



## Evaluación de calidad en la Educación Superior. Algunas notas analíticas sobre el Programa de Autoevaluación Institucional de los Institutos Superiores de Formación Docente (MECCyTN), 2018-2019

### Quality Evaluation of Higher Education. Some analytical notes on the Institutional Self-evaluation Program of Higher Education Institutions (MECCyTN), 2018-2019

*Susana Beatriz Argüello\**

Recibido: 08/07/2019 | Aceptado: 24/10/19

#### Resumen

En este artículo se presentan algunas notas analíticas sobre las características y alcances discursivos del Programa de Autoevaluación Institucional que, desde fines de 2018, se lleva a cabo a nivel nacional y provincial en los Institutos de Educación Superior. Desde el discurso oficial, dicho programa impulsa la autoevaluación institucional con la finalidad de promover procesos de mejora de la calidad educativa en este nivel educativo. Se evalúan los desempeños docentes y la dimensión institucional. En el marco de un contexto de restauración conservadora iniciado en 2015, analizar este programa resulta relevante en tanto actualiza políticas, programas y dispositivos de evaluación desarrollados en la década de los noventa. Utilizando herramientas teóricas aportadas por los estudios sobre trayectorias de políticas de Stephen Ball (2002) y los análisis deconstruccionistas del discurso, se presentan algunas notas analíticas sobre el “contexto de producción del texto político” tomando como foco el Documento Marco que sustenta el citado programa evaluativo. Se describe en primer término las características generales de la política en cuestión contextualizada en el marco del Estado evaluador vigente. En segundo lugar, se toma como unidad de análisis el Documento Marco

---

\* Argentina. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Jujuy, Especialista en Planeamiento y Gestión de Políticas Sociales y Magister en Políticas Sociales por la Universidad Nacional de Salta. Profesora Titular de los módulos “Universidad y Formación Docente” y “Planeamiento de la Educación”, Universidad Nacional de Jujuy, San Salvador de Jujuy, Argentina. Directora y Docente Estable de la Especialización en Investigación Educativa. Docente de la Especialización en Educación Superior y de la Especialización en Educación Inclusiva. Investigadora Categoría II en el Programa de Incentivos a la Investigación y Directora del proyecto de investigación: “La Formación Permanente de profesores en la Provincia de Jujuy: Sujetos, políticas, instituciones y experiencias”, Período 2016-2019 (SECTER-UNJu). Desde marzo de 2015, se desempeña como Asesora Técnico-Pedagógica del “Proyecto de Autoevaluación y Evaluación Externa de la Carrera de Profesorado en Letras de la FHyCS-UNJu”. Directora y evaluadora de tesis en carreras de grado y posgrado. Evaluadora de proyectos, investigadores y becarios de investigación. [sbarguellojujuy@gmail.com](mailto:sbarguellojujuy@gmail.com)

del Programa de Autoevaluación Institucional de los Institutos Superiores de Formación Docente (MECCyTN) para develar algunos de sus principales recursos discursivos. Se finaliza con algunas reflexiones respecto de los supuestos y efectos de poder y saber del programa en el contexto de los fenómenos contemporáneos de gerencialismo, performatividad y desempeño docente.

**Palabras claves:** Formación docente, Autoevaluación Institucional, Políticas educativas, Performatividad, Gerencialismo

## Abstract

This article presents some analytical notes on the characteristics and scopes of the Institutional Self-evaluation Program that, since the end of 2018, is being carried out at national and provincial Higher Education Institutions. According to official discourse, this program promotes institutional self-evaluation to foster education quality improvement at this level. Teaching performance and the institutional dimension are evaluated.

Framed in a conservative restoration context initiated in 2015, the analysis of this program is relevant as it updates policies, programs and evaluation instruments developed in the 1990s. Using theoretical tools provided by Stephen Ball's policy trajectory studies (2002) and deconstructionist discourse analysis, some analytical notes on the "context of political text production" are presented, focusing on the Framework Document that supports the above-mentioned program evaluation. Firstly, the general characteristics of this policy are presented, taking into account the current framework of the evaluating State. Secondly, the Framework Document of the Institutional Self-Evaluation Program of Higher Education Institutes (MECCyTN) is taken as analysis unit to reveal some of its main discursive strategies. We conclude with some reflections regarding the assumptions and power and knowledge effects of the program in the context of contemporary phenomena of management, performativity and teacher performance.

**Keywords:** Teacher-training, Institutional self-evaluation, Educational policies, Managerialism, Performativity

## Presentación

*Para comenzar, la orientación analítica*

El objetivo del trabajo es analizar las características y alcances discursivos del *Programa de Autoevaluación Institucional* que, desde fines de 2018, se lleva a cabo a nivel nacional y provincial en los Institutos de Educación Superior.

Desde el discurso oficial, dicho programa tiene como objetivo contribuir al fortalecimiento del sistema formador a nivel institucional, jurisdiccional y nacional. Impulsa la autoevaluación institucional con la finalidad de promover procesos de mejora de la calidad educativa en este nivel educativo. Se evalúan los desempeños docentes y la dimensión institucional.

En el marco de un contexto de restauración conservadora iniciado en 2015, analizar este programa resulta relevante en tanto "re-actualiza" políticas, programas y dispositivos de evaluación desarrollados en la década de los noventa. Por ello se busca analizar las

orientaciones, supuestos y efectos de esta nueva “ola evaluadora”<sup>1</sup>, los mecanismos de regulación que se construyen desde el estado a través de la evaluación institucional y los juegos de intereses, poder y conflicto que pueden involucrar estos procesos cuando se implementan en la base social del sistema.

La orientación analítica adoptada en este trabajo se sustenta en la perspectiva de los *Ciclos de la política* de Stephen Ball (*Policy Cycle Approach*). Su valor heurístico, señala Estela Miranda (2014), es que constituye un esquema flexible y dinámico, sustentado en los diferentes escenarios, historias y contextos de las políticas que utilizan conceptos, ideas e invención sociológica para otorgar sentido a la política. Es un método para pensar cómo las cosas pueden ser, no una mirada prescriptiva. Apela a la “teorización combinada”<sup>2</sup> para el análisis empírico, lo que le otorga su carácter pluralista. Por ello, se integra al análisis con aportes de otras perspectivas y nociones teóricas que contribuyen a dar sentido a este análisis.

El *Ciclo de las políticas* se representa a través de la categoría de “contextos” definidos como “arenas de actividad social y discursiva de las cuales las políticas se mueven y dentro de las cuales las políticas son producidas, reproducidas, creadas y ejecutadas” (Miranda, 2014: 110). En dicho ciclo Ball identifica cinco *contextos* donde las políticas son producidas, reproducidas, creadas y ejecutadas de manera interrelacionada, no lineal ni secuencialmente. Esos contextos son: “contexto de influencia, contexto de la producción del texto político, contexto(s), de la práctica, contexto de los resultados y contextos de la estrategia política”. (Miranda, 2011:109).

