

# **“CRÓNICA DE UN FRACASO ANUNCIADO”. EL DISCURSO DEL DIARIO CLARÍN EN TORNO A LAS EVALUACIONES ESTANDARIZADAS. EL OPERATIVO APRENDER**

**Autoras:**

Chali, Silvina

Plaza Schaefer, Verónica

Yeremian, Gabriela

## **Resumen**

Este trabajo se enmarca en una investigación colectiva que tuvo como objetivo analizar las configuraciones discursivas en torno a la educación en el discurso mediático de Argentina, durante el período 2016-2018. Se buscó reconocer los sentidos en torno al derecho a la educación que los distintos actores sociales configuran en y a través el campo mediático, entendiendo al discurso mediático como parte de la disputa simbólica y política. En ese orden, este artículo presenta una aproximación en torno al tópico evaluación educativa, identificando concepciones, condensaciones y tensiones emergentes en el espacio público mediatizado a partir de la evaluación estandarizada de aprendizajes realizada por el gobierno nacional en octubre de 2016, denominada “Operativo Aprender”.

Cabe señalar que este acontecimiento irrumpió en el espacio público generando amplios debates y agudizando las disputas de sentido, por lo tanto consideramos que se constituye en un tema estratégico en la actual coyuntura (Grossberg, 2009) que nos permite identificar no sólo las concepciones de los diferentes actores sino el rol del discurso mediático en la agudización de esas diferencias.

En las próximas páginas compartimos un análisis sobre el tratamiento mediático del “Operativo Aprender” realizado por el diario argentino Clarín. Hemos podido recabar un conjunto de textos periodísticos que abordan específicamente este tópico, conformando una serie discursiva de relevancia a los fines de nuestra investigación. Buscamos identificar significantes nodales que se articulan al significativo “evaluación” y nos permiten reconocer, a través de los procesos simbólicos de

condensación y desplazamiento (Buenfil, 2004) la operatoria de configuraciones discursivas antagónicas en torno a la educación. Así, en los discursos de este medio argentino, podemos reconocer al menos tres ejes: uno que remite a la tensión pasado-presente (condensado por ejemplo en la noción de “crisis”); un segundo eje que pone en tensión las concepciones cualitativas y cuantitativas de la evaluación; y un tercer eje que pone el énfasis en la disidencia como conflicto, desorden o anomalía. El horizonte significativo de esta disputa que, si bien analizamos en el caso particular del Operativo Aprender, puede explicar por lo menos en parte las tensiones en este campo discursivo, ubica nuevamente a la noción de “calidad educativa” como eje central, distanciándose de otros significantes predominantes con el gobierno anterior.

### **El Operativo Aprender en el discurso de Clarín: principales núcleos de sentido**

Partimos de comprender que, en el marco de sociedades mediatizadas, los medios de comunicación se constituyen y operan como actores con capacidad enunciativa y con incidencia en el espacio público y la discursividad social, pero también como superficie de inscripción del discurso de otros actores sociales a los cuales legitima o desacredita. En ese sentido, entendemos que el análisis de medios debe recuperar no sólo las mediaciones, recortes y enfatizaciones del propio discurso mediático, sino también las voces que habilita y aquellas que silencia o deslegitima. La investigación en la que se enmarca este trabajo asume una perspectiva discursiva y relacional de los fenómenos sociales. Desde la perspectiva del Análisis Político del Discurso (APD), los discursos se organizan en torno a ciertos núcleos de significación que unifican, condensan y se articulan con diversos sentidos. Se trata de “significantes fuertes”, que son objeto de las luchas por la hegemonía. Estos núcleos de significación en torno a los cuales se organiza la configuración discursiva, no interesan tanto por su reiteración sino por su capacidad articuladora, es decir, la capacidad de fijar temporal y precariamente el sentido así como organizar y modular los discursos.

De este modo, el trabajo analítico se orientó a reconocer estos significantes nodales que dan cuenta de ciertas matrices desde las cuales se tematiza la educación, y particularmente la evaluación educativa, en el discurso mediático hegemónico.

La hipótesis que se sustenta es que, a partir del cambio de gobierno nacional acontecido el 10 de diciembre de 2015, se agudizan las disputas simbólicas y políticas en torno a la educación desde los diferentes actores sociales, entre los cuales, el sistema mediático hegemónico no sólo se constituye en escenario sino en agentes claves en su definición.

