



EVALUACIÓN EN LARGA ESCALA EN LATINOAMÉRICA
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA AMÉRICA LATINA
LARGE-SCALE EVALUATION IN LATIN AMERICA

<https://doi.org/10.18222/eae.v35.10946>

LA EVALUACIÓN ESTANDARIZADA Y SUS EFECTOS EN LA EDUCACIÓN EN URUGUAY

 MARIANA SARNI MUÑIZ^I

 JOSÉ LUIS CORBO BRUNO^{II}

^I Universidad de la República Uruguay (Udelar), Montevideo, Uruguay; marianasarni@gmail.com

^{II} Universidad de la República Uruguay (Udelar), Maldonado, Uruguay; joselocorbo@gmail.com

RESUMEN

El artículo presenta una lectura crítica de las propuestas de evaluación estandarizada y sus efectos sobre los sistemas educativos del contexto evaluativo uruguayo. Se observa que la formación en evaluación en educación superior se acopla a las dinámicas del modelo productivo, filtrándose en la elaboración de los planes de estudios de su profesorado. Además, se señala que sus orientaciones encuentran correspondencia con una red de constelaciones de prácticas históricas que afectan los fondos y las formas de la evaluación en el *currículum* de la educación básica y media. Concluye que la evaluación estandarizada promovida por los organismos internacionales en educación impacta en la evaluación local, con riesgos para las prácticas evaluativas sugeridas en los diseños curriculares.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN A GRAN ESCALA • EVALUACIÓN EDUCACIONAL • FORMACIÓN SUPERIOR • URUGUAY.

CÓMO CITAR:

Sarni Muñiz, M., & Corbo Bruno, J. L. (2024). La evaluación estandarizada y sus efectos en la educación en Uruguay. *Estudos em Avaliação Educacional*, 35, Artículo e10946.
<https://doi.org/10.18222/eae.v35.10946>

A AVALIAÇÃO PADRONIZADA E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO NO URUGUAI

RESUMO

O artigo apresenta uma leitura crítica das propostas de avaliação padronizada e seus efeitos nos sistemas educacionais no contexto avaliativo uruguaio. Observa-se que a formação em avaliação no ensino superior se ajusta às dinâmicas do modelo produtivo, influenciando na elaboração dos planos de estudo de seu corpo docente. Além disso, indica-se que suas orientações encontram correspondência com uma rede de constelações de práticas históricas que afetam os fundos e as formas da avaliação no currículo da educação básica e média. Conclui-se que a avaliação padronizada promovida pelos órgãos internacionais de educação impacta a avaliação local, com riscos para as práticas de avaliação sugeridas nos desenhos curriculares.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA • AVALIAÇÃO EDUCACIONAL • ENSINO SUPERIOR • URUGUAI.

STANDARDIZED ASSESSMENT AND ITS EFFECTS ON EDUCATION IN URUGUAY

ABSTRACT

This article offers a critical analysis of standardized assessment proposals and their effects on educational systems within the evaluation context in Uruguay. It highlights that assessment training in higher education aligns with the dynamics of the productive model, influencing the design of teacher education curricula. Furthermore, it points out that the given orientations correspond to a network of historical practices that shape the foundations and forms of assessment in the curricula of primary and secondary education. The article concludes that the standardized assessments promoted by international education organizations impact local assessment practices, posing risks to the evaluative approaches recommended in curricular designs.

KEYWORDS LARGE-SCALE ASSESSMENT • EDUCATIONAL ASSESSMENT • HIGHER EDUCATION TRAINING • URUGUAY.

Recibido el: 18 FEBRERO 2024

Aprobado para publicación el: 29 OCTUBRE 2024



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY-NC.

INTRODUCCIÓN

Hace una década (Sales et al., 2014) destacábamos la necesidad de pensar lo educativo y específicamente la evaluación de forma contextualizada. Resaltábamos la importancia de reflexionar sobre su integración en la complejidad de la sociedad a nivel nacional, regional y mundial. Nuestra intención, problematizando la realidad dominante, era evitar ser funcionales al poder, desarticular su preocupación por abonar las políticas económicas que suelen solaparse en discursos que parecen priorizar intereses vinculados al desarrollo humano y social. Años antes, estudiando la evaluación como objeto, Torres Pacilio y Sales (1995) ensayaron la existencia de estas alianzas, identificándolas como hegemónicas. Sostenían que, de manera imperceptible, teórica y prácticamente, eran reproducidas por sujetos y sistemas educativos, manteniendo tal estado. Romper su predominancia supondría, afirmaban, someter la evaluación a crítica política y, como tal, recurrir a lecturas históricas que, analizando su campo de producción, permitieran develar sus sentidos y sus significados. Ese recorrido sería parte esencial de sus condiciones de posibilidad, permitiendo revisar y actuar sobre la transformación de sus prácticas, imprescindible para impulsar la dinámica de cambio en la educación.