El *contexto de influencia*, explica la autora, “constituye un campo de poder/ conocimiento donde el objeto de la política y la política en sí es formada a través de un proceso complejo, diversificado y fragmentado” (2011: 11); en tanto campo, está tensionado por relaciones de poder, conflicto y resistencia y, por tanto, algunos agentes o sectores hegemonizan el campo para influir en la definición de los objetivos educacionales. Es el espacio donde el discurso político y sus conceptos centrales son definidos. Preocupa a Stephen Ball el lugar que en las últimas décadas han tenido las ideologías neoliberales y los procesos de globalización, y cómo estos han sido diseminados en una agenda educativa transnacional.

Por su parte, el *contexto de producción del texto político* es:

... un contexto abierto en el cual las políticas son escritas, las ideas (discursos) son traducidas, discutidas y sujetas a diferentes interpretaciones y reinterpretaciones, y también resistidas. Los textos son el producto de compromisos, de múltiples (pero circunscriptas) influencias y agendas. [...] se trata del contexto en el que

<sup>1</sup> Se hace referencia a una “nueva ola evaluadora”, por cuanto en la década de los noventa, de la mano de la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) y de la Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995), se concretaron procesos de evaluación y acreditación institucional de los Institutos de Formación Docente junto a una reforma radical de las ofertas y funciones de dichas instituciones.

<sup>2</sup> Teorización en la que los aportes post-estructuralistas para la deconstrucción de los discursos y textos, como los de la sociología política, la genealogía foucaultiana y la etnografía crítica, resultan ser fuentes de preferencia del autor.

las políticas, en tanto intervenciones en la práctica, llegan a la escuela en forma de textos legales, documentos e informes que son leídos/interpretados por los practicantes/docentes, no siendo textos claros, cerrados o completos. Son historias reinterpretadas en distintos niveles y ámbitos (Ball, 2002b, cit. por Miranda, 2011: 112).

El *contexto de la práctica* es un contexto de acción en el que el texto político está sujeto a interpretaciones, traducciones, resignificaciones y múltiples lecturas por los actores de la práctica. Así, podemos entender el proceso de evaluación institucional como un proceso de construcción socio-política en el que intervienen sujetos de la educación cuyas prácticas culturales impregnan de sentido a las políticas impulsadas por el Estado, configurando así su particularidad institucional.

Por su parte, el *contexto de los resultados* refiere a que las políticas tienen “efectos y no solo resultados” (Miranda, 2011: 116). Interesa en este contexto analizar toda política educativa en términos de su impacto sobre y en las interacciones con las desigualdades y las formas de injusticia existentes, de modo de contribuir a desenmascarar la violencia política y simbólica que el Estado ejerce a través de los cambios estructurales y complejos que este realiza. Implica estar atentos a lo que Stephen Ball (2002: 30) denomina efectos de “primero y segundo orden”, o sea: “los cambios en la práctica o estructura (los cuales son evidentes en aspectos particulares y en todo el sistema) y los efectos de segundo orden, como es el impacto de esos cambios en los modelos de acceso social, oportunidades y justicia social” (Ball, 2002: 30).

Finalmente, el contexto de la *estrategia política* refiere a:

... la identificación de un conjunto de actividades políticas y sociales que los actores ponen en funcionamiento durante su participación en el juego en los diferentes momentos de la “trayectoria de la política” pero, especialmente, en el contexto de influencia que es el espacio donde se pueden producir los cambios en las políticas (Miranda, 2011: 117-118).

Por otro lado, y atendiendo al hecho de que se trata de una política sobre evaluación, para analizar este programa resultan potentes las nociones teóricas sobre el *gerencialismo* y la *performatividad*. El primero “representa la introducción de una nueva forma de poder en el sector público, es un “mecanismo para crear una cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 1996: 75, cit. por Ball, 2003: 90). Esta re-ingeniería cultural en el sector público está asociada a la performatividad, esto es:

... una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio. El desempeño de sujetos individualmente considerados u organizaciones sirve como medida de productividad o rendimiento, o como índice de ‘calidad’ o “momentos” de evaluación o ascenso. (Ball, 2003: 89-90).

Estas nociones permiten comprender los efectos que dicho programa puede llegar a producir en instituciones, sujetos y prácticas.

Asimismo, y entendiendo que la política se presenta como discurso y como texto, el análisis abreva también en los estudios pos-estructuralistas para identificar los supuestos y recursos o mecanismos discursivos utilizados por esta política evaluativa para lograr amplio consenso público. El ejercicio de la deconstrucción foucaultiana ayudará a desenmascarar las relaciones de poder y de saber que el discurso produce, transmite, refuerza, pero también socava, volviéndolo frágil y posible de ser contrariado.

De este modo, la mirada desde la teoría política crítica que propone Stephen Ball en sus diferentes obras permite apreciar cómo esta nueva política de gerenciamiento educativo es gestada, implementada y recontextualizada en los distintos niveles de gestión educativa como en las instituciones, cómo es significada y re-significada por los diversos sujetos involucrados en el proceso de su concreción.

Si bien se entiende que los cinco contextos son necesarios para el análisis de las políticas, a los fines de este artículo se tiene en cuenta particularmente uno de estos, el referido a la *construcción del texto político*, con la aclaración de que solo se aborda algunos de sus múltiples aspectos.

Para ello, se describe en primer término las características generales de la política en cuestión contextualizada en el marco del Estado evaluador vigente. En segundo lugar, se toma como unidad de análisis el Documento Marco del Programa de Autoevaluación Institucional de los Institutos Superiores de Formación Docente (MECCyTN) para develar algunos de sus principales supuestos discursivos. Se finaliza el trabajo con algunas reflexiones respecto del sentido performativo de este programa.

### **Para continuar...**

*El Programa de Autoevaluación Institucional de los Institutos Superiores de Formación Docente (MECCyTN)*

El programa en cuestión se lleva a cabo en un contexto de “restauración conservadora” de la mano de la actual gestión macrista, signado por principios neoconservadores y neoliberales. La política de modernización del Estado se desarrolla desde el paradigma del gerencialismo antes citado, denominado *Nueva Gestión Pública (NGP)* (Ball y Youdell, 2008: 25-27). Este paradigma se caracteriza por sus tendencias privatizadoras, sustentado en teorías económicas procedentes del *management* público (Guerrero, 2004) y en otras no económicas: neurociencias aplicadas a la educación con su derivación darwinista y un espiritualismo *new age* como configuradores de las políticas. (Carli, 2017; Gioannini, 2019).

Desde el punto de vista de las políticas educativas, a nivel macro-sistema se inicia en 2015 un proyecto político de clara filiación a principios neoliberales y neoconservadores. A nivel nacional se aprobó el documento Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, en el que se establece cuatro pilares básicos: justicia educativa, desarrollo de la profesión docente, centralidad en la práctica y renovación de la enseñanza. Tres son los objetivos que sustentan este plan: mejorar la calidad de la formación docente inicial, garantizar la

cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida y mejorar las prácticas de los equipos directivos y docentes en ejercicio. En este contexto se produce un achicamiento del presupuesto destinado a educación (cierre de áreas, programas, y despidos en los cuadros técnicos de gobierno). La restauración conservadora pone a la educación ante una situación de dependencia de las jurisdicciones a las regulaciones nacionales, establecidas y consensuadas por los gobiernos y ministerios de educación provinciales. Pero, a la vez, envisten de una cierta autonomía a las jurisdicciones en materia de programas y planes educativos, como también otorgan cierto poder de decisión sobre otros aspectos como la re-definición de ofertas de nivel superior con el cierre de carreras y aperturas de otras nuevas, en general de carácter técnico<sup>3</sup>.