Desde la asunción al gobierno de la Alianza Cambiemos en diciembre de 2015, la educación es uno de los principales temas de la agenda política nacional que, rápidamente, el discurso mediático recupera convirtiéndolo en hecho noticiable.<sup>1</sup> El tópico “evaluación educativa” y en particular las evaluaciones estandarizadas, fue tematizado por el discurso mediático especialmente a partir del anuncio del gobierno nacional de la realización de una evaluación “de aprendizajes”, que se concretó en octubre de 2016, denominada “Operativo Aprender” (OA). Este acontecimiento irrumpió en el espacio público, agudizando las disputas de sentido en torno a la educación. Diversos actores (sindicatos, investigadores y referentes del campo académico, representantes de organizaciones no gubernamentales, actores del sistema educativo, entre otros) manifestaron sus opiniones al respecto, muchas de ellas en contra de este dispositivo y difundidas en diferentes espacios públicos mediatizados. Sin embargo aquí sólo tomaremos para la construcción sobre este tema realizada por Clarín.

A través del análisis realizado hemos podido identificar, en primer lugar, que el OA se sustenta en una legitimación de lo cuantitativo por encima de lo cualitativo. Se hace referencia en forma reiterada a la cantidad de alumnos que serán evaluados (14 millones) mientras que no se mencionan los mecanismo que se utilizan, los enfoques pedagógicos, ni los criterios adoptados. A su vez se identifican tres grandes núcleos significantes en torno a los cuales se construye la tónica “evaluación”. Por un lado, el lugar que desde el discurso hegemónico se le asigna

---

<sup>1</sup> En el marco de las acciones gubernamentales pueden mencionarse la “Declaración de Purmamarca”, el Plan Maestro

a ese “otro” que no acuerda y/o pone en cuestión el OA. Es decir, los modos en que se construye la figura antagónica. El discurso mediático así como las voces que legitiman, refieren explícitamente a ese / esos “otro/s” a los que se opone y con los que disputa la imposición de ciertos sentidos. En efecto, el discurso mediático hegemónico sustenta su operatoria a partir de la construcción de la figura del adversario (propia del discurso político) y de su confrontación, la cual no se plantea de modo solapado o implícito, sino a través de las referencias abiertas y directas. De esta manera, los gremios o los gremialistas que se oponen aparecen nombrados como una entidad ajena a los docentes, que al igual que los padres (y a diferencia de los gremios) Si están comprometidos con el operativo.

*“Tenemos que estar realmente comprometidos todos. Y por suerte la mayoría de los docentes están, igual que los padres de los chicos y los gobiernos provinciales, que se han sentado en la mesa. Pero lo que nunca imaginé es que todavía tengamos gremios que crean y vean a la evaluación como una amenaza”. (Nota Clarín: Macri cargó contra los gremios por oponerse a la evaluación)*

Sin embargo, en otros discursos no se identifica esta diferenciación entre gremios y docentes, sino que construyen al docente como la figura que se opone a las evaluaciones. Son ellos los que obstaculizan, los que están en contra porque no quieren ser evaluados.

*“Vivo en un país donde los maestros están en contra de los exámenes, lo que finalmente define una posición de vida”.*

*“En algo los maestros son consecuentes: ellos mismos no soportan las pruebas y saben que sus calificaciones son, en la mayoría, parte de una ficción. Una vez al año, a la hora de llenar la “Hoja de calificación del personal docente”, todos se llevan a casa su diez automático. ¿Si en una clase de treinta chicos, tres no pasan de grado puede ser normal, pero si no pasan de grado quince, no debería repetir también, el docente que les enseñó?*

*“El único motivo que se me ocurre para estar en contra de un examen es que no se confíe en obtener buenos resultados: miedo a que muestre lo que somos”.(Fragmentos extraídos de Nota Clarín. Columna de opinión de Jorge Lanata. “No al Operativo Aprender”: los maestros contra los exámenes)*

En este discurso las evaluaciones no son sólo para los alumnos, sino que en definitiva lo que se está evaluando es la ineficiencia de los docentes. Desde este lugar, el actor docente es ubicado como uno de los problemas del sistema educativo. Se los construye como sujetos mediocres, y por ese motivo no quieren ser evaluados por un externo ya que los dejaría en evidencia: tienen miedo a que se sepan lo que son.