Pocas veces la evaluación es lo que parece. Sentidos y formas visibles, aunque más invisibles, sostienen la estructura educativa. Cambiar para mejorar el fondo de la educación de sujetos y de sistemas requerirá la presencia orgánica de programas de evaluación que aporten respuestas justas a dos preguntas que, combinadas, son generadoras del sistema educativo obligatorio: ¿qué educación? ¿para qué sociedad?

El presente ensayo revisa (críticamente) la evaluación estandarizada promovida y desplegada por organismos internacionales a nivel mundial y, especialmente, las afectaciones de sus sentidos y formas para el funcionamiento del sistema educativo uruguayo. Nuestro cuestionamiento se instala en la lógica instrumental de medición de conocimientos acumulados que la gobierna, base que permite realizar una serie de cuestionamientos, como el qué miden las pruebas y el cómo se diseñan.

Este tipo de evaluación, en tanto práctica masiva y reguladora, pretende reportar elementos globales sobre estudiantes que, durante la ejecución de las pruebas, en un momento y espacio dados, son tratados como homogéneos, de manera ficticia. Se presupone que tienen la capacidad de haber adquirido conocimientos similares, mientras que, simultáneamente, se excluyen deliberadamente sus diferencias visibles en el proceso de elaboración, evaluación y uso de los resultados. Tal exclusión, que desconsidera aspectos estructurales como clase social y capital cultural, entre otros, termina, por un lado, en etiquetar esas diferencias y, por otro, en mantener hegemonías de génesis práctica que se instalan como *a priori*.

En definitiva, la evaluación estandarizada en educación aporta más a los poderes macroeconómicos financiadores y controladores del *currículum*,

sea de gobiernos o de intereses privados (Grundy, 1998), y bastante menos a una transformación educativa que abone la utopía de la emancipación de la sociedad. En estos casos, y según la misma autora, ante este tipo de teorías de la evaluación, el poder del profesorado se encuentra disminuido a un sentido reactivo, pudiendo facilitar/favorecer/cooperar con los resultados reportados por las pruebas o rechazar/obstruir/sabotearlos. En todo caso, son receptores y no iniciadores de acción (Grundy, 1998), dado que parten de un reporte estandarizado, *ad hoc* del acto educativo contextualizado.

El texto presenta primero una noción somera de lo que entendemos que son las pruebas estandarizadas, profundizando luego en la evaluación a gran escala en Uruguay y en sus políticas. Ya sobre el cierre se ensaya una crítica a la evaluación a partir de la dinámica del campo de su producción.

LAS PRUEBAS ESTADARIZADAS DE EVALUACIÓN

Las pruebas estandarizadas de evaluación son dispositivos que se aplican a grandes poblaciones para medir el desempeño del estudiantado en diversas competencias. Para asegurar un control efectivo del aprendizaje, requieren establecer previamente estándares de logro, establecidos estadísticamente.

Según la magnitud de las decisiones tomadas a partir de sus resultados, estas pruebas se clasifican como de bajo o alto impacto (o certificadoras). Los resultados obtenidos son utilizados para la aprobación de cursos, el avance en el sistema educativo, la evaluación y clasificación de docentes e instituciones, incentivos económicos y asignación de subsidios.¹

Normalmente, estas pruebas responden a políticas oficiales y se presupone que sus resultados contribuirán a mejorar la educación. Estructuradas con base en criterios de eficacia y de competencias estándares, tienden a convertir los problemas educativos en cuestiones técnicas, opacando las causas subyacentes y el trabajo específico sobre ellas. Nichols (2010) las considera como *causas eficientes*² por su capacidad de generar cambios en el sistema y actuar como indicadores de su grado de consolidación.

