

EDUCACIÓN, INCLUSIÓN Y CALIDAD. LOS DISCURSOS DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN EN LA ARGENTINA RECIENTE

EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E QUALIDADE. OS DISCURSOS DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA ARGENTINA RECENTE

EDUCATION, INCLUSION AND QUALITY. THE SPEECHES OF INTERNATIONAL ORGANIZATIONS AND THE EVALUATION POLICIES IN RECENT ARGENTINA

Inés RODRÍGUEZ MOYANO¹
Lucrecia RODRIGO²

RESUMEN: El artículo propone analizar los sentidos de la inclusión desde el enfoque de los organismos internacionales y el modo en que aquellos se expresan en la orientación de las políticas educativas nacionales. Para ello, se abordan las propuestas de inclusión educativa que integran las agendas de desarrollo de la UNESCO y la OEI, y se indaga en la vinculación de estos discursos con la orientación de las políticas de evaluación en la Argentina reciente. Para comprender ambas cuestiones, se analizan los significados que ha asumido la educación inclusiva y que han sido promovidos por tales agencias para vincularla, en la actualidad, a conceptos claves como son el de calidad y aprendizaje. En este sentido, el artículo focaliza en una de las dimensiones principales de la educación inclusiva que refiere a la pertinencia de la educación en términos de logros de aprendizaje y de su medición a través de programas de evaluación estandarizados, cuestiones que han adquirido renovado interés en las políticas educativas de la Argentina en el marco de la restauración conservadora.

PALABRAS CLAVES: Educación inclusiva. Organismos internacionales. Políticas de evaluación. Argentina.

RESUMO: O artigo propõe analisar os significados da inclusão a partir da perspectiva das organizações internacionais e a forma como estes são expressos na orientação das políticas nacionais de educação. Para tanto, aborda propostas de inclusão educacional que fazem parte das agendas de desenvolvimento da UNESCO e da OEI, e investiga a ligação entre esses discursos e a orientação das políticas de avaliação na Argentina recente. A fim de compreender ambas as questões, analisamos os significados que a educação inclusiva assumiu e que foram promovidos por estas agências a fim de vinculá-la, no momento atual, a conceitos-chave como qualidade e aprendizagem. A este respeito, o artigo se concentra em uma das principais dimensões da educação inclusiva que se refere à relevância da educação em termos de resultados de aprendizagem e sua medição através de programas de avaliação

¹ Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires – Argentina. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2538-682X>. E-mail: inesmoyano@gmail.com

² Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires – Argentina. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) y Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2115-2081>. E-mail: lucrecia.rodrigo@gmail.com

padronizados, questões que adquiriram interesse renovado nas políticas educacionais da Argentina dentro da estrutura da restauração conservadora.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação inclusiva. Organizações internacionais. Políticas de avaliação. Argentina.*

ABSTRACT: *The article proposes to analyze the meanings of inclusion from the approach of international organizations and the way in which these are expressed in the orientation of national education policies. To this end, it addresses the proposals for educational inclusion that are part of the development agendas of UNESCO and the OEI, and investigates the link between these discourses and the orientation of evaluation policies in recent Argentina. In order to understand both issues, the meanings assumed by inclusive education and promoted by these agencies to link it, at present, to key concepts such as quality and learning are analyzed. In this sense, the article focuses on one of the main dimensions of inclusive education which refers to the relevance of education in terms of learning achievements and its measurement through standardized assessment programmes, issues which have acquired renewed interest in Argentina's educational policies within the framework of the conservative restoration.*

KEYWORDS: *Inclusive education. International organizations. Assessment policies. Argentina.*

Introducción

En las últimas décadas, la extensión del derecho a la educación en términos de inclusión se ha convertido en uno de los objetivos centrales de las agendas de desarrollo de buena parte de las organizaciones multilaterales. En sus declaraciones y propuestas, la educación inclusiva se presenta como un camino privilegiado para alcanzar la universalización de la educación en términos de acceso y aprendizaje y, por consiguiente, para favorecer los procesos de inclusión social. En este sentido, y de manera progresiva, el enfoque de la inclusión educativa se ha ido alejando de versiones restrictivas que en sus orígenes la vinculaban a la integración y asimilación de los sujetos con necesidades educativas especiales, para acercarse a perspectivas más amplias en términos de la incorporación de todos los niños y jóvenes al sistema, independientemente de las condiciones particulares de los sujetos. A la par de este proceso, la preocupación por los aprendizajes fue cobrando relevancia, y sus definiciones más recientes se orientaron hacia la idea de calidad, entendida como la adquisición por parte de los estudiantes de aquellos aprendizajes pertinentes y relevantes acorde a las necesidades del mundo productivo y científico actual, así como susceptibles de ser mensurados. Esta perspectiva sobre la educación inclusiva ha sido sostenida y alentada por agencias tradicionales con injerencia en el campo educativo a nivel

mundial como es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Asimismo, ha sido retomada y promovida por organismos regionales como la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), que desde hace décadas viene generando en los países iberoamericanos iniciativas destinadas a la extensión de la educación como derecho, en sintonía con los principios y programas de desarrollo de la UNESCO.

A través de sus investigaciones y programas, y de su enorme capacidad de difusión a nivel global, los organismos internacionales se han convertido en actores claves con participación en las discusiones en materia de educación a nivel nacional; expresan así, importantes variaciones en la composición y en las relaciones de poder entre los distintos grupos que intervienen en las definiciones de las políticas educativas nacionales. En efecto, intervienen en la intensificación de los procesos de convergencia política a nivel mundial definiendo no solo lo que se considera por mejora educativa, sino también las acciones y medidas necesarias para alcanzarla. Actúan así, como protagonistas del proceso de negociación y definición del conjunto de temas que integran la agenda educativa global que opera como marco orientador de las reformas gubernamentales (DALE, 2002; 2007; BALL, 2014).