En este contexto, este Programa de Autoevaluación se instala en la escena educativa nacional siguiendo uno de los fines de la política educativa establecidos en la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26206 (Art. 94 al 96), como es garantizar una educación de calidad para todos los ciudadanos/as.

Los fundamentos del programa se explicitan en una serie de documentos, de los cuales se analiza el Documento Marco de la Secretaría de Evaluación Educativa. En este se señala que, para el logro de la calidad educativa, se considera que el desempeño docente es una variable dependiente de la formación inicial de los docentes y de las condiciones institucionales donde estos desarrollan su labor. Por ello se buscó articular esta política con la del fortalecimiento de los Institutos Superiores de Formación Docente (Documento Marco, 2018). Este fortalecimiento se lograría, a través de procesos de autoevaluación institucional, promoviendo la cultura evaluativa y procesos de mejora de la calidad educativa.

El organismo estatal responsable de impulsar esta política es la Secretaría de Evaluación Educativa (SEE) dependiente del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, siendo prácticamente secundaria la participación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en el desarrollo de este programa, tal como se desprende del análisis documental realizado. Por otro lado, no se hace mención como antecedente normativo a que los procesos de evaluación institucional estaban previstos en la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521 (Art. 25) del año 1995 — aún vigente—, la cual asigna al Consejo Federal de Cultura y Educación la función de adoptar criterios y bases comunes para la evaluación de las instituciones de educación superior no universitaria. Como se anticipó al inicio, en los años noventa los Institutos de Formación Docente fueron evaluados y acreditados como instituciones formadoras si cumplían ciertos criterios y parámetros. Dicha evaluación estuvo a cargo de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC), organismo clave en el desarrollo de políticas de formación docente de la época, que fue reemplazado más tarde por el Instituto de Formación Docente (INFoD) por la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206. Esta breve referencia histórica ofrece argumentos para interpretar que actualmente se ha producido una especie de “re-centralización” política, técnica y operativa en materia de

---

<sup>3</sup> Como evidencia de esta “relativa autonomía”, en el caso de la provincia de Jujuy, el gobierno actual, que sigue la línea política de Cambiemos, sancionó el Decreto N° 7320/17 “Plan Integral de Mejora del Sistema Formador Provincial”, emitido por el Gobierno de la Provincia de Jujuy, que da inicio a un proceso de reordenamiento del sistema formador limitando la apertura de la matrícula en algunas carreras y reasignando otras funciones a los docentes del nivel.

formación docente y su evaluación a cargo de la Secretaría de Evaluación Educativa (SEE) y no del Instituto de Formación Docente, como se establece en la LEN<sup>4</sup>.

Esta Secretaría habilitó un sitio en internet<sup>5</sup> en el que se difundieron los componentes o aspectos centrales de esta política. El contenido del sitio es el siguiente:

- a) Un video informativo de presentación general del programa
- b) Materiales para la implementación, consistentes en los siguientes documentos:

Documento Síntesis

Principales pasos de la Autoevaluación

Video Tutorial

Manual para la carga de datos

- c) Documentos técnicos

Fundamentación metodológica

Documento Marco

Por razones de espacio no damos cuenta del contenido ni del análisis de todos estos documentos, pero nos concentramos en aspectos generales de esta política evaluativa en cuestión, planteados en el Documento Marco antes citado.

En términos operativos, la puesta en práctica de este programa se realizó a fines de 2018 en todas las jurisdicciones del país, entre los meses de octubre y noviembre, aunque en algunas<sup>6</sup>, algunos Institutos cumplieron la evaluación recién a principios de 2019.

Se aplicó en los Institutos de Educación Superior un *Cuestionario on-line* para ser respondido por directivos/rectores, otro por los docentes y un tercero en papel por los estudiantes<sup>7</sup>. El instrumento buscó indagar acerca de seis *dimensiones* con sus respectivas variables e indicadores: 1) contexto, 2) procesos académicos, 3) gestión institucional y recursos, 4) vínculo con la comunidad, 5) gobierno, 6) resultados e impacto. Cabe agregar que toda la información proveniente de estos cuestionarios fue procesada por la Secretaría de Evaluación Educativa (SEE).

Los resultados de dichas evaluaciones integradas en un *Reporte Institucional* debieran permitir la formulación de una *Propuesta de Mejora Institucional*, en el marco de

---

<sup>4</sup> El INFoD se creó con la responsabilidad, entre otras funciones, de ejecutar políticas de formación docente inicial y continua, y “Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521” (LEN, Art. 76, inc. c).

<sup>5</sup> Nos referimos al sitio: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-educativa/autoevaluacion-efd>

<sup>6</sup> Como en la Provincia de Jujuy, a la que pertenece la autora.

<sup>7</sup> En el Documento “Fundamentación Metodológica” (2018) del programa se agrega: “Los dos primeros cuestionarios son completados a través de una plataforma virtual mientras que los estudiantes completan un cuestionario en formato papel. A la plataforma virtual acceden primero los Directivos/Rectores, quienes luego envían los Cuestionarios a los docentes” (2).

un *Taller de Autoevaluación*, previsto para marzo de 2019. Dicha propuesta sería apoyada con una *Guía Metodológica* elaborada por la Secretaría de Evaluación Educativa (SEE).

Hecha esta breve contextualización, en las páginas siguientes se presenta el análisis de algunos de los principios que sustentan el programa.

## **Para avanzar... algunas notas analíticas sobre la construcción de los textos de las políticas evaluativas**

### *Los textos de las políticas como discurso de verdad*

En su obra “Microfísica del poder” (1992), Michel Foucault plantea la emergencia de la “deconstrucción” o “crítica radical” acerca las certezas sobre ciertos presupuestos que ordenan la vida social. Entre esas certezas menciona la propia idea de “verdad”, sus mecanismos de producción y consumo. Señala que determinadas concepciones de verdad sobre la condición del mundo prevalecen sobre otras versiones concurrentes a causa de ciertas peculiaridades de tiempo, espacio y condiciones sociales que proporcionan las reglas que especifican la verdad y el papel económico y político que desempeñan.

Las políticas son discursos de verdad que se formulan en la lucha por el poder. Para su concreción apelan a textos normativos —como el caso del Documento Marco del Programa de Autoevaluación—, en los cuales usan determinados mecanismos discursivos. Como sugiere Foucault, las normas y los hechos específicos o locales iluminan las características discursivas y estructurales más generales cuyos efectos sobre la configuración o implementación de la política educativa permanecen en gran medida ocultos.

En esta primera aproximación, no se analiza el contenido completo del Documento Marco pues excede los propósitos de este trabajo, sino algunos mecanismos o recursos discursivos presentes de modo general en dicho texto normativo.

Las preguntas en proceso que se instalan para dicho análisis son: ¿De qué modo se configura el proceso de autoevaluación institucional desde este Documento? ¿Cuál es la visión “oficial” acerca de cómo debe configurarse esta evaluación? ¿Qué mecanismos discursivos se utilizan en esta norma para configurar los principios democráticos que declara para los Institutos de Educación Superior? Se exponen a continuación algunas tentativas de respuestas.