- 1 El "Estado evaluador" forma parte de la regulación posburocrática en los sistemas educativos. Coexistiendo con el modelo burocrático y basándose en sus reglamentaciones, potencia sus controles. Este enfoque centraliza estándares educativos fomentando la autonomía institucional pedagógica y de gestión de los centros educativos. Busca mejorar la calidad educativa mediante la mejora de las restricciones para avanzar en aprendizajes de establecimientos y equipos de trabajo. Se establece una relación contractual, priorizando eficacia y resultados mensurables sobre la racionalidad axiológica. Se emplean evaluaciones estadísticas referidas a indicadores de calidad de procesos (buenas prácticas) y nuevos instrumentos para medir la calidad de procesos y resultados (Sales et al., 2014).
- 2 Según Aristóteles (2019), aquel tipo de causa de donde proviene el movimiento, el principio del cambio.

La evaluación estandarizada engloba diversas acciones e intenciones, entre ellas la rendición de cuentas, el enfoque conductista en la evaluación por competencias, la aplicación de rúbricas para medir estándares de logro y el monitoreo de los sistemas en relación con sus resultados (Sales et al., 2014). Estas acciones suelen dar lugar a la formulación de políticas educativas que, mediáticamente, proyectan intereses reformistas, impactando en réditos políticos.

Los mecanismos internacionales de financiamiento de la educación respaldan gran parte de estas pruebas, influenciando así las políticas relacionadas con escuelas, docentes, directivos y planes y programas, con el objetivo de mejorar la competitividad del conocimiento entre naciones. Lafontaine y otros (2009) sostienen que este tipo de evaluaciones contribuye a la creación de instrumentos cuasi monopolísticos, como es el caso de las pruebas Pisa³ (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes; *Programme for International Student Assessment* en inglés), en favor de una clara globalización educativa.

Son varios los autores que cuestionan este tipo de pruebas y su racionalidad técnico-instrumental desde su génesis teórico-metodológica. Harris et al. (2011) examinan posibles problemas de validez de contenido, abordando cuestiones como el alcance y el nivel de los ítems, la construcción del instrumento (qué se incluye y qué se excluye), su definición abstracta a partir de estándares centralizados de logro, la duración en relación con la capacidad de atención del respondiente, la limitación para medir atributos intangibles. Argumentan que los aprendizajes generados a partir de los procesos educativos, que constituyen el verdadero propósito de la educación, solo pueden explicarse y vincularse a resultados a través de variables contextualizadas mucho más amplias. En definitiva, los autores afirman que estas pruebas (mal llamadas objetivas)⁴ pueden ser dudosas incluso para medir conocimientos básicos y habilidades.

Sales et al. (2014) alertan sobre los efectos invisibles en la formación que produce la propia prueba en quienes la aplican, quienes la responden y quienes operan con sus resultados en políticas educativas, ancladas y justificadas en estos aparatos aparentemente técnicos. Es peligroso que esta lógica de control se naturalice como la forma de evaluar en el sistema educativo⁵ y la forma de aprender *a pasar la prueba*. Esta modalidad desplaza el enfoque educativo desde la preocupación por el

3 Iniciativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), evalúa cada tres años el rendimiento académico de estudiantes de 15 años en matemáticas, lectura y ciencias, para comparar y analizar sistemas educativos a nivel mundial.

4 El trabajo de diseño y de la evaluación/ponderación de los resultados se realiza por agentes (sujetos) que cargan a la prueba de sus valoraciones en cada una de las etapas.

5 Para ampliar en cómo las pruebas de este tipo fueron transformando sus finalidades a lo largo de la historia, desde reunir información local sin intención certificativa hasta transformarse en la panacea de *rankings* de sujetos e instituciones, sugerimos la lectura de Sales et al. (2014).

saber y el conocimiento a la fijación de indicadores cuantitativos. Estos indicadores, al ser constantes, se tornan propensos a generar prácticas riesgosas, engañosas. Esta susceptibilidad se manifiesta tanto en las actividades previas y preparatorias a la ejecución de la prueba como durante su aplicación, donde se facilitan pistas sobre las respuestas y se perfeccionan estas últimas en fases posteriores.

En resumen, aunque no representa la solución, este tipo de prueba podría servir para monitorear políticas educativas implementadas por un país o región, siempre y cuando se articulen con un sistema de autoevaluación interna. Esto permitiría que las contribuciones externas sirvan a fines endógenos y contextualizados, priorizando aspectos que consideren valiosos y relevantes para su distribución y para la promoción de la justicia social.