Si bien no es posible establecer un desarrollo vis a vis entre los sentidos vehiculizados por los organismos internacionales y la orientación de las políticas educativas nacionales, es innegable la gravitación que han tenido (no sin tensiones) sus discursos a lo largo de las tres últimas décadas sobre la agenda educativa en Argentina, haciéndose más visible su incidencia en la orientación que asumieron las políticas de evaluación en el marco de la reciente restauración conservadora durante el gobierno del presidente Mauricio Macri (2015-2019)³. En este sentido, el propósito del artículo es analizar los sentidos de las propuestas de inclusión educativa presentes en los programas de desarrollo de las organizaciones internacionales con participación en la esfera educativa global y regional, bajo el interés de focalizar la vinculación de estos discursos en la agenda gubernamental de la Argentina reciente. Para tal fin, se pone atención en la manera en que la UNESCO y la OEI han ido reconceptualizando los significados de la educación inclusiva para vincularla, en el presente, a conceptos claves como el de calidad y aprendizaje. En esta línea, el artículo pone su mirada en una de las dimensiones principales de la educación inclusiva que refiere a la calidad y a la pertinencia de la educación en términos de logros de aprendizaje y se vincula, de manera directa, con la

³ Mauricio Macri gana las elecciones presidenciales en Diciembre del año 2015 bajo la coalición política nacional denominada Alianza Cambiemos.

centralidad que adquieren en sus agendas los programas de evaluación. Sobre las propuestas de evaluación, países como Argentina han mostrado en los últimos años especial interés, no sólo reformulando experiencias previas y de amplio alcance, sino también diseñando nuevos operativos y alentando la participación del país en iniciativas globales y regionales como son las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y las pruebas regionales del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) de la UNESCO, que en la época se han convertido en instrumentos de gestión y regulación de la educación. Si bien ya desde los años 1990 estas experiencias ocupan un espacio importante en los debates y propuestas de política educativa a nivel nacional, fue sobre todo durante el período 2015-2019 cuando adquieren impulso en la agenda gubernamental. En buena medida, este ímpetu coincide con la agenda educativa global, definida en gran parte por las líneas de acción procedentes del mundo de las organizaciones internacionales.

La base empírica del artículo es el estudio de documentos oficiales y relevantes de la UNESCO y la OEI elaborados y publicados desde los años 1990, pero sobre todo desde principios del siglo XXI, y las normativas y documentos de las políticas de evaluación a nivel nacional en dicho periodo⁴. La presentación se organiza en tres secciones. En primer lugar, se caracterizan las orientaciones y propuestas sobre la inclusión educativa desde la perspectiva de ambas organizaciones; al respecto, se informa sobre el recorrido histórico de dicha noción y de sus vínculos progresivos con la idea de calidad. En segundo término, se analiza la orientación de las políticas de evaluación educativa a nivel nacional que guardan estrecha relación con las disposiciones de la UNESCO y de la OEI, prestando especial atención al periodo de gestión desarrollado en el marco de la restauración conservadora en Argentina. Finalmente, se reflexiona sobre el alcance de las propuestas de inclusión educativa de los organismos internacionales, y se plantean algunas consideraciones relativas al complejo proceso por el cual iniciativas de esta índole participan, o al menos lo intentan, en la discusión y estructuración de las agendas gubernamentales.

⁴ El artículo se enmarca en el proyecto de investigación UBACyT “Políticas públicas y derecho a la educación en la Argentina del siglo XXI. Análisis sobre las trayectorias de las políticas educativas en un país federal” radicado en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

Las propuestas de educación inclusiva y de calidad en la UNESCO y la OEI

En la esfera educativa de las últimas décadas, las organizaciones internacionales participan en el proceso de definición de las políticas nacionales destinadas a la mejora de la educación (MUNDY, 2007; JAKOBY; MARTENS, 2007; BONAL *et al.*, 2007; SANTOS; PETOUR, 2019). A través de la producción y circulación de investigaciones y programas, así como de créditos de financiamiento para su ejecución, intervienen en la creación y difusión de cierto imaginario social sobre la mejora educativa y acerca de los instrumentos necesarios para alcanzarla, colaborando en la intensificación de los procesos de convergencia política a nivel mundial (CARUSO; TENORTH, 2011). Cabe señalar que la capacidad de influencia de los organismos internacionales en las políticas nacionales no sólo varía entre los países de mayor o menor desarrollo económico, sino también en relación a la configuración histórica y de poder de cada organización. De hecho, tanto los mecanismos de influencia como la magnitud de sus efectos no sólo son desiguales entre los organismos, sino también entre los países destinatarios de sus recomendaciones, asistencia técnica, financiamiento, etc. (DALE, 2007). Pero más allá de estas diferencias, la literatura sobre las transformaciones históricas del multilateralismo educativo acuerda en destacar su influencia tanto en la delimitación de las agendas globales de actuación, como en la consolidación de la forma y del significado del orden mundial, que en la actualidad converge con los intereses neoliberales de globalización y mundialización del capital (MUNDY, 2007; JONES, 2007). Destacan así, el lugar relevante de las organizaciones internacionales en la definición de los temas que conforman la agenda global, que actúa orientando las reformas educativas locales y nacionales (DALE, 2002; 2007; BALL, 2014).

Si bien las propuestas de las agencias multilaterales no son homogéneas, existe consenso en considerar a la educación como una de las áreas prioritarias de intervención para alcanzar el desarrollo económico, político y social de los países. De allí que lograr la universalización de los niveles primario y secundario, la reducción del analfabetismo y la búsqueda de calidad en términos de logros de aprendizaje, sean en la actualidad metas compartidas por casi todas las organizaciones, en estrecha asociación con el discurso político de revalorización del capital humano que también alientan y legitiman (BONAL *et al.*, 2007).