Otro actor que emerge en el discurso son los kirchneristas. Por un lado, aparecen vinculados a la postura en contra de las evaluaciones (ya que ellos también *ocultaban información*) y esto deja leer entre líneas que quienes se oponen son kirchneristas. Por otro lado, el kirchnerismo y “la década ganada” aparecen como responsables de haber impulsado una educación pública de bajo nivel, que “en nombre de la inclusión” se permitía que los/as estudiantes aprueben sin saber. El significante “inclusión” en este discurso se articula a la idea de mala calidad o a la de “mal educados” y a la vez, se lo relaciona con el significante “Asignaciones”.

*“¿Cómo evitar la estandarización de una muestra de un millón y medio de personas? Sólo su oposición dogmática a los exámenes -junto a su irresponsabilidad- puede haberlos llevado, durante la “década ganada”, a aprobar alumnos por sugerencia oficial, como sucedió en nombre de la “inclusión”.*

*“Si a chicos mal alimentados en sus primeros dos años por la economía le sumamos mal educados en sus siguientes quince años por la educación, el resultado de la ecuación parece obvio: más Asignaciones y menos libertad”. (ididem)*

En un sentido similar aparecen los/as estudiantes que se manifestaron en contra de las evaluaciones a partir de sus respuestas en los exámenes. En una nota se recuperan algunas respuestas y se las pone como ejemplo (usando la ironía) de lo mal que está la educación. De este modo, los estudiantes que se quejan también son ubicados en el lugar de antagonistas.

*Pero lo peor del Día de Resistencia Revolucionaria al Examen no fue nada de lo anterior.*

*-“Choripanero empoderado”, firmó con su letra despereja uno de los alumnos encuestados.*

*-“Qué sentís cuando usas la computadora en la escuela? Orgullo por la inclusión social”, escribió otro.*

*Uno inventó pregunta y respuestas: -“Sos descendiente de Milagro Sala? Si-No. “Déjenla libre, putos.” -“Cómo te va en las materias relacionadas con las Ciencias Sociales? Mejor que al presidente, seguro”, dijo un chico.*

*-“Qué actividades hiciste en tu tiempo libre fuera del horario escolar? Fui a manifestaciones en oposición a este gobierno de mierda”, anotó otro estudiante.*

*Sus maestros deben estar orgullosos.*

Las respuestas de los estudiantes son manifestaciones de protesta (no necesariamente en contra del dispositivo de evaluación, sino contra el gobierno) y en el discurso se los despolitiza, y de alguna manera también responsabiliza a los docentes cuando se dice “sus maestros deben estar orgullosos”.

En otros casos, la presencia del otro que cuestiona no se refiere explícitamente a los gremios o los/as docentes, ni a los/as estudiantes sino que es más sutil

*“¿Para qué las toman? ¿Quién las construyó? ¿Para qué les sirve a los chicos la respuesta?, plantean algunos. Para mejorar. Venimos de años de retroceso por no querer evaluarnos, tomar conciencia del punto en el que estamos, y trabajar en la mejora”. (Nota Clarín 12/10/2016: Evaluar, un camino para mejorar)*

“Plantean algunos” dice, recupera diferentes preguntas (que no cita) y simplifica la respuesta en una: para mejorar.

Esto último nos permite introducir otro de los sentidos que se condensa en el significante “evaluación”. La idea de evaluación se articula de manera directa (y sin mayores explicaciones) a la acción de “mejorar” y “avanzar”.

Clarín (12/10/16) titula “Evaluar, un camino para mejorar” y dice:

*“Dos chicos juegan en la laguna, tiran piedras, hacen sapito. El juego es para ver quién tira más lejos la piedra, cuántos saltitos dan. En cada tiro corrigen, ajustan, aprenden y siguen intentando tirar más lejos, alcanzar el objetivo que buscan. ¿Pelean por ver quién gana? No parece que le presten demasiada atención al otro, existe el rival, cada uno juega “contra él mismo”, por mejorar. Parecidas a las evaluaciones de la escuela, no pelean por llegar primeros sino por mejorar, hasta los niveles demandados”.*

No es una pelea, no es una competencia, la evaluación es la condición para mejorar “hasta los niveles demandados”. No se menciona mejorar en qué sentido y por parte de quien viene la demanda a la escuela, ¿es la sociedad? ¿La familia? ¿el mercado?

En esa misma línea aparece la idea de “aprendizajes” (y la posibilidad de mejorarlos) relacionada con la de “cultura evaluativa”. Se establece una relación lineal de causa consecuencia, se da por hecho esta relación sin que se explicita de qué modo aprender mejor es una consecuencia de evaluar más.