### *La apelación a estrategias de legitimación del discurso político*

Cabe recordar nuevamente aquellas ideas de Knight y Sachs (1988) que refieren a la necesidad de los responsables de las políticas oficiales de construir relatos que logren ser aceptados y legitimados socialmente, haciendo uso de estrategias y valores aparentemente indiscutibles y de amplio consenso social. En el caso que nos ocupa, se pueden identificar dos estrategias: la *validación consensuada* y la *fundamentación científica* de la política de autoevaluación encarada. Se impone, por tanto, la necesidad de una lectura develadora.

La estrategia de la *validación consensuada* aparece en los *relatos historizados*<sup>8</sup> acerca de cómo se construyó el proceso y el método de autoevaluación institucional para los Institutos. Estos relatos describen cómo se elaboró el Documento, cuáles fueron las iniciativas, los actores y los productos de la concertación. Así, en su primera página se enuncia lo siguiente:

Las dimensiones, variables e indicadores jerarquizados para realizar la Autoevaluación Institucional, y los tres instrumentos que permiten desarrollarla, fueron diseñados por la Secretaría de Evaluación Educativa y validados durante 2018 a través de diferentes instancias. Dentro de ellas cabe destacar las consultas a: a) jurisdicciones (ministeros, equipos, técnicos, directores de educación superior, supervisores, directivos/rectores, docentes y estudiantes), b) Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Así, se busca generar procesos evaluativos situados y contextualizados, enraizados en los procesos educativos jurisdiccionales y sus particularidades contextuales (Documento Marco, 2018: 1-2)<sup>9</sup>.

Este recurso discursivo contribuye a reforzar el discurso del poder del Estado. Así, en el Documento se enuncia que hubo participación y consenso de distintos actores y representantes institucionales. Esto no resulta suficiente para dar da cuenta de la “historia objetiva”, de los actores, alcances y sentidos de dicha participación y representación. Estos participantes están presentados en términos generales sin especificar quiénes fueron, o su cargo o función, o los mecanismos por los cuales fueron elegidos como “representantes”.

Este modo de enunciar a los sujetos participantes tampoco ofrece pistas para saber si dicha participación fue “real” o “simbólica” (Sirvent, 1984). No se señala, por ejemplo, cómo y por quién/es fueron elegidos estos representantes ni el tiempo dedicado a un proceso de “consenso colectivo”. Una formulación como esta niega las contradicciones de la experiencia colectiva, como también las relaciones de poder y desigualdad que operan en los procesos sociales, dando por sentado que todos los participantes/representantes tienen la misma posición en el espacio de definición política y, por tanto, las mismas posibilidades de acción e influencia en las decisiones (Bourdieu, 2004: 354-356). Al contrario, un discurso basado en la generalidad esconde la particularidad de los hechos, por tanto, es usado como un discurso que historiza la historia objetiva seleccionando aquello que resulte más significativo para legitimar socialmente la elaboración del mencionado Documento. Para ilustrar esta cuestión, recurrimos a la letra chica del Documento Marco en la que a pie de página N° 7 señala:

---

<sup>8</sup> Noción que hace referencia al recurso discursivo que diferencia “historia” como ordenamiento objetivo de la realidad pasada, de “historización” como ordenamiento subjetivo de los acontecimientos que remite a las representaciones construidas sobre los hechos pasados, de ciertos reconocimientos que han pasado por una selección cuyos criterios están a merced de la lógica de la subjetividad. Lo que interesa en la historización es “... el sentido de los sucesos en su relación con los contextos que los producen (historia) y el sentido del reconocimiento y la significación en relación con la subjetividad de los actores implicados” (Garay, 2000: 18-19).

<sup>9</sup> En adelante, la cursiva es añadida.

El día 4 de junio de 2018, en el marco de la realización de la Tercera Mesa Federal de Formación Docente Inicial, se presentó y trabajó la propuesta evaluativa de institutos de formación docente y la matriz preliminar, en el marco de un taller preparado por la Secretaría de Evaluación Educativa. Luego de esa reunión se incorporaron los aportes al diseño evaluativo. (Documento Marco, 2018: 6).

Se oculta entonces que la participación de los sujetos asumió un carácter “burocrático” o “instrumental”, caracterizada como “un mecanismo administrativo que cumple con la función de allanar las dificultades que se van encontrando al implementar decisiones políticas ya tomadas” (Fernández Lamarra y Aguerrondo, 1998: 25).

Por otro lado, la apelación a la estrategia del *consenso* o de la *concertación* es muy conocida en el desarrollo de políticas públicas y su aceptación es generalizada (FLACSO - Fundación Concretar – Ford - OREALC/UNESCO, 1995; AAVV, 1994). Sin embargo, un análisis de los sentidos adjudicados a la misma, como a los procedimientos utilizados en la historia reciente de la educación argentina, revela que, en el fondo de dicha estrategia, está subyacente la cuestión de la gobernabilidad del Estado, su vínculo con la sociedad civil y, por ende, su necesidad de impulsar dispositivos o mecanismos que busquen mantener el orden social (Argüello, S., 2000). Esto quiere decir que es una estrategia para ayudar a construir la viabilidad necesaria para poner en marcha el proyecto de gobierno. Pero la concertación suele tener otros sentidos: no siempre está motivada por una “legitimidad real”, es decir, basada en la pluralidad y en el consenso, sino que también puede estar dirigida por otros fines, como la “legalidad” (racionalidad formal) o por la búsqueda de “eficiencia” (racionalidad científico-tecnológica aplicada al proceso de implementación de políticas como a la gestión de las organizaciones de base). (Tenti Fanfani, 1993, en Albergucci, 1994: 34).

Así, el mecanismo de la “concertación” cumple, en el marco de este Documento, la función de actuar como una estrategia de “cooperación” para garantizar la supervivencia del sistema y su mayor gobernabilidad. Pablo Gentili (1999: 95) califica a este proceso de concertación como “simulacro” señalando que: “los gobiernos neoliberales llaman ‘concertar’ una vez que han definido la agenda del futuro ‘acuerdo’ y una vez que se han establecido de forma clara y precisa los límites que la propia concertación no podrá extrapolar. Fuera de dicho marco, no hay nada que concertar”<sup>10</sup>.

De este modo, el recurso de “concertar” y “validar” —en términos generales— un proceso como “participativo y representativo” contribuye entonces al resguardo de la “legitimidad” en la formulación de la política, la cual, como pudo constatarse, fue definida centralizadamente por la Secretaría de Evaluación Educativa.

---

<sup>10</sup> Agregando un argumento aún más esclarecedor y contundente: “De allí que cuando determinadas fuerzas políticas o sindicales cuestionan la agenda de la concertación son acusadas por los gobiernos neoliberales como ‘antidemocráticas’. La legítima pretensión por discutir el contenido de la agenda de la concertación acaba siendo considerada un cuestionamiento a la democracia misma: o se acepta ‘consensuar’ según la pauta que marca el gobierno, o se está en contra del propio ‘consenso’. Una curiosa falacia mediante la cual un mecanismo autoritario (llamar a ‘concertar’ con el resultado de la ‘concertación’ ya predeterminado) se torna regla democrática e, inversamente, una regla democrática (discutir el contenido de lo que será acordado) se torna un procedimiento supuestamente totalitario.” (Gentili, 1999: 95-96).