En efecto, fue a partir de los años 1990 cuando la ampliación de los años de escolarización de la población a nivel mundial y la mejora de la enseñanza en términos de aprendizaje, se constituyeron en los principales propósitos de la mayoría de las agendas internacionales. Durante los años 2000, estos objetivos y propuestas quedaron articulados en

definiciones más amplias como es el caso de la noción de educación inclusiva, que en el discurso internacional tomó impulso y centralidad. La búsqueda de inclusión se tornó así uno de los ejes principales de las acciones globales en materia de educación, y quedó ligada al acceso, a la permanencia, a la participación, a la calidad y al éxito de las trayectorias educativas de todos los niños y jóvenes. Al respecto, ha sido la UNESCO una de las agencias que más lugar le ha concedido a dicha noción; de hecho, la materialización del derecho a la educación quedó vinculada en sus orientaciones tanto con la incorporación y participación de los sectores tradicionalmente excluidos del sector, como con la creación de condiciones que garanticen recorridos escolares de calidad en términos de aprendizaje.

En el marco de la iniciativa mundial de Educación para Todos (EPT), la UNESCO adquiere un papel central en la promoción del derecho a la educación. Al respecto, cabe señalar que la agenda de la EPT supuso el compromiso de los países participantes de extender los años de escolarización de su población y de mejorar la calidad de la enseñanza. Se instituye así, en una de las principales referencias internacionales destinadas a la ampliación de las oportunidades de formación en el marco del concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida y de la educación como derecho (TORRES, 2000; 2018). Con el tiempo, y en función de los avances conseguidos, los objetivos y plazos originales de la EPT se fueron modificando; de hecho, fue en el año 2000 cuando se celebró una nueva reunión que condujo al acuerdo de extender por quince años sus propósitos (2015). El plazo ampliado coincidió con el tiempo estipulado para cumplir con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), adoptados en el año 2000 en el marco de las Naciones Unidas. A partir de entonces, estas nuevas metas pasaron a definir el rumbo de la agenda educativa de organizaciones como la UNESCO, que subsumieron los propósitos más amplios de la EPT a la necesidad general de expandir y mejorar la calidad de la escolarización de los países (ibid.). En el año 2015, los ODM fueron reemplazados por una nueva iniciativa acordada también en el marco de la Asamblea General de las Naciones Unidas y denominada Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Dicho programa fue suscripto por todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas y quedó conformado por 17 objetivos a alcanzar en el plazo de 15 años, entre los cuales destaca aquél destinado a garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad y a promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (ODS 4). Al respecto, entre las metas a lograr en el marco de este objetivo, destaca aquella orientada a garantizar las trayectorias escolares en los niveles primario y secundario, y a producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.

En su conjunto, las iniciativas mencionadas incidieron en la configuración de la agenda de desarrollo de la UNESCO y fueron orientando el rumbo de las definiciones y acciones vinculadas a la inclusión y calidad educativa que, progresivamente, han ido adquiriendo centralidad en sus propuestas (MUNDY, 2007; RAMBLA *et al.*, 2008; UNESCO, 2020). De manera paralela, desde la propia organización se generaron también toda una serie de espacios y eventos que operaron como escenarios que nutrieron los sentidos otorgados a la inclusión y calidad. Al respecto, ambas nociones quedaron explicitadas en la Conferencia Internacional de Educación (CIE) del año 2008, cuyo propósito fue la promoción de "sistemas educativos de calidad, más inclusivos y más sensibles a la enorme diversidad de las necesidades de aprendizaje que surgen a lo largo de toda la vida" (MATSUURA, 2008, p. 3). Precisamente, fue en dicha reunión cuando la educación inclusiva y de calidad se definió como aquel proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes, favoreciendo su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación (UNESCO, 2008). Así, junto al propósito de garantizar el acceso a la educación, se subrayó la necesidad de desarrollar entornos de enseñanza apropiados en términos de oportunidades y logros de aprendizajes. La educación inclusiva y de calidad se consideró un mecanismo de cambio para alcanzar la inclusión social; en esta línea, se propuso la universalización de la enseñanza, la mejora de las trayectorias escolares, y la búsqueda del "éxito" en términos de aprendizaje.

En su conjunto, estas orientaciones se incorporaron progresivamente al diseño de propuestas y políticas, ya sea asociadas a la generación de currículums pertinentes, al desarrollo de estrategias pedagógicas diversas, a la formación de profesores y a la atención de demandas de diálogo entre las familias y la comunidad. Adquirieron también relevancia, las acciones y medidas destinadas a la evaluación del rendimiento escolar. Al respecto, se alentó a los países no sólo a participar de experiencias internacionales y regionales de evaluación, como son las pruebas PISA o las pruebas del LLECE, sino también a consolidar sus sistemas nacionales de evaluación como mecanismos privilegiados para informar acerca del nivel y relevancia de los aprendizajes adquiridos (UNESCO, 2008; AINSCOW; MILES, 2008; OREALC-UNESCO/LLECE, 2008).

Es así como en el marco de la agenda internacional de la ETP y de los ODM, la educación inclusiva y de calidad se constituye como un principio orientador para alcanzar la integración efectiva de todos los estudiantes en la escuela, tanto en términos de acceso como de aprendizaje. Al respecto, cabe subrayar dos modificaciones. La primera, vinculada a la superación del debate de opciones excluyentes y enfrentadas entre la educación especial y la integración. La segunda, asociada a la idea de pensar a las instituciones educativas como

espacios para incluir a todos (minorías étnicas, de género, culturales, socioeconómicas, etc.), tanto en términos de acceso y de participación, como de calidad de la enseñanza y de los aprendizajes. La inclusión bajo los nuevos términos comenzó así, a referir a la idea general y más amplia de educación de calidad para todos; de allí que la UNESCO no sólo buscó ampliar los términos del acceso pasando de un grupo a todos los estudiantes, sino que también puso énfasis en la pertinencia y relevancia de los aprendizajes enseñados en las escuelas.