*“No podemos mejorar la escuela ni los aprendizajes si no instauramos una cultura evaluativa. Cuando el presidente Macri dice "nazca donde nazcas, todos los chicos tienen que tener las mismas oportunidades" y cuando el ministro de Educación de la nación Esteban Bullrich da una prioridad a la evaluación educativa, están dando una ubicación especial a un tema que vedado en los últimos años y que hay que instalar fuertemente”. (Nota La Nación. Entrevista a Elena Duro. "Generar una competencia entre escuelas no suma a la cultura evaluativa")*

*No se trata de buscar culpables, de comparar entre escuelas o territorios ni de hacer rankings; es una radiografía del sistema educativo nacional para diagnosticar y a partir de ahí avanzar”. (Nota Clarín: Macri cargó contra los gremios por oponerse a la evaluación)*

No se menciona qué implicaría avanzar, pero subyace la idea que se tomarán decisiones para cambiar el rumbo. Desde el discurso mediático se va preparando el terreno para que la opinión pública acepte que hay que hacer algo en un sentido muy diferente a lo que se venía haciendo.

Finalmente se observa que desde estos discursos se justifica la necesidad de evaluar para reconocer lo mal que está la educación pública. Es decir en el discurso de Clarín - y aún antes de conocer los resultados de la evaluación- se parte de un diagnóstico que no admite discusión: la situación es grave y es necesario generar los datos para reconocer lo mal que estamos. Parafraseando a Gabriel García Márquez, lo que se observa es la crónica de un fracaso anunciado.

*“Es para disminuir la amenaza de que nuestros chicos que se siguen recibiendo sigan sin poder acceder a un buen trabajo”*

*"Si queremos tener un futuro es sólo a partir de mejorar la calidad de la educación pública. Por eso tenemos que comprometernos, saber primero dónde estamos parados y a partir de ahí empezar a corregir los problemas".*

*"(...) probablemente debemos enfrentar resultados difíciles, pero los problemas no desaparecen mirando hacia otro lado. Se resuelven diciéndonos la verdad, teniendo información válida y confiable. No se trata de buscar culpables, de comparar entre escuelas o territorios ni de hacer rankings; es una radiografía del sistema educativo nacional para diagnosticar y a partir de ahí avanzar".* (Fragmentos extraídos de nota Clarín: Macri cargó contra los gremios por oponerse a la evaluación)

La idea que los/as jóvenes se reciben y no acceden a "un buen trabajo", pone claramente el foco en que la dificultad está en la escuela que no los prepara para eso, y no en el mercado laboral. A su vez, de esta afirmación se desprende la siguiente: es necesario corregir problemas.

Además se legitima la necesidad de evaluar y obtener información haciendo referencia explícita a un gobierno anterior y/o un sector de la sociedad que pretende ocultar "la realidad"

*"Hoy se está queriendo ocultar la realidad y eso no sirve, como no sirvió ocultar la realidad de la pobreza, del delito y el avance del narcotráfico" (ibidém)*

Por un lado, se habla de una "devaluación de la información" como un problema del sistema educativo de los últimos años, pero otra estrategia discursiva es llevar esta supuesta falta de información a un plano que excede lo educativo, es decir a la falta de información y/o el ocultamiento como para caracterizar prácticas del gobierno anterior

*"Uno de los más críticos es la insuficiente información disponible sobre cuestiones prioritarias. No había resultados de evaluaciones de políticas y programas. Había mucho retraso en las evaluaciones de las pruebas de calidad educativa. Hubo una devaluación de la información y también de la evaluación. Este es un problema de los últimos quince años en el sistema educativo que nos enfrenta a un cambio cultural muy importante" (Nota La Nación. Entrevista a Elena Duro. "Generar una competencia entre escuelas no suma a la cultura evaluativa")*

*“No es casual que el kirchnerismo haya intervenido el INDEC, más allá de los negocios de algunos y del acuerdo con los acreedores: los datos acorralan al Relato; saber nos vuelve responsables; algo tenemos que hacer, después, con eso que sabemos”.* (Nota Clarín. Columna de opinión de Jorge Lanata. “No al Operativo Aprender”: los maestros contra los exámenes)

En estas últimas citas se identifica una operación discursiva similar o comparable con la idea de “sinceramiento” utilizada en el discurso del actual gobierno nacional. Es decir, con “sincerar” se plantea que estábamos mal y no lo queríamos ver, o que nos querían hacer creer que estábamos bien. En ese sentido, la evaluación viene a demostrar lo mal que está el sistema educativo y a justificar una acción posterior. Creemos que es esa la principal idea que se vienen instalando desde los principales medios de comunicación.