La evaluación a gran escala en Uruguay

Si bien es evidente que la diversidad de lecturas teóricas que conviven en el campo educativo ha crecido en los últimos tiempos, y que cada una de dichas miradas describen de manera diversa las dinámicas históricas asociadas al mismo objeto, creemos que hay algo que ninguna perspectiva osaría interpelar: la evaluación es la práctica que sostiene estructuralmente a la totalidad del sistema educativo, su núcleo legitimante.

Con esto, afirmamos que aquel sistema que se precie de *bueno* deberá, en uno u otro momento, poner a disposición de quien lo regule y gestione sus acciones; dicho más claramente, aquellas evidencias que acrediten el estado de las instituciones y, en ellas, de los aprendizajes de sus estudiantes (Santos, 2005). Es imposible escaparse a esta demanda, más aún cuando se trata de la educación formal y cuando el objeto interpelado responde al orden de lo público: si el Estado lo sostiene, el pueblo pide resultados.

Esta tendencia se ha incrementado exponencialmente en los últimos tiempos. El siglo XX, más conservador en ese sentido, encontró a los países ocupados de resolver sus propias demandas educativas, asociadas en general con un devenir histórico que los habilitaba a tomar decisiones sobre sus acciones, pareceres y necesidades. La década de los 60 plantó tal vez el primer mojón cuando los procesos de globalización se fueron haciendo fuertes, momento en que no solamente los países se reunieron para hablar de educación, sino que también comienzan a entrar en escena los organismos internacionales (Luque Guerrero & Carrera Santafé, 2016).

La cumbre educativa de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) de 1958 disparó afirmaciones contundentes en cuanto a la gestión de la educación y la necesidad de intervención de esos organismos. Bajo una mirada esencialmente hermenéutica, que proponía la transposición de elementos de la empresa al campo pedagógico, se promovió

la necesidad de repensar el planeamiento educativo a partir de la lectura del contexto y su particularidad histórico cultural (Luque Guerrero & Carrera Santafé, 2016).

Progresivamente, la cuestión de la educación dejó de ser una política nacional de apariencia autónoma, es decir, un intento de reproducción cultural anclado en el cuidado del patrimonio nacional, para gradualmente convertirse en un dispositivo de medición frente al resto del mundo. Se inicia una carrera intempestiva asociada con la producción de capital humano. Ya no se trataba de ser cultos, sino de producir sujetos productivos, plausibles de ser valorados frente al resto, a partir de su capacidad manifiesta para aportar al crecimiento del sistema productivo.

Así, el peso de la evaluación en tanto núcleo legitimante, *horcón del medio*⁶ del sistema educativo (Torres Pacilio & Sales, 1995; Sales et al., 2014), pasó a ser cada vez mayor. La diversidad de prácticas que las investigaciones asociadas a la didáctica sugerían, evaluar para aprender (Ibarra-Sáiz & Rodríguez-Gómez, 2020; Cunha de Paula et al., 2023, entre muchos otros y otras), evaluar para mejorar la enseñanza (Caamaño, 2018), y los intentos de los docentes por transformar la evaluación en una práctica superadora de la medición y la certificación (Santos, 2005; López Pastor & Pérez Pueyo, 2017), fue embestida por el ataque desmedido de evaluaciones estandarizadas. Ellas buscaron poner en números la realidad de los países que adhirieron al uso de los instrumentos (Corbo Bruno et al., 2023).

La década de los 90 marcó la explosión del proyecto evaluativo global, amparado siempre por la mirada panóptica de los organismos internacionales. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) se mostró cada vez más cerca de la Unesco y no llamó demasiado la atención que un organismo asociado al comercio fuese el actor central de políticas educativas de promoción global. Tampoco llamó la atención que multinacionales del orden del gran capital comenzaran a financiar a esos organismos. Tal es el caso del vínculo de la Fundación Ford con la propia Unesco:

En 1963, la Unesco desarrolló un sistema de estadísticas internacionales y creó el Instituto Internacional de Planificación Educativa (sufragado por la Fundación Ford). El incremento presupuestario, aunque siempre insuficiente, se orientó a la educación secundaria profesional y los campos ligados a la modernización económica. Las directrices fueron impuestas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. (Luque Guerrero & Carrera Santafé, 2016, p. 60).