Esta mirada particular sobre la educación inclusiva y de calidad implicó avanzar en el diseño y desarrollo de medidas tendientes a la universalización y mejora de los sistemas educativos. En efecto, y tal como quedó señalado, cobraron fuerza las propuestas de diversificación de la oferta escolar y de los espacios curriculares. A su vez, se alentó la evaluación de los aprendizajes, especialmente a través de pruebas estandarizadas y a gran escala de medición del rendimiento escolar. Se promovieron así, un conjunto de medidas y acciones destinadas a atender la presencia y permanencia en la escuela, la participación en relación a la calidad de la experiencia de aprendizaje, y los logros en cuanto a los procesos de aprendizaje y sus resultados. Se propuso también, el despliegue de acciones destinadas a dar respuesta a la diversidad de los niños y jóvenes a través de una educación personalizada que contemple los diversos perfiles sociales y culturales (AINSCOW; MILES, 2008).

A nivel regional, la perspectiva de la educación inclusiva y de calidad promovida por la UNESCO fue adoptada y difundida por agencias gubernamentales de cooperación como es el caso de la OEI, que no solo está alineada a los postulados de dicha organización, sino que también asume los compromisos consensuados en los foros mundiales como han sido la EPT, los ODM y, en la actualidad, los ODS. Vale recordar que las temáticas vinculadas al acceso han formado parte del discurso y de las propuestas de la OEI desde sus orígenes, sumándose a fines de los años 2000 la calidad como problemática asociada a la pertinencia de los aprendizajes, en sintonía con la centralidad que adquiere la perspectiva de la inclusión con calidad durante ese período. Precisamente, será en el marco de la conmemoración del Bicentenario de la Independencia de España por parte de los países latinoamericanos y del Caribe, cuando la OEI diseña el programa “Metas Educativas 2021” aprobado en la XVIII Cumbre Iberoamericana del año 2008. Es importante señalar que este plan estaba orientado a que los países miembros cumplan durante el período 2011-2021 con los objetivos de la EPT, que habían sido proyectados para el año 2015. Bajo el fin de discutir las metas, en el 2010, la OEI celebró un nuevo Congreso Iberoamericano de Educación titulado “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios” realizado en la Ciudad de Buenos Aires, y que operó como la antesala de la XX Cumbre Iberoamericana

“Educación e Inclusión social” del mismo año donde finalmente quedó aprobado el plan (OEI, 2010). Fue así, que en la declaración de dicha reunión la inclusión educativa se definió como una estrategia de desarrollo para alcanzar la democratización de los sistemas de enseñanza y la inclusión social. En efecto, se presentó como un proceso para enfrentar “los retos educativos pendientes”, en especial aquellos vinculados a la alfabetización y a la educación básica de jóvenes y de adultos; al acceso a la educación en general y a la calidad de la enseñanza. Parte de estas definiciones habían sido afirmadas previamente en la XX Conferencia de Educación del mismo año, donde se proclamó a la educación como un instrumento para el desarrollo, la lucha contra la pobreza y la cohesión social. Se expresó también el compromiso en favor de la inclusión educativa y, en esta línea, se sostuvo que las políticas requieren del apoyo del conjunto de la sociedad, no sólo del Estado, para hacer efectiva su universalización en condiciones de calidad.

Dentro de este escenario, el programa “Metas Educativas 2021” se presentó como la estrategia de política educativa de alcance regional destinada a lograr sistemas inclusivos y de calidad (MARCHESI; BLANCO; HERNÁNDEZ, 2014). Con cambios en el tiempo, estuvo destinado a cumplir con una serie de metas vinculadas, fundamentalmente, con la búsqueda de participación social en los asuntos educativos, con la ampliación de las oportunidades para todos, con la mejora de la calidad, con la evaluación de los sistemas de enseñanza, y con las mejoras de financiamiento, entre otras. Para que los países alcancen estos objetivos, la OEI promovió y coordinó los denominados “Programas de Acción Compartidos”, entre los cuales destacan aquellos vinculados a la mejora de la calidad de la educación. En esta línea, y de manera similar a las recomendaciones de la UNESCO, la OEI alentó a los países a implementar estrategias educativas orientadas a desarrollar y reforzar programas locales de evaluación, así como a participar de iniciativas globales y regionales.

A continuación, se analiza la orientación de las políticas de evaluación educativa a nivel nacional que guardan estrecha relación con las disposiciones de la UNESCO y de la OEI, poniendo especial atención en el sentido que adopta dicha vinculación en el marco de la restauración conservadora en Argentina.

Las políticas de evaluación en Argentina: del enfoque integral a la revalorización de la medición de los aprendizajes

Si bien como se planteó en la introducción, los vínculos entre los sentidos promovidos por los organismos internacionales sobre la inclusión educativa y la orientación de las

políticas educativas a nivel nacional no se producen de manera lineal ni están exentos de mediaciones y conflictos, es posible rastrear las huellas de aquellos discursos en el devenir de las políticas de evaluación en Argentina.

Es así como a partir de los años 1990, los impulsos que los organismos internacionales brindaron tanto a la extensión de los años de escolarización de la población a nivel mundial, como a la mejora de la enseñanza en términos de aprendizaje, tuvieron eco en los procesos reformistas de la época que afectaron la organización y funcionamiento del sistema educativo nacional, replicándose también en distintos países de la región (Brasil, México, Colombia y Chile, entre otros).

En Argentina, la Ley Federal de Educación (LFE n° 24.195) del año 1993 dispuso que el Ministerio de Educación de la Nación en coordinación con las jurisdicciones provinciales evaluara de manera permanente la calidad de la educación como indicador de la denominada inclusión. Bajo este nuevo marco legal, se creó el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa en el año 1995 y comenzaron a aplicarse los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) (NARODOWSKI *et al.*, 2002; GVIRTZ *et al.*, 2006). Durante estos años, el país comenzó también a integrar experiencias globales y regionales de evaluación, a tono con las recomendaciones de organismos internacionales. Los datos proporcionados por estas pruebas se consideraron un indicador privilegiado del desempeño de los profesores, estableciéndose una relación causal entre los docentes que enseñan y los estudiantes que aprenden que puso bajo sospecha la idoneidad de los docentes y su formación (FEENEY; DIKER, 1998).