### **Consideraciones finales**

Este análisis no puede ser leído de manera aislada. Cabe señalar que en los últimos años, en América Latina, los medios de comunicación de carácter hegemónico han desarrollado una discursividad particular en torno a la educación, que ha tornado aceptables ciertas prácticas y políticas orientadas a implementar lógicas privatizadoras en sistemas públicos a la vez que presenta un panorama crítico y en decadencia de la educación pública. En ese sentido, creemos que hay una correlación entre la perspectiva ideológica neoliberal que caracteriza numerosos medios gráficos de carácter concentrado y hegemónico, y la construcción de un discurso sobre la educación que favorece una perspectiva privatizadora (Da Porta y Cianci, 2016, p.3)

Tal como señala Puiggrós (1996), la implementación de políticas neoliberales en América Latina estuvo acompañada de una serie de argumentos que definieron las bases de un discurso educativo de corte técnico y vinculado a la gestión organizacional. Ese discurso, que parte del diagnóstico de la crisis educativa, define un conjunto de medidas presentadas como reformas tendientes a la modernización del sistema y como únicas salidas posibles. Entre las medidas más destacadas por este discurso se puede identificar a la descentralización y la privatización de los

sistemas educativos, la flexibilización de la contratación docente, la reducción del plantel profesional, la meritocracia y el fuerte control por parte de los gobiernos nacionales de los contenidos y de la implantación de evaluaciones y estándares comunes definidos por agencias y entidades como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) o el Fondo Monetario Internacional (FMI) (op cit, p. 5)

Este discurso, que se ha instalado con fuerza durante las décadas de los 80 y los 90, ha cobrado un nuevo impulso en el país, en el marco de la actual coyuntura. Los debates en torno a la calidad educativa se presentan, en el discurso hegemónico indisolublemente ligados a la medición estandarizada de resultados y al modelo de las competencias que los sistemas educativos deberían promover.

Los ejes argumentativos centrales de este discurso hegemónico, siguiendo a Myriam Feldfeber (2016) son los siguientes:

- La necesidad de generar y/o fortalecer una cultura de la evaluación y de la rendición de cuentas acorde con el Paradigma de la Nueva Gestión Pública.
- La idea de que el proceso de inclusión de sectores tradicionalmente excluidos del sistema que se produjo en la última década fue un fraude educativo y que ahora hay que concentrarse en la calidad.
- La asociación entre la calidad educativa y el mundo económico- laboral en base al modelo del emprendedurismo.
- La idea de que la calidad está directamente asociada a los docentes, y la evaluación de los docentes debe transformarse en el eje de la reforma.

Los reduccionismos sobre los que se instaló el discurso de la calidad de la mano de los tecnócratas en las décadas anteriores encuentran un nuevo impulso en la actual coyuntura mediante la difusión, a través de los CEOs<sup>2</sup> de las empresas de la cultura de la Nueva Gestión Pública y del marketing empresarial y personal como modos

---

<sup>2</sup> En Argentina, a partir del cambio de gobierno en diciembre de 2015, la CEOcracia se hizo cargo del Estado. Tal como lo escribe Alfredo Zaiat, el 6 de diciembre de 2015 en el diario Página 12, “el desembarco de Chief Executive Officer (CEO), el director ejecutivo de máxima responsabilidad, de multinacionales y grupos económicos locales en el Gobierno de Mauricio Macri es una experiencia política inédita en Argentina. Esta decisión no es igual aunque parezca a la del Gobierno de Carlos Menem cuando entregó el comando de la política económica al grupo Bunge&Born.

de gestionar los asuntos públicos. En este marco se vuelve a desplazar el foco desde la ciudadanía y los derechos al individuo, quien debe transformarse en el emprendedor de su propia empresa y de su propia vida. Y en este proceso la educación está llamada a cumplir un papel central<sup>3</sup>.

Según Canelotto, “este discurso que tiene como eje la calidad como vieja retórica neoconservadora en el campo educativo y de la evaluación como cultura, tiene que ver con lo que algunos han denominado “la tragedia educativa” (Canelotto, 2011 y pagina???)