El segundo recurso discursivo es la *fundamentación científica* de la propuesta evaluativa. En el Documento se destinan dos páginas para citar los antecedentes legales y normativos de la evaluación, y cuatro páginas para justificar, desde estudios comparados, la necesidad de la evaluación institucional. Dichos estudios pertenecen a experiencias evaluativas de países del primer y tercer mundo, y a recomendaciones de organismos internacionales. Han sido relevados, en su mayoría, por organismos internacionales (UNESCO, IPE, Europe Aid, NCATE, CONEACES, entre otros), *think tanks* (tanques o usinas de conocimiento), emprendedores académicos y organismos del Estado<sup>11</sup>. Todo ello da cuenta de lo que Stephen Ball (2007) caracteriza como “contexto de influencia” en la definición de las políticas, las cuales proceden de múltiples y variadas fuentes, incluso transnacionales, y daría cuenta del avance de la privatización de las políticas.

Siguiendo con el interés deconstruccionista del discurso político del Documento Marco, se puede sostener que las políticas —y las normas que las traducen— impulsadas por el Estado en todos los órdenes y, en el caso que analizamos, el educativo, tratan de representar el mundo en términos concretos como si ciertas prácticas surgieran de ellas de modo “natural”. Los australianos Knight y Sachs (1988) sugieren que, en estos esfuerzos de construcción de representaciones sociales:

... los Estados adaptan las metodologías científicas y la teoría de las ciencias sociales con el fin de crear una realidad racional, objetiva, sin resquicios, que afecta a la sensibilidad de la conciencia nacional y popular. Así, *las políticas oficiales emiten relatos que, interpretados por el público al que se dirigen, quedan vacíos de significado y se rellenan con los mitos sociales al uso* (Knight y Sachs, 1988: 135).

La apelación a los estudios comparados actúa, entonces, como otro recurso legitimador de la propuesta evaluativa definida centralizadamente a nivel nacional.

Así, en esta doble vía de investimiento de autoridad política —la apelación a estrategias de *validación consensuada* y la *fundamentación científica*—, el texto del Documento hace visible que el poder del Estado se deriva de su situación en la estructura de autoridad del gobierno y en el conocimiento superior y especializado de quienes están autorizados para hablar de estas cuestiones (determinados actores educativos, generalmente ubicados en los niveles intermedios y superiores del sistema, científicos, emprendedores académicos, organismos internacionales). De allí que el discurso pedagógico oficial sea *un discurso de poder y de saber*, legitimado por la supuesta “participación” de los actores de la concertación y los aportes “incuestionables” de la ciencia educativa. Es un discurso moral, que se auto-justifica, hablando en nombre de todos y para todos, mostrándose coherente en su estructura argumentativa.

---

<sup>11</sup> Por razones de espacio, no se realiza un análisis pormenorizado de estos actores en el escenario nacional e internacional ni su peso simbólico en el espacio de definiciones políticas.

### *La estrategia de apelación a términos de amplio consenso social*

En el Documento Marco del Programa, se señala el carácter “participativo” de la auto-evaluación. Se destaca que se trata de un proceso “participativo y democrático” que busca promover la reflexión sistemática al interior del instituto desde la mirada que los propios actores realizan sobre la institución de la que forman parte.

La apelación a términos que gozan de amplio consenso social, como los de “evaluación participativa y democrática”, deja traslucir algunas cuestiones relacionadas con el sentido de lo participativo y con la orientación de la evaluación.

Los investigadores Knight y Sachs (1988), ya citados, en una investigación en la que analizan dos textos sobre política de educación intercultural en Australia, señalan que uno de los recursos discursivos más utilizados por los responsables de las políticas es la apelación a términos y nociones sobre los cuales existe un alto consenso social.

Términos como “democracia”, “participación”, “autonomía”, “derechos” serían ejemplos de ello. A través de los autores citados se sabe que términos “ubíquos” como estos pueden ser usados para producir un efecto de interpretación preferida, aunque no definitiva, en un público amplio de receptores. Algunos de estos términos pueden encontrarse en los considerandos del Documento Marco:

La autoevaluación convoca al *trabajo colectivo* como condición necesaria para que se produzca *aprendizaje institucional*. Las voces de cada actor tienen valor en tanto aportan al Instituto Superior de Formación Docente una gama de perspectivas para abordar la complejidad y analizar la distancia entre el plano normativo y programático y lo que efectivamente sucede. La lectura sobre la realidad institucional buscará *consensuarse* en espacios de trabajo, donde se llegarán a acuerdos sobre los problemas definidos y las estrategias de resolución. En la autoevaluación la *participación* es una forma activa de aprendizaje en la construcción de una *ciudadanía democrática*, siendo un *derecho y un deber* de quienes integran los Institutos Superiores de Formación Docente. La *participación de los estudiantes* resulta clave en la autoevaluación porque enriquece el trabajo colectivo desde identidades, creencias e imaginarios culturales diversos y variados; fortalece su rol como ciudadanos parte de un *espacio público*; enriquece su *formación política y ciudadana* como futuros agentes del Estado; permite construir *conocimiento teórico, metodológico y práctico* para el análisis de las instituciones educativas. (Documento Marco, 2018: 8).

Principios como “trabajo colectivo”, “aprendizaje institucional”, “consenso”, “participación”, “ciudadanía democrática”, “participación estudiantil” reflejan explícitamente, en estos considerandos, una intención democratizadora en relación con la autoevaluación de las instituciones de este nivel. Paralelamente, dejan fluir el interés por una “lectura preferida” en los destinatarios, basada en el amplio consenso social que estos pueden tener, pues resulta muy difícil no acordar con estos principios.

Se impone aquí un primer análisis referido al sentido de “participación”, reflejado en el documento como un “deber ser”, para ser cumplido por los diferentes actores institucionales, pero no por el mismo programa que lo impulsa. Pone énfasis en la participación estudiantil, en la lectura consensuada de la realidad institucional, en la pluralidad de voces, en el espacio público. Pero esto no resulta suficiente para dar cuenta de la “historia objetiva” de la autoevaluación, de los actores, alcances, sentidos de dicha participación y democratización de la evaluación. Este modo de enunciar el proceso evaluativo da cuenta de una primera contradicción discursiva, metodológica y técnica, por cuanto las principales decisiones vinculadas a un proceso evaluativo —el quién, el qué, el para qué, el cómo y el cuándo evaluar, esto es, las definiciones vinculadas con la “formulación del proyecto de autoevaluación”— fueron definidas previamente a nivel central por los responsables del programa: la Secretaría de Evaluación Educativa.