Fue en esa década que la evaluación estandarizada, en este caso como legitimante del proyecto político-educativo global y neoliberal, se instaló en

6 Columna de madera principal que sostiene la construcción.

América Latina de forma sistemática, valorando los sistemas educativos nacionales y latinoamericanos a partir de referentes occidentales, anclados todos ellos en las teorías del capital humano, y con el faro puesto en la formación explícita de los sujetos para las demandas del mercado y de sus dinámicas (Corbo Bruno et al., 2023).

En Uruguay, las mediciones realizadas a estudiantes de educación primaria por el Estudio Regional Cooperativo y Participativo (Erce)⁷ promovieron lecturas arbitrarias asociadas con la validación de saberes y como respuesta a las demandas internacionales, y calaron progresivamente en la médula de un sistema que, sin manifestarlo explícitamente, sembró ciertos rumbos, priorizó ciertas disciplinas asociadas a aquellos, en línea con las dinámicas del mercado y con las necesidades de mano de obra emanadas de ese mercado.

Este recorte, de la mano de los intereses que lo sostienen, recupera viejos debates epistemológicos que posicionan a las ciencias empírico-analíticas por sobre las ciencias sociales y humanas, bajo postulados en ocasiones pragmáticos, en ocasiones utilitarios. En este caso, se percibe una continuidad entre el instrumento y el sentido. El instrumento, instituido como medio, busca, como expresaba Habermas (2010, p. 162), medir la realidad educativa “confirme a leyes, tal y como es”. El fin acompaña sentidos, y se asocia con saberes validados científicamente por una comunidad académica que sólo conoce de verdades demostrables. Por otro lado, todo aquello que emana de las ciencias histórico-hermenéuticas pierde valor, dado que pertenece a “la esfera de las cosas perecederas y del mero opinar” (Habermas, 2010, p. 162). Esa pérdida de valor despoja esos *otros saberes* de su lugar en los medios-instrumentos, recortándolos, y los elimina como pretensión de saber, dado su escaso utilitarismo-pragmatismo ante cuestiones inmediatas asociadas con las posibilidades del futuro trabajador educado.

Cualquier análisis de la evaluación como práctica aislada e inconexa de la totalidad de las acciones educativas y de todo el aparato político-educativo nacional sería limitado e insuficiente. No hay forma de afirmar, aunque no se explicita, que someterse a procesos de evaluación externa no redundará, en algún momento, en transformaciones curriculares que busquen ponerse en sintonía con los referentes que aquel sistema evaluador promueve: si quiero que me midan es porque me interesa medir bien, de lo contrario no lo hago; si quiero medir bien para los referentes que los organismos internacionales validan, de alguna manera estoy marcando una adhesión al proyecto global. Pongamos ahora, adhiriendo a la Agenda 2030.

7 Esta prueba mide los logros de aprendizaje de estudiantes de sistemas educativos de América Latina y el Caribe. Es aplicada en educación primaria, a los cursantes de tercero y sexto año escolar, desde mayo de 2019. Uno de los 16 países participantes es Uruguay.

Sobre las políticas de evaluación a gran escala en Uruguay

En el año 2022 se publicaba en Uruguay el recorte sobre algunos datos de una investigación bibliográfica que intentó dar cuenta de las dinámicas de la evaluación estandarizada en nuestro país, especialmente el movimiento transformativo de sus formas y sus fondos durante la última década del siglo XX y las dos primeras del siglo XXI (Corbo Bruno et al., 2023). El texto intentaba, a partir del rastreo de datos de alcance público, evidenciar las sucesivas metamorfosis que las pruebas estandarizadas vienen sufriendo desde su ingreso, en la última década del siglo pasado, a partir de ciertas dinámicas geopolíticas que demandaron su inclusión en la plataforma educativa local.

La lectura teórica del trabajo, sin ser explicitada en aquella ocasión en el cuerpo del texto, evidencia la influencia de la teoría crítica frankfurtiana, intentando, al igual que la escuela alemana, denunciar el progreso lineal como una ilusión que, en tanto desarrolla la idea de salvación como afirmación, esconde sus ruinas y, por tanto, anula la negación como posibilidad asociada a la fuerza revolucionaria:

Hay un cuadro de Paul Klee que se titula “Angelus Novus”. En él se representa a un ángel que parece como si estuviese a punto de alejarse de algo en lo que fija su mirada. Los ojos como platos, la boca, muy abierta, las alas, totalmente extendidas. Este debe de ser el aspecto del ángel de la historia. Ha vuelto el rostro hacia el pasado. Allí donde nosotros vemos un encadenamiento de