Esta posición liberal- conservadora pone el sentido en el pasado, adonde habría que remontarse para encontrar, inmaculado, nuestro “destino de grandeza”. Se nos impone retomar la senda de la Argentina del Centenario, pues la “tragedia educativa” radica en el abandono de una esencia escolar fijada en los cánones de la cultura ilustrada: elitista, centralmente escrita, disciplinadora, rigurosa, de maestros normalizados, ahistórica y acultural, constructora hegemónica de saberes y subjetividades. (Canelotto, 2011)

Lejos de la tensión que el significado de calidad educativa, asociado a la evaluación de los aprendizajes, genera entre inclusión y calidad, se considera que la inclusión es una dimensión intrínsecamente relacionada con la calidad educativa. La educación sólo puede ser considerada de calidad en la medida en que todos los estudiantes, y no sólo aquellos que pertenecen a las clases y culturas dominantes, puedan acceder a ella (Brawer, 2011)

La centralidad de la cultura de la evaluación, las mediciones en pruebas estandarizadas y los mecanismos de rendición de cuentas llevan a colocar a los resultados de las pruebas como parámetros de lo que se entiende como calidad educativa en el discurso hegemónico. La difusión de los resultados de las pruebas

---

<sup>3</sup> El presidente Mauricio Macri expresó en el inicio de la Asamblea Legislativa en marzo de 2016: “Para insertar a la Argentina en el siglo XXI todo empieza con la educación, ahí es donde se gesta el futuro del futuro. Por eso, hace unas semanas, en la Provincia de Jujuy, el Ministro de Educación Bullrich, junto a todos los Ministros de Educación de las provincias, fijaron un acuerdo llamado Declaración de Purmamarca, que traza los ejes de la revolución educativa que queremos afianzar.”

PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) ha llevado a cuestionar las políticas destinadas a la inclusión, a partir de un discurso bucólico acerca de la calidad en un pasado glorioso en el que no se menciona que en términos de acceso, dejaba a gran parte de la población fuera del sistema educativo<sup>4</sup>.

Desde esta perspectiva, el principio de la igualdad ha incrementado el gasto público, la burocracia y ha disminuido los estándares de calidad. El número creciente de estudiantes ha conllevado la devaluación de los títulos académicos y la disminución de los estándares curriculares. A partir de la tesis de futilidad, se asume que los estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos desfavorecidos no han mejorado sus resultados, a pesar del aumento del gasto público.

Por otra parte, las pruebas estandarizadas significan un gran negocio para empresas internacionales. La multinacional Pearson, actual responsable de la prueba PISA que pagan los Ministerios de Educación de los países que participan de ella, redacta los exámenes, los corrige y aporta las herramientas informáticas para analizar el rendimiento casi en tiempo real, como si fuera una Bolsa de Valores, donde los que cotizan no son empresas, sino escuelas y nuestros estudiantes. A través de PISA, Pearson terminará definiendo la medida del éxito en educación y, al mismo tiempo, será la proveedora de materiales y cursos complementarios para lograr ese éxito.

De esta manera, las pruebas estandarizadas operan como un mecanismo para forzar a los países en desarrollo a participar como meros consumidores en un mercado educativo global en el que tienen escasa influencia, al mismo tiempo que promueven un nuevo tipo de subjetividad.

El discurso oficial interpela a los individuos en tanto emprendedores de sí mismos y no como ciudadanos sujetos de derechos. De este modo, quedan desplazados los debates en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y a las condiciones

---

<sup>4</sup> Si tomamos el caso de la escuela secundaria, las tasas de escolarización pasaron del 38,3% en el año 1980 para la población entre los 13 y 18 años al 71,5% para la población entre 13 y 17 años en el año 2001. De acuerdo con el Censo 2010, la tasa neta de escolarización alcanzó el 82,2%.

de generar para que el derecho a la educación como derecho humano y social fundamental pueda materializarse.

Los debates en torno a la calidad y la cultura de la educación que se buscan consolidar, contrariamente a lo que se venía sosteniendo desde las políticas de Estado, adquieren sentido en un contexto de fuerte sospecha sobre el trabajo en las escuelas y, en especial, de las/os docentes. Hay una desconfianza manifiesta sobre el conjunto de la docencia, que da sustento a muchas de las actuales propuestas de evaluación , centradas principalmente en la medición de conocimientos y habilidades disciplinares, y no en el conjunto de saberes que se ponen en juego en los procesos pedagógicos y que orientan el trabajo docente en las aulas.

## Bibliografía