La llegada del nuevo siglo supuso en la región la promoción de discursos que vinculan a la calidad de la educación con una perspectiva de derechos, en sintonía con algunas de las definiciones expuestas por los organismos internacionales en este periodo sobre la inclusión ligada al acceso, a la permanencia, a la participación, y a la creación de condiciones que garanticen recorridos escolares de calidad en términos de aprendizaje. En Argentina, bajo los gobiernos “kirchneristas” (2003-2007; 2007-2015)⁵ la “inclusión con calidad” se convirtió en uno de los ejes nodales de la política educativa de la época (BRENER; GALLI, 2016). Desde el discurso oficial, se consideró a la inclusión escolar como un acto de justicia social y a la calidad como el resultado de acciones integrales orientadas a garantizar las condiciones materiales de la educación y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (FELDFEBER; GLUZ, 2019). Resultado de esta manera más amplia y compleja de

⁵ Las gestiones kirchneristas, de orientación peronista, estuvieron conformadas por el gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) y por las dos presidencias de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015).

comprender la calidad, la evaluación se alejó de interpretaciones reduccionistas que la limitaban a la medición del rendimiento y a la rendición de cuentas, para acercarla a visiones que destacan sus aspectos más formativos y menos técnicos, tal como quedó expresado en la Ley de Educación Nacional (LEN n° 26.206) del año 2006 aún vigente. Bajo esta normativa, las políticas de evaluación extendieron su mirada no sólo a los resultados, sino también al contexto y a las condiciones en que se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje (PASCUAL; ALBERGUCCI, 2016). De allí, que en la época se promoviera la implementación de investigaciones y evaluaciones alternativas para efectuar diagnósticos institucionales.

Esta manera más compleja e integral de concebir la evaluación siguió acompañada de los tradicionales ONE que, en buena medida, no lograron ampliar sus sentidos y quedaron limitados a la medición del aprendizaje a través de pruebas estandarizadas y a gran escala. Algo similar sucedió con las pruebas PISA de la OCDE que, más allá de las discrepancias internas sobre el acuerdo o no de participar, el país continuó integrando aunque mostrando poco interés hacia sus datos (RODRIGO, 2016; 2019). Sin embargo, lo cierto es que en el marco de la LEN y durante los tres gobiernos “kirchneristas”, los sentidos adoptados por la evaluación buscaron ampliarse en paralelo a la redefinición de la noción de calidad proceso que, como mostraremos a continuación, volverá a restringirse a partir del año 2015.

La llegada del presidente Mauricio Macri al poder inauguró una nueva coyuntura histórica para el país. Rápidamente, se procedió al ajuste económico y al progresivo desmantelamiento de las políticas sociales con importantes repercusiones en el campo escolar (GLUZ, 2019; FELDFEBER; GLUZ, 2019). Al respecto, la preocupación por la inclusión educativa quedó asociada a la cuestión de la evaluación de la calidad que se convirtió en uno de los ejes claves y transversales que articuló a la política educativa de la época (RODRIGO, 2020). Esta tendencia se cristalizó en una nueva arquitectura institucional que puso a las áreas de evaluación e información del sistema en un alto nivel de jerarquía dentro del Ministerio de Educación, a la vez que se diseñaron nuevos programas e instrumentos de gestión que revalorizaron a la evaluación como el dispositivo privilegiado para informar y mejorar los procesos de inclusión educativa (RODRIGO; RODRÍGUEZ, 2020).

Respecto de la primera cuestión, la creación de la Secretaría de Evaluación Educativa en el año 2015 imprimió al sector una inusitada relevancia que supuso nuevas jerarquías y funciones del área que quedaron expresadas en un organigrama que refleja las prioridades y lineamientos de la agenda política en cuestión. La conducción está a cargo de un Secretario de Evaluación, y posee dos direcciones (la Dirección Nacional de Calidad y Equidad Educativa y

la Dirección de Evaluación de Aprendizajes) y tres coordinaciones (Coordinación de Información; Coordinación de Implementación Federal y Coordinación Metodológica). La nueva institucionalidad creada refleja, en efecto, las prioridades y lineamientos de la agenda política de los organismos internacionales, y da cuenta de importantes cambios en los dispositivos y herramientas de evaluación, así como el lugar otorgado a la difusión de los datos para el logro de los objetivos propuestos de mejorar la calidad y la equidad educativa.

Los programas de evaluación fueron impulsados en el marco del denominado Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa aprobado por resolución del Consejo Federal de Educación (CFE)⁶ en el año 2016 (Resolución n° 280/16). El nuevo instrumento de gestión de la SEEN contó con el compromiso de todas las jurisdicciones, y se propuso la aplicación de pruebas bajo el objetivo de obtener información “representativa” y de “calidad”. De allí, la centralidad que adquiere en el discurso oficial la cuestión de la transmisión de la información de los resultados de las evaluaciones en vistas a construir información “transparente”, “relevante” y “objetiva”.

El sistema nacional de evaluación quedó organizado en cuatro áreas de intervención. La primera, vinculada al diseño y aplicación de programas nacionales, regionales e internacionales de evaluación; en esta línea, los tradicionales ONE fueron reemplazados por las pruebas “Aprender”, tal como se analizará a continuación. La segunda, asociada a los procesos de autoevaluación institucional en los niveles de educación obligatoria. La tercera, relacionada con la evaluación de programas y proyectos por parte de las agencias gubernamentales. Finalmente, la cuarta orientada al fortalecimiento de las capacidades federales en materia de evaluación.

Asimismo, y bajo el propósito de desarrollar una política educativa integral, inclusiva y de calidad en el marco de la organización de una agenda de trabajo entre el gobierno nacional y los provinciales, se aprobó el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” (Resolución del CFE n° 285/16). En dicho programa, la preocupación por la calidad quedó directamente vinculada al aprendizaje logrado por los estudiantes. De hecho, se sostuvo como finalidad alcanzar “una educación de calidad centrada en los aprendizajes, que brinde a la totalidad de los/as niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as los saberes socialmente significativos y las capacidades para su desarrollo integral en condiciones de igualdad y respeto por la diversidad” (PLAN ESTRATÉGICO NACIONAL, 2016, p. 3). El

⁶ El Consejo Federal de Educación es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional que busca asegurar la unidad y articulación del sistema educativo argentino.

nivel de aprendizaje, saberes y capacidades conseguido por los estudiantes se vuelve entonces, sinónimo de calidad de la educación.