Tal como se indica en el documento analizado, con base en un concepto de “calidad multidimensional”, se especifica una “Matriz Síntesis Evaluativa” para cada una de las dimensiones evaluadas detallando sus respectivas variables e indicadores. (Documento Marco, 2018: 10). Asimismo, se informa acerca de los tres instrumentos que permiten desarrollarla (encuestas on-line aplicadas al equipo directivo, a docentes y a estudiantes)<sup>12</sup>. Todo ello está elaborado centralizadamente a nivel nacional, junto al procesamiento de los datos obtenidos. Las nociones de participación “real” o “simbólica” resultan sugerentes para comprender este recurso discursivo. Así las define María Teresa Sirvent:

La *participación real* ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones, inciden efectivamente en todos los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones [...] La *participación simbólica*: a) se refiere a acciones a través de las cuales no se ejerce influencia en la política o gestión institucional, o se la ejerce en grado mínimo; b) genera en los individuos y grupos la ilusión de ejercer un poder inexistente, son un “como si” [...] Lo que está en juego en la diferencia entre ambas formas de participación, es el poder institucional: la participación real implica modificaciones profundas en las estructuras de poder caracterizadas por la concentración de las decisiones de unos pocos (1984: 88).

La deconstrucción foucaultiana nos invita a pensar lo social en términos de relaciones de saber-poder. El hecho de que el dispositivo técnico-metodológico de la autoevaluación haya sido definido desde el inicio por la Secretaría de Evaluación Educativa deja a los Institutos de Educación Superior como simples “ejecutores” o “informantes” de un método evaluativo sin lugar para el “aprendizaje institucional” que afirma propiciar el programa. Los actores de la base social del sistema no tuvieron espacio para “aprender

---

<sup>12</sup> Los instrumentos de evaluación aplicados evalúan *desempeño docente* en torno al cumplimiento o no de tareas y de desarrollo de capacidades en los estudiantes de la formación Inicial, en estrecha relación con lo previsto en el Documento “Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial” y en otros de política curricular, que estipulan como criterios o parámetros cuáles son las capacidades que deben promoverse en la formación de docentes. Un análisis pormenorizado de estos instrumentos y documentos excede los propósitos de este trabajo.

a hacer” o “formular” un proyecto de autoevaluación institucional, porque este les llegó hecho. Por su parte, en la primera etapa de ejecución los actores institucionales asumieron el rol de “informantes” que debían responder a las encuestas solicitadas por el programa. En otro apartado del documento se señala que desde la teoría del cambio en que se sustenta el programa: “los agentes educativos se apropiarán del método para generar cultura evaluativa y de programación” (2018: 09). Se da por sentado con ello que los procesos de “apropiación” son automáticos y no presentan tensiones, conflictos o resistencias en los sujetos implicados.

De este modo, se diluye el sentido de la autoevaluación, la cual, como el mismo término sugiere, debiera ser realizada por los propios actores haciendo uso de su autonomía institucional y profesional. Entonces, no hay lugar para una participación real de los actores a los cuales pretende dirigirse el programa. Se desconoce, por tanto, la capacidad técnica y política de dichos actores para pensar por sí mismos sus problemas y los modos de resolverlos<sup>13</sup>.

Un proceso metodológico que se asuma “participativo”, en términos en que lo señala Sirvent (1984), debiera propender a que las propias instituciones de Educación Superior definan, diseñen, ejecuten y evalúen sus propios procesos de auto-evaluación; que se inviertan las lógicas de poder y de saber, y que las decisiones políticas (por qué y para qué hacer la evaluación) como técnicas (cómo hacerlas, con quién y cuándo) sean asumidas por los propios actores de la evaluación en todas las etapas del proceso evaluativo: diseño, ejecución y evaluación del proceso. En todo caso, el papel de los responsables del programa sería el de ofrecer la asistencia técnica necesaria, la formación en proceso, el financiamiento, entre otras condiciones facilitadoras necesarias. La participación de los actores como “informantes” de un proceso de recolección de información la reduce a un proceso simbólico y ficcional que no contribuye al esperado aprendizaje institucional, al trabajo colectivo y consensuado, a la ampliación de los espacios de democratización y ciudadanía, tampoco al carácter “formativo” que se señala en el Documento como una de las características de la autoevaluación. Se concluye, por ello, que este modo de justificar el proceso metodológico de la autoevaluación solo tiene el interés instrumental de garantizar la orientación de las acciones y sentar las bases para su eficacia y control.

Así, a través del análisis de los recursos discursivos del Documento Marco del Programa de Autoevaluación, se pudo develar las contradicciones asociadas a las políticas evaluativas impulsadas en este nivel. En el ítem siguiente, se profundiza este análisis desde el andamiaje conceptual provisto por Stephen Ball, autor de referencia principal de este escrito.

---

<sup>13</sup> Existen en el país otros modos o formas alternativas de autoevaluación institucional con menos carga de directividad y prescripción centralizadas, tales como los desarrollados por las carreras de Profesorado en Letras de universidades nacionales, impulsados por la Asociación de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y la Secretaría de Políticas Universitarias. Estas carreras de varias universidades del país llevaron a cabo experiencias de autoevaluación y evaluación externa de carácter cualitativo, democrático y participativo en el período 2015-2019, en las cuales fueron los propios actores institucionales los que elaboraron y llevaron a cabo sus propios proyectos y procesos de autoevaluación institucional. Para mayor información, consultar el texto de Macchiarola, V. y Perassi, Z. (2018).

## Para finalizar...

Recapitulando, el uso de la categoría de *contexto de producción del texto* en el *Ciclo de las políticas* de Stephen Ball permitió analizar algunos recursos discursivos presentes en el Documento Marco que sostiene el Programa de Autoevaluación Institucional en los Institutos de Educación Superior, siendo conscientes de que se trata solo de un posible recorte desde donde “leer” dicho Documento en diálogo con la propuesta teórica de Stephen Ball<sup>14</sup>.

A partir del análisis realizado, se pueden formular algunas reflexiones respecto del sentido y orientaciones que asume esta autoevaluación, que abonan en los aportes del autor respecto del gerencialismo, performatividad y desempeño docente, y que permiten pensar en las implicancias actuales y futuras de estas políticas evaluativas.

Señala el autor al respecto que, en el marco de la *Nueva Gestión Pública (NGP)* que caracteriza el estado neoliberal actual, las políticas de evaluación de la calidad, de instituciones y sujetos se sustentan en el paradigma del *gerencialismo*, esto es:

... el reemplazo de regímenes profesionales y éticos que han sido dominantes en las escuelas y la instauración, en su reemplazo, de regímenes empresariales, competitivos [...]. Dentro de este régimen, se busca que los trabajadores asuman una [...] actitud y una cultura en las cuales estos se sientan responsables y, al mismo tiempo, de alguna manera, personalmente involucrados en el bienestar de la organización (Ball, 2003: 90).

