.

A pesar de que en la bibliografía internacional algunos trabajos advierten sobre la función de la evaluación en la clasificación de la fuerza de trabajo (Angulo Rasco, 1990) y en la identificación de las “competencias” de los trabajadores (Vinokur, 2008), no dan cuenta de la unidad de este proceso como parte del aumento de la tasa de plusvalía, vía el abaratamiento de la fuerza de trabajo. En general, estas determinaciones no son consideradas en la bibliografía nacional sobre el análisis de políticas de evaluación estandarizada.

Mirar las relaciones sociales generales nos permite ver que en los países de América Latina – cuya determinación principal es ser productores de mercancías portadoras de la renta del suelo- entre ellos Argentina, al capital le resulta más beneficioso valorizarse en base a su asociación con los terratenientes en la apropiación de la renta agraria y minera. Los fragmentos del capital que vienen a funcionar a estos países con una escala restringida al mercado interno, aprovechan la posibilidad de valorizarse con una menor productividad del trabajo a partir del uso de maquinaria obsoleta y obteniendo la ganancia media gracias a la compensación que significa apropiarse de una porción de la renta diferencial de la tierra (Iñigo Carrera, 2007; Kornblihtt, 2012).

Con la renta de la tierra agraria en descenso, a partir de su pico en los años '73/'74, se ha expresado de manera creciente, en Argentina, otra forma de compensación que es la sobreexplotación



de los trabajadores basada en el pago de la fuerza de trabajo por debajo de su valor. Esto se comprueba en la brutal caída del poder adquisitivo del salario promedio que se redujo a casi la mitad de lo que era en 1974.

Datos recientes del INDEC dan cuenta de que el 47,4% de los niños y adolescentes menores de catorce años están por debajo de la línea de pobreza al tiempo que el Informe del Barómetro de la Deuda Social/UCA señala que el 57% de la población en condiciones de trabajar está afectado por distintos niveles de precariedad laboral o directamente por el desempleo. Esto nos muestra que, tras casi una década de precios elevados de las *commodities* agrarias, con la expansión de la renta extraordinaria, su retracción nos enfrenta, con crudeza, al aumento de la población obrera sobrante para el capital, estancada y consolidada en esa condición durante los últimos cuarenta años. Probablemente esto explique la urgencia del actual gobierno nacional por avanzar en la clasificación de la fuerza de trabajo a partir de la identificación de sus “competencias” para ajustar el costo salarial. Sobre esta base se asentarán las reformas educativas en ciernes.

Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, F. (1990). “La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo”. En AAVV *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad*. Vol. II. Madrid: Morata, pp.194-219.
- Feldfeber, M. (2009). “Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina”. *Linhas Críticas*, vol. 15, núm. 28, enero-junio, 2009, pp. 25-43. Universidade de Brasília, Brasília.
- Fröbel, F., Jürgen, H., & Otto, K. (1977). *La nueva división internacional del trabajo. Paro estructural en los países industrializados e industrialización de los países en desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Gvirtz, S.; Larripa, S. y Oelsner, V. (2006). “Problemas técnicos y usos políticos de las evaluaciones nacionales en el sistema educativo argentino”. *Archivos analíticos de políticas educativas*, Vol. 14, N° 18. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020543018>
- Hanushek, E. y Woessmann, L. (2008). “The Role of Cognitive Skills in Economic Development”. *Journal of Economic Literature* 2008, 46:3, 607–668. Disponible en: <http://www.aeaweb.org/articles.php?doi=10.1257/jel.46.3.607>
- House, E. R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Iñigo Carrera, J. (2005). “La fragmentación internacional de la subjetividad productiva de la clase obrera”. Ponencia presentada en el 7° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Asociación



- Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, Buenos Aires. Disponible en:
<http://www.aset.org.ar/congresos/7/12032.pdf>
- (2007). *La formación económica de la sociedad argentina - Volumen I - Renta agraria, ganancia industrial y deuda externa. 1882-2004*. 1a edición, Buenos Aires: Imago Mundi.
- (2013). *El capital: razón histórica, sujeto revolucionario y conciencia*. 2da edición. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Iñigo, L. y Rio, V. (2017). “Extensión de la escolaridad y obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: el papel de la universalización de la lectura y escritura”. *Universitas Humanística*, núm. 83, enero-junio, pp. 213-243, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia.
- Krawczyk, N. R. y Vieira, V. L. (2008). *A reforma educacional na América Latina nos anos 1990. Uma perspectiva histórico-sociológica*. São Paulo: Xamã Ed.
- Kornblihtt, J. (2012). “Estado, desarrollo industrial y apropiación de la renta petrolera en Venezuela (1970-2009)”. Ponencia presentada en la I Jornada de Estudios de América Latina y El Caribe, IEALC (FSOC-UBA), Buenos Aires.
- Misuraca, M. R.; Oreja Cerruti, M. B. y Más Rocha, S. M. (2012) “Evaluar la calidad en la enseñanza secundaria”. En Más Rocha, Stella Maris; Gorostiaga, Jorge; Tello, César y Pini, Mónica (comps.): *La educación secundaria como derecho*. Buenos Aires: Editorial Stella-Ed. La Crujía, pp. 205-232.
- Misuraca, M. R.; Menghini, R.; Oreja Cerruti, M. B. y Sneider, A. R. (2014) “El derrotero de la evaluación de la calidad en la provincia de Buenos Aires”. En M. del Valle Leo, M. I. Solar Rodríguez, C.L. Domínguez Águila y N. cárdenas Godoy (edit.) *La formación de profesores en América Latina desde la perspectiva del convenio Mercosur-Cono Sur. Innovación y desafíos en el siglo XXI*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Nosiglia, M. C. y Trippano, S (2000). “Estado y educación en la Argentina de los ‘90”. Prepared for delivery at the 2000 meeting of the Latin American Studies Association, Hyatt Regency Miami, March 16-18, 2000. Accesible en: <http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2000/Nosiglia-Trippano.PDF>. Fecha de acceso: octubre 2012
- Paviglianiti, N. (1991). *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del ‘90*, Coquena Grupo Editor, Buenos Aires.
- Vinokur, A. (2008). “Les nouveaux enjeux de la mesure de la qualité en éducation”. En *Revue inDIRECT*. Bruxelles n°12. Disponible en: <http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp->



content/uploads/2012/07/les_nouveaux_enjeux_de_la_mesure_de_la_qualite_en_education_par_an_nie_vinokur_2008.pdf

Vior, S.; Rodríguez, L. y Más Rocha, S.M. (2016). *Evaluación, calidad y escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires (1992-2013)*. Luján: EdUNLu.

Weiler, H. (1996). “Enfoques comparados en descentralización educativa”. En Pereyra, M. et al.: *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.

Documentos de organismos consultados

Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (2010) “*Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados*”.

Disponible

en:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109ES.pdf

Banco Mundial (1992). *Educación primaria. Documento de política del BM*. Washington D.C.

----- (1996). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. Washington D.C.

----- (2000). *Estrategia sectorial de educación. Grupo del Banco Mundial, Red sobre Desarrollo Humano*. Washington D.C.

----- (2011). *Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial*. Washington D.C.

Bruns, B. y Luque, J. (2014). “Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe”. Grupo Banco Mundial.

CEPAL-UNESCO (1992) *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.

Danielson, C. (2011) “Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación” PREAL Serie Documentos N° 51, Santiago de Chile.

Ferrer, G. y Arregui, P. (2003). “Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación. Criterios para guiar futuras aplicaciones. Documentos del PREAL N° 26.



- Ferrer, G. (2006). Sistemas de Evaluación de Aprendizajes en América Latina. Balance y Desafíos. PREAL. S/d. Disponible en: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Ferrer.Eval..pdf>
- Fiszbein, A. (2015). “Hacia una educación de calidad para todos” Educación Inter-American Dialogue
- Gajardo, M. (1999). “Reformas educativas en América Latina. Balance de una década”. Documentos del PREAL N° 15.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios.*
- Ravela, P. (2002). “¿Cómo presentan sus resultados los Sistemas Nacionales de Evaluación Educativa en América Latina?” (versión abreviada). PREAL, Santiago.
- Ravela, P.; Arregui, P.; Valverde, G.; Wolfe, R.; Ferrer, G.; Martínez Rizo, F.; Aylwin, M.; Wolff, L. (2008) “Las evaluaciones educativas que América Latina necesita” (PREAL, Santiago).
- UNESCO/Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad Educativa de la Provincia de Bs. Aires. Resumen Ejecutivo.
- Wolff, L. (2007). “Los Costos de las Evaluaciones de Aprendizaje en América Latina”. Washington, DC: PREAL.

Normativa consultada

- Consejo Federal de Cultura y Educación, Resolución N° 117/99.
- Consejo Federal de Educación, Resolución N° 84/09.
- Consejo Federal de Educación, Resolución N° 99/10.
- Consejo Federal de Educación, Resolución N° 285/16. Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”.
- Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 506/93.
- Ley Federal de Educación N° 24.195/93.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.
- Ley 5049/14 de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Plan de Acción de Evaluación de la Calidad Educativa 2010- 2020.

Sitios web consultados

<http://www.iea.nl/>

<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-ilece/>

<https://www.oecd.org/pisa/home/>



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

EL TRABAJO EN CONFLICTO. Dinámicas y expresiones en el contexto actual

BUENOS AIRES, 2, 3 Y 4 DE AGOSTO DE 2017

<http://www.oecd.org/fr/education/>

<http://www.aqf.edu.au/>

<http://nces.ed.gov/nationsreportcard/>

<https://www.ets.org/about/who/>

<http://www.pearsonassessments.com/>

<http://www.worldbank.org/>

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacioneducativa>

http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html

<http://otra-educacion.blogspot.com.ar/2013/04/sobre-evaluacion-en-educacion-on.html>