La evaluación y el uso de la información aparecen así, como medios privilegiados para la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes. Se sostiene, en este sentido, que el conocimiento es un insumo fundamental para la planificación y la toma de decisiones en todos los niveles de gestión, desde el nacional y provincial hasta el ámbito escolar. En definitiva, la información provista por las pruebas, en tanto “oportuna” y “confiable”, permitiría monitorear las acciones educativas y anticipar obstáculos y dificultades en su implementación, acciones que están en sintonía con las recomendaciones sostenidas y difundidas por organizaciones internacionales como el Banco Mundial y la OCDE (JAKOBI; MARTENS, 2007; VERGER; BONAL, 2011; PEREIRA, 2019).

En este contexto, las pruebas “Aprender” se presentaron como el instrumento privilegiado de la SEEN destinado a revitalizar la evaluación. Un aspecto importante a señalar, es que a través de su aplicación se propuso obtener periódicamente información para analizar y tomar decisiones acerca de los desempeños estudiantiles en los niveles primario y secundario. Junto al programa “Aprender” se avanzó también en el diseño de propuestas de evaluación del sistema de formación docente, un plan inédito en la historia de nuestro país. Se trata de estrategias que han tomado impulso no sólo a nivel nacional sino también regional, inscriptas dentro de un escenario político de sospecha y desconfianza hacia el trabajo de los profesores y de sus escuelas, tal como ponen en evidencia organizaciones internacionales como el Banco Mundial (2014) o el “Programa Enseña por Argentina” (FRIEDRICH, 2014; AMARO, 2016). Por otra parte, suelen orientarse al establecimiento de asociaciones entre el nivel de rendimiento docente y los incentivos económicos, cuestionando y poniendo en riesgo la estabilidad que históricamente ha distinguido al trabajo de los enseñantes en los países de la región (ROCKWELL, 2018; FELDFEBER, 2016). Bajo este escenario, fue en el año 2017 cuando en el país se implementó el operativo “Enseñar”, que consistió en una evaluación diagnóstica a estudiantes de instituciones de formación docente para la enseñanza obligatoria que se aplicó por única vez.

En este proceso de revitalización de la “cultura de la evaluación” llevada adelante por la SEEN, la difusión de los resultados y de la información se volvió una cuestión fundamental. Se puso en marcha el “Sistema Abierto de Consulta Aprender” destinado a mejorar el acceso a la información educativa de los “usuarios” y al procesamiento en línea de las bases de datos de las evaluaciones. Junto al interés por difundir los resultados resurge en la época, sobre todo en los discursos de funcionarios y políticos, las intenciones de publicar la

información por escuela como mecanismo de mejora de la calidad. Vale destacar, que en Argentina este es un tema de gran sensibilidad y polémica, pues entra en tensión con la prohibición de publicar los datos conseguidos por las instituciones en las pruebas de rendimiento, tal como queda establecido en el artículo n° 97 de la LEN que afecta a la publicación de información concerniente a investigaciones o evaluaciones educativas, y en la ley nacional sobre el sistema estadístico (n° 17.622). En buena medida, estos ensayos guardan relación con la intención de avanzar hacia la elaboración de rankings de rendimiento entre escuelas, de manera de otorgar mayor libertad a las familias para elegir el tipo de educación y alentar la competencia entre los centros. Al respecto, el uso político y mediático que supone la publicación de los resultados, ha sido una cuestión analizada que ha puesto en evidencia su influencia en las representaciones y en las valoraciones que los actores involucrados, familias, docentes, directivos, funcionarios, hacen del sistema y de sí mismos (RODRIGO, 2016; 2019).

Finalmente, ocuparon un lugar clave en el plan de mejora y en el sistema de evaluación los operativos internacionales y regionales impulsados por los organismos internacionales. Al respecto, destacan las pruebas PISA y las evaluaciones del LLECE, que fueron consideradas durante dicha gestión como parámetros privilegiados para informar acerca de la calidad a nivel internacional. En esta línea, resulta interesante destacar que PISA pasó a integrar las metas de los planes educativos propuestos en la época (tal el caso del denominado “Plan Educativo Maestr@” y sus respectivas metas orientadas a la calidad y evaluación⁷), así como predominó la promoción para que las jurisdicciones participen como regiones adjudicadas en dicha evaluación.

Consideraciones finales

El artículo ha buscado subrayar la importancia que adquieren los circuitos de comunicación contruidos y legitimados por los organismos internacionales que buscan incidir en la difusión de cierto horizonte educativo particular que, a su vez, es presentado como referencia universal a problemáticas nacionales y locales. Como ha señalado la literatura especializada, más allá de los contextos macro y micro políticos diferenciales de los países, la similitud en los programas y agendas gubernamentales guarda relación con el complejo proceso por el cual estas organizaciones contribuyen en la institucionalización de

⁷ Este plan se presentó como una propuesta de ley (borrador) que circuló durante el año 2017 desde el Ministerio de Educación de la Nación.

ciertas ideologías, estructuras y prácticas que actúan como representantes de los valores globales del actual sistema de dominación y de la política mundial en educación (BONAL *et al.*, 2007).

En esta línea, es posible comprender las conceptualizaciones actuales acerca del derecho a la educación en términos de inclusión educativa, que se han convertido en “slogans” de las agendas del mundo de la cooperación multilateral. Al respecto, no solo el acceso a la educación sino también su calidad, en términos de adquisición de aprendizajes relevantes y efectivos, han pasado a definir a dicha noción, dando impulso a las propuestas de evaluación de la educación en términos de programas de medición del rendimiento escolar.