Detrás de estas múltiples, complejas e intrincadas “tecnologías normativas” de la Nueva Gestión Pública, descansa el método de *gestión de resultados*, definido por Ball y Youdell (2008) como:

La fijación de parámetros, la supervisión y la revisión de los resultados, así como la recompensa al logro de los resultados, son las herramientas responsables de la gestión. La gestión de resultados es un método concebido para lograr un estado continuo de revisión, evaluación y “mejora” en las organizaciones. Sin embargo, la “gestión de resultados” consiste en mucho más que supervisar, ya que cuenta con la capacidad necesaria para reconfigurar las organizaciones y, de ese modo, reconfigurarlas a su propia imagen [...]. Uno de los efectos de esos sistemas de vigilancia es que reorientan las actividades pedagógicas de los docentes hacia aquellas que tienen más probabilidades de obtener resultados de evaluación perceptibles y se desvinculan de aspectos relacionados con el desarrollo social, emocional o moral que no tienen un valor inmediatamente cuantificable. [...] Para muchos

---

<sup>14</sup> Quedaron en la mesa otros aspectos a seguir develando en próximos trabajos, tales como: la concepción de evaluación que adopta el programa, la teoría del cambio que sostiene, el alcance del dispositivo de planificación utilizada, los alcances de la concertación para la definición de las políticas, el lugar del estudiantado en los procesos de autoevaluación, la relación entre autoevaluación, descentralización y autonomía, entre otros.

docentes esta perspectiva modifica el modo en que perciben su trabajo y las satisfacciones que les produce, distorsionando su sentido de la finalidad ética de su trabajo y de su responsabilidad con respecto a sus alumnos. Acaban por resentir falta de autenticidad en su práctica”. (Ball y Youdell, 2008: 105).

Se podría abonar en la hipótesis de que el Programa de Autoevaluación responde a estos sentidos, promoviendo la “evaluación y “mejora” de la calidad educativa de la formación docente. Sin embargo, y tal como sugieren los autores citados, no solo se busca cambiar lo que las instituciones hacen sino también lo que los actores, los docentes, son. Impacta en la constitución de sus subjetividades, trastoca el sentido sustantivo de su profesionalidad por uno de carácter más instrumental.

En relación con ello, se recupera el concepto de *profesionalismo docente* para señalar que la posibilidad de diálogo y reflexión acerca del sentido ético y moral de la tarea del profesor<sup>15</sup> es anulada por los efectos combinados de las tecnologías de la performatividad y gerencialismo, las cuales borran la idea sustantiva del profesionalismo docente en busca del orden, la transparencia y la clasificación<sup>16</sup>. Se señala que el modo instrumental de entender el profesionalismo docente ha quedado reducido a dos cuestiones:

Primero, [...] al cumplimiento de reglas generadas de manera exógena y, segundo, que convierten al profesionalismo en una forma de desempeño; que lo realmente importante en la práctica profesional está basado en el cumplimiento de requisitos fijos, impuestos desde afuera (Ball, 2003: 88-89).

Estas nociones permiten ensayar alguna comprensión acerca de por qué se ha logrado —o se está logrando— ejecutar el programa de autoevaluación sin mayores resistencias de parte de los actores involucrados.

Por un lado, se pudo dar cuenta en el trabajo del lugar que el *contexto de producción del texto* en el *Ciclo de las Políticas* ha tenido en la construcción del proceso evaluativo a nivel nacional. En dicho contexto, el discurso de la política se impone como el *discurso del poder legítimo* proveniente de un actor social auto-representado como “legítimo”: el Estado. Para lograr esa imposición se procedió al uso o a la apelación de determinados recursos discursivos en los documentos de los programas que vehiculizan las intenciones políticas, tales como la *validación consensuada*, la *justificación científica* y la *apelación a términos que gozan de amplio consenso social*<sup>17</sup>. Estos recursos han sido herramientas

<sup>15</sup> Aspectos que el autor considera claves para un profesionalismo genuino.

<sup>16</sup> Para ampliar esta noción, el autor señala citando a Lyotard que: “... la performatividad reúne la funcionalidad e instrumentalidad de la modernidad con la popularización y exteriorización del conocimiento [...] se logra a través de la producción y publicación de información, indicadores y otras acciones institucionales, así como de materiales promocionales, todo ello utilizado como mecanismos para la motivación, evaluación y comparación de profesores en términos de resultados” (Ball, 2003: 90).

<sup>17</sup> Como señala Ball, las nuevas tecnologías de las organizaciones de servicio público necesitan introducir nuevos lenguajes para describir roles y relaciones, lenguajes que [...] nos definen y nos caracterizan mediante un léxico de orden y claridad” (2003: 91).

estratégicas muy útiles para lograr cooptar, convencer e imponer la política evaluativa en cuestión, impidiendo la emergencia de movimientos de resistencia de la base social del sistema.

Pero, por otro lado, es dable pensar que esta respuesta adaptativa, indiferente o prácticamente nula conducta de disrupción u oposición de instituciones y docentes frente al avance o re-actualización de políticas evaluativas, tenga que ver quizás con los efectos ya sedimentados o “colonizados” de las tecnologías de performatividad y gerencialismo en las representaciones y prácticas de dichos actores educativos, quienes han aprendido cuál es su desempeño “esperado” frente a la imposición de determinados procesos.

Así lo explica el autor en otro texto cuando recupera la noción de *desempeño docente*. Señala que el desempeño ejerce una influencia más fuerte cuando está interiorizado en nuestras mentes:

Quando se experimentan los efectos de desempeño acorde con las normas que nos imponen, con toda seguridad se van a ver alteradas nuestras prácticas de trabajo, nuestras metas y satisfacciones y nuestras identidades, es decir, el sentido de quiénes somos cuando trabajamos. [...] el concepto de desempeño torna al individuo en una empresa en una unidad operativa dirigida a la máxima producción en un mercado de desempeños (Ball, 2015: 119).

Pero, como bien aclara el autor, esto no significa solamente los efectos de una tecnología de medidas opresoras; también significa, por lo menos para algunos, gratificaciones y recompensas:

Quando deseamos convertirnos en lo que el sistema espera que nosotros nos convirtamos, cuando la noción moral de nosotros mismos y de nuestros deseos se alinean con los placeres derivados del desempeño. Pero, en los regímenes del desempeño existe siempre un vaivén entre el placer y la tiranía. Cuando se experimentan los efectos de desempeñarse acorde con las normas que nos imponen, con toda seguridad se va a ver alteradas nuestras prácticas de trabajo, nuestras metas y satisfacciones y nuestras identidades, es decir, el sentido de quiénes somos nosotros cuando trabajamos (Ball, 2015: 118-119).

Es evidente que la reflexión ética y moral sobre nuestras prácticas es necesaria para recuperar una profesionalidad sustantiva y no meramente instrumental frente a estos procesos políticos.

Para finalizar estas reflexiones, sin agotarlas en absoluto, cabe la aclaración de que no se está en desacuerdo con los procesos de autoevaluación institucional siempre y cuando estos sean realizados con objetivos emancipadores, en torno a la ampliación de derechos individuales y colectivos y cuando los dispositivos técnico-pedagógicos

pensados para llevarlos a cabo estén orientados a la construcción de la participación real, a la autogestión colectiva del conocimiento y de la acción social.

En este análisis preliminar, se pudo dar cuenta de que, al menos en su faz discursiva, se está lejos de estos postulados. El andamiaje teórico provisto por la sociología política de Stephen Ball permitió develar algunas tensiones y contradicciones en los principales postulados de los textos de las políticas evaluativas impulsadas recientemente por el estado nacional. Si existieran continuidades y rupturas entre los textos y la puesta en práctica del programa, solo podría ser develado con información empírica que no se puede aportar por el momento en este escrito.