Sin embargo, y como se ha señalado, la incidencia de estos discursos en la agenda educativa a nivel nacional no se produce de manera lineal, pues queda supeditada a las relaciones de fuerza local y a los enfoques políticos en pugna en materia social y educativa. En tal sentido, a partir de la llegada al gobierno de Mauricio Macri en Argentina, a fines del 2015, se produjo una fuerte acentuación neoliberal en la orientación de las políticas públicas en general y en las educativas en particular, que constituyó un suelo fértil para el fortalecimiento de las definiciones que predominan a nivel global sobre la calidad de la educación como el “universal neutro”. A partir de entonces, los procesos de enseñanza y aprendizaje buscaron limitarse a la adquisición de conocimientos y competencias acordes a las necesidades del mercado laboral cada vez más flexible y competitivo, dando cuenta de un intento de instalar nuevos sentidos en torno a la inclusión educativa, diferentes a los verificados durante los doce años de gobiernos kirchneristas.

Pareciera así, que este es un rasgo del discurso hegemónico de algunos organismos multilaterales, quienes promueven el despliegue de medidas orientadas a la educación inclusiva como respuesta monolítica y unilateral capaz de solucionar la complejidad propia de los múltiples problema que componen la desigualdad y exclusión social. La perspectiva meritocrática que sitúa la responsabilidad en los propios sujetos que aprenden, queda legitimada por la ideología de la igualdad de oportunidades, que promueve la competencia a través del mérito y conduce al debilitamiento de la mirada de la educación como derecho social (DUBET, 2011). Desde este enfoque, se considera no solo que la educación pública y gratuita es la garantía de la educación, sino del derecho a apropiarse de un conjunto amplio de saberes que habilitan la construcción de relaciones sociales transformadoras del orden y de las jerarquías establecidas. En este marco de derecho, se incluye la noción de calidad, pero evitando que la misma quede reducida a la excelencia y a la medición por medio de pruebas,

“como si la definición de ‘calidad educativa’ fuera sólo una, incuestionable y medible con la evaluación” (SVERDLICK, 2020, s/n).

En esta línea, cabe destacar también dos aspectos presentes en el discurso hegemónico de los organismos internacionales. La primera, remite a las frecuentes recomendaciones e iniciativas de “medir” la calidad a través de programas estandarizados de evaluación del rendimiento escolar, que trasladan y expresan los modos de gestión del sector privado vinculados al paradigma de la Nueva Gestión Pública (FALABELLA, 2015). La segunda, se relaciona con las propuestas de diversificación del financiamiento que favorecen los procesos de privatización y mercantilización de la educación tan frecuentes en los escenarios latinoamericanos, como han puesto en evidencia investigaciones recientes (FELDFEBER *et al.*, 2018; CASTELLANI, 2019). En su conjunto, estas cuestiones expresan concepciones neoliberales de las políticas públicas, que las organizaciones multilaterales no solo contribuyen a exportar, sino también a legitimar y reproducir a nivel mundial.

REFERENCIAS

AINSCOW, M.; MILES, S. Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? Dossier Educación Inclusiva. **Perspectivas**, Ginebra (UNESCO-OIE), v. XXXVIII, n. 1, p. 17-44, 2008.

AMARO, I. As políticas de avaliação em larga escala e trabalho docente: dos discursos eficientistas aos caminhos contrarregulatórios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 1960-1978, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.7155>

ARGENTINA. **Ley Federal de Educación n. 24.195** del año 1993.

ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional n. 26.206** del año 2006.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación, **Resolución n. 280** del año 2016.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación, **Resolución n. 285** del año 2016.

ARGENTINA. Proyecto de Ley “Plan Educativo Maestr@”, **Documento Borrador**, mar. 2017.

BALL, S. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política educativa, **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 41. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>

BONAL, X.; TARABINI-CASTELLANI, A.; VERGER, A. (Comp.) **Globalización y educación**. Textos Fundamentales. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

BRENER, G.; GALLI, G. **Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado.** Buenos Aires: Editorial La Crujía, Stella y la Fundación La Salle Argentina, 2019.

CASTELLANI, A. **¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas?** Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación argentina (2015-2018). Informe de investigación n. 6. Observatorio de las Elites: CITRA, UMET-CONICET. 2019.

CARUSO, M.; TENORTH, H. E. (Comps.). **Internacionalización.** Políticas educativas y reflexión pedagógicas en un mundo global. Buenos Aires: Granica. 2011.

DALE, R. Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada? *In:* SCHRIEWER, J. (comp.) **Formación del discurso en la educación comparada.** Barcelona: Ediciones Pomares, 2002. p. 69-90.

DALE, R. Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. *In:* BONAL, X.; TARABINI, A.; VERGER, A. **Globalización y educación.** Textos fundamentales. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2007.

DUBET, F. **Repensar la justicia social.** Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Argentina: Siglo XXI, 2011.

FALABELLA, A. El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 699-722, jul./set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>

FEENEY, S.; DIKER, G. La evaluación de la calidad. Un análisis del discurso oficial, **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, año VII, n. 12, 1998.

FELDFEBER, M. Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado: o el mérito como opción única de mercado. *In:* BRENER, G.; GALLI, G. (Comps.) **Facsímil:** algunas notas para analizar el discurso hegemónico sobre la calidad y la evaluación. CABA: Stella Ediciones, 2016.

FELDFEBER, M.; GLUZ, N. Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. **Revista Estado y Políticas Públicas**, n. 13, p. 19-38. 2019.

FELDFEBER, M.; PUIGGRÓS, A.; ROBERTOSN, S.; DUHALDE, M. **La privatización educativa en Argentina.** CABA: CTERA. 2018. Disponible en: https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/investigacion_argentina_0.pdf. Acceso: 10 sep. 2020.

FRIEDRICH, D. S. Global microlending in education reform: enseñá por Argentina and the neoliberalization of the grassroots. **Comparative Education Review**, v. 58, n. 2, p. 296-321, 2014.

GLUZ, N. Las políticas educativas destinadas a la atención de las desigualdades y los patrones de intervención sobre "la cuestión social" en el campo escolar. *In:* CONGRESO

NACIONAL DE CIENCIA POLÍTICA, 14., 2019, San Martín. **Anais[...]**. San Martín: SAAP, UNSAM, jul. 2019.

GVIRTZ, S.; LARRIPA, S.; OELSNER. Problemas técnicos y usos políticos de las evaluaciones nacionales en el sistema educativo argentino. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 14, n. 18, 2006.

JAKOBI, A.; MARTENS, K. La influencia de la OCDE en la política educativa nacional. *In*: BONAL, X.; TARABINI, A.; VERGER, A. **Globalización y educación**. Textos fundamentales. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2007. p. 233-256.

JONES, P. Education and the world order. **Comparative Education**, n. 43, p. 3325-3337, 2007.

MARCHESI, A.; BLANCO, R.; HERNÁNDEZ, L. (coord.). **Avances y desafíos de la inclusión educativa en Iberoamérica**. Madrid: OEI, 2014.

MATSUURA, K. Prefacio. **Perspectivas**, v. XXXVIII, n. 1, mar. 2008.

MUNDY, K. El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial. *In*: BONAL, X.; TARABINI, A.; VERGER, A. **Globalización y educación**. Textos fundamentales. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2007. p. 117-162.

NARODOWSKI, M. **La evaluación educativa en la Argentina**. De los operativos nacionales a los boletines escolares. Buenos Aires: Prometeo. 2002.

OBSERVATORIO UNIPE. **Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE**, Año 5, n. 7, mar. 2019.

OEI. **Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios**. Buenos Aires: OEI, 2010.

ONU. Organización de las Naciones Unidas. **Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible**. publicación del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (DESA). 2020. Disponible en: <https://www.onu.org.ar/stuff/Informe-ODS-2019.pdf>. Acceso: sep. 2020.

OPERTTI, R. La educación inclusiva. **Perspectiva internacional y retos de futuro**. Lima, Perú: Guzlop Editoras. 2013. Disponible en: https://www.guzlop-editoras.com/web_des/edu01/pld0855.pdf. Acceso: 10 sep. 2020.

OREALC-UNESCO/LLECE. **Reflexiones en torno a la evaluación de calidad educativa en América Latina y el Caribe**. Santiago, Chile. 2008.

PASCUAL, L.; ALBERGUCCI, M. L. La calidad educativa y su evaluación: viejos conceptos, nuevos significados. *In*: BRENER, G. y GALLI, G. (comps.). **Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado: o el mérito como opción única de mercado**. CABA: Stella Ediciones, 2016.

PEREIRA, R. S. Proposicoes da OCDE para América Latina: O PISA como instrumento de pradonizacao da educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**,

Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1717-1732, 2019. DOI:
<https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.3.12756>

RAMBLA, X. *et al.* La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas, Dossier Educación Inclusiva. **Perspectivas**, Ginebra (UNESCO-OIE), v. XXXVIII, n. 1, p. 81-96, 2008.

ROCKWELL, E. La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa, **Cuadernos de Educación**, Año XVI, n. 16, dic. 2018.

RODRIGO, L. Entre la formalidad de integrar la evaluación y el desinterés hacia sus datos. El caso de Argentina en las pruebas PISA de la OCDE. **Revista Temas de Educación**, Chile (Universidad de La Serena), v. 1, n. 22, p. 147-165, 2016.

RODRIGO, L. Los programas internacionales de evaluación estandarizada y el tratamiento de sus datos a nivel nacional. El caso de Argentina en el estudio PISA de la OCDE. **Foro de Educación**, v. 17, n. 26, p. 73-94, ene./jun. 2019.

RODRIGO, L. Medición, rendimiento y calidad. Las políticas de evaluación del sistema educativo en la Argentina reciente (2015-2019). **Revista Educere et Educare**, v. 15, n. 35, abr./jun. 2020.

RODRIGO, L.; RODRÍGUEZ MOYANO, I. Los programas de evaluación en la agenda de gobierno en la Argentina reciente: discursos, acciones e institucionalidades de las políticas orientadas a la mejora de la calidad educativa durante la gestión de Cambiemos (2015-2019). **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 762-777, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13784>

SANTOS, F. A; PETOUR, M. T. F. Internacionalização dos sistemas de avaliação: evidências de Brasil e Chile. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1829-1846, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.3.12766>

SVERDLICK, I. La evaluación en cuarentena. Reflexiones en un presente desconocido sobre un futuro incierto. **Sociales y Virtuales**, v. 7, n. 7, sep. 2020. Disponible en: <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/la-evaluacion-en-cuarentena>. Acceso: sep. 2020.

TORRES, R. M. **Una década de educación para todos**: la tarea pendiente. Buenos Aires: IPE, UNESCO, 2000.

TORRES, R. M. **Mitos y metas de la Educación Para Todos (1990-2015)**. 2018. Disponible en: <http://educacion-para-todos.blogspot.com/2013/03/25-anos-de-educacion-para-todos-25.html>. Acceso: 10 sep. 2020.

UNESCO. La Declaración de Salamanca y Marco de acción para las Necesidades educativas Especiales. Aprobado por la “**Conferencia Mundial sobre necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad**”. Paris, 1994.

UNESCO. **Guidelines for Inclusion**. Ensuring Access to education for All (Orientaciones para la inclusión, Asegurar el Acceso para Todos). Paris, 2005.

UNESCO. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. **Cuadragésima octava reunión**. Centro Internacional de Conferencias. Ginebra, nov. 2008.

UNESCO. **El enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida**: implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe. París, 2020.

VERGER, A.; BONAL, X. La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el "Aprendizaje para todos". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 911-932, oct./dic. 2011.

Cómo referenciar este artículo

RODRÍGUEZ MOYANO, I.; RODRIGO, L. Educación, inclusión y calidad. Los discursos de los organismos internacionales y las políticas de evaluación en la Argentina reciente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2278-2297, nov., 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14436>

Remitido el: 20/07/2020

Revisiones requeridas el: 30/08/2020

Aprobado el: 29/09/2020

Publicado el: 30/10/2020