Sin embargo, se considera significativo continuar y profundizar el estudio de las políticas de evaluación encaradas por las políticas educativas de la actual gestión de gobierno y sus reconfiguraciones en la gestión que se avecina. Algunas razones que ameritarían su estudio serían las siguientes: en primer lugar, y desde el punto de vista de su aporte teórico, en tanto permite explorar los efectos de esta nueva “ola evaluadora”, los mecanismos de regulación que se construyen desde el estado a través de la evaluación institucional, y los juegos de intereses, poder y conflicto que pueden involucrar estos procesos cuando se implementan en la base social del sistema. En segundo lugar, desde su aporte a la mejora de las políticas de formación docente, pues puede contribuir a identificar aquellos mecanismos, lógicas y condiciones que facilitan —o no— la emergencia de una cultura evaluativa y que pueden resultar útiles para los institutos formadores.

Dichas razones orientarán los intereses de conocimiento de futuras investigaciones, a las cuales esperamos sumarnos con pasión y compromiso en los próximos años<sup>18</sup>, con la convicción ética y política de que contribuir a develar las contradicciones de la democracia es una manera de hacer una defensa a favor de la escuela como esfera pública democrática.

## Bibliografía:

- AA.VV. (1994). “Un debate sobre la concertación de políticas educativas en la Argentina”. En: *Revista Propuesta Educativa*, Año 5, N° 10, Julio de 1994. FLACSO. Bs. As: Miño y Dávila.
- ALBERGUCCI, R. (1994): “Descentralización y Unidad del Sistema Federal de Educación”. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Año VI, N° 15: 45-59.
- ARGÜELLO, S.B. (2000): “La concertación de políticas educativas en Argentina: ¿Entre el consenso y el conflicto?”. Seminario “Políticas educativas en Argentina”. Maestría en Políticas Sociales. U.N.Sa. (Inédito)

---

<sup>18</sup> A tales efectos, quien suscribe presentó un Programa de Investigación titulado “Procesos de producción, reproducción y reinterpretación social de políticas de formación docente en Jujuy” en la Convocatoria 2020 de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Estudios Regionales de la Universidad Nacional de Jujuy. En proceso de evaluación externa.

- BALL, S. (2002). "Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica". *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Año N° 2 y 3, 19-33.
- . (2003). "Profesionalismo, Gerencialismo y Performatividad". *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XV. N° 36, 87-104. Universidad de Antioquia. Colombia. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/5979> (Recuperado 24 /07/2019)
- . (2014). "Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 22, N° 41: 2-17.
- . (2015). "El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el estado." *Revista Educación y Ciudad*, [S.l.], N° 14, 115-137. Disponible en: <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/135/124>. (Recuperado 25/07/2019)
- BALL, S. y YOUDELL, D. (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres. Internacional de la Educación. <http://firgoa.usc.es/drupal/files/2007-00242-01-S.pdf> (Recuperado 25/07/2019)
- CARLI, S. (2017). "Management público, conservadurismo y reocupación estatal: el lugar de las universidades públicas". En FILMUS, D., *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempo de neoliberalismo*. Bs. As.: Octubre, 101-129.
- GARAY, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Programa de Análisis Institucional de la Educación, Córdoba.
- GENTILI, P. (1999). "Pedagogía de la democracia mínima. La concertación educativa como simulacro". En FRIGERIO, G., POGGI, M. y KORINFELD, D. (Comps.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 79-100). Bs. As.: Novedades Educativas-CEM.
- GIOANINI, M. S. (2019). "Sri Sri Mauricio: Consejos presidenciales para una vida exitosa. Análisis de la nueva era en el discurso oficial del presidente Mauricio Macri". En *Hologramática*. Facultad de Ciencias Sociales, UNLZ. Año XV, N° 29, V1: 57-79.
- GUERRERO, O. (2004). "El mito del nuevo *management* público". En *Revista Venezolana de Gerencia*. Vol. 9, N° 25, enero-marzo 2004, 1-54. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29002502> (Recuperado 08-11-19)
- KNIGHT, J. y SACHS, J. (1990). "La deconstrucción de la hegemonía". En Ball, S. (Comp.). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 135-154.
- MIRANDA, E. (2014). Una "caja de herramientas" para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En MIRANDA, E. y BRYAN, N. (Org.). *(Re)Pensar a Educação Pública: contribuições da Argentina e do Brasil*. Campinas: Atomo & Alínea Editora: 105-126.

- MACCHIAROLA, V. y PERASSI, Z. (Comps.) (2018). *Investigar para evaluar y transformar. Experiencias de investigación evaluativa de profesores universitarios en letras*. Río Cuarto: UniRío Editora.
- MIRANDA, E. (2011). “Globalización periférica, regulación política del sistema educativo y producción de desigualdades en Argentina. ¿Dónde estamos ahora?”. En *Rizoma Freiriano*. N° 10: 1-20. Disponible en: <http://www.rizoma-freireano.org/globalizacion-periferica-regulacion-politica-del-sistema-educativo-y-produccion-de-desigualdades-en-argentina-idonde-estamos-ahora-dra-estela-m-miranda> (Recuperado 25-07-19)
- POPKWITZ, T. (1994). “Política, conocimiento y poder. Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas”. En *Revista de Educación*, N° 305: 103-137. Disponible en: [https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=493\\_19](https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=493_19). (Recuperado 25-04-2019)
- SIRVENT, Ma. T. (1984). “Estilos participativos: ¿Sueños o realidades?”. En *Revista de Educación*. Año 3, N°5. Bs. As.: AGCE: 45-59.

### Documentos oficiales:

- CONGRESO DE LA NACIÓN, ARGENTINA (1993). *Ley Federal de Educación N° 24.195*. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/90044/ley-federal-de-educacion-n-24195-de-la-republica-argentina>. (Recuperado 04-11-2019)
- CONGRESO DE LA NACIÓN, ARGENTINA (1995). *Ley de Educación Superior N° 24.521*. <https://www.educ.ar/recursos/91820/ley-de-educacion-superior>. (Recuperado 04-11-2019)
- CONGRESO DE LA NACIÓN, ARGENTINA (2016). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf> (Recuperado 04-11-2019)
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, ARGENTINA (2016). *Resolución CFE N° 286/16 Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021*. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005991.pdf> (Recuperado 30/07/2019)
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, ARGENTINA (2018). Resolución N° 33/18: Documento “Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial”. Disponible en: [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_337-18.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_337-18.pdf) (Recuperado 25/04/2019)
- GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE JUJUY, PODER EJECUTIVO (2017). Decreto N° 7320/17 “Plan Integral de Mejora del Sistema Formador Provincial”.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, PRESIDENCIA DE LA NACIÓN, SECRETARÍA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA, ARGENTINA (2018). Documento Marco “Autoevaluación de institutos de formación docente”. Agosto de 2018. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-educativa/autoevaluacion-ifd> (Recuperado 10/10/2019)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIAS Y TECNOLOGÍA, PRESIDENCIA DE LA NACIÓN, SECRETARÍA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA, ARGENTINA (2018). “Fundamentación metodológica”. Agosto de 2018. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-educativa/autoevaluacion-ifd> (Recuperado 10 /11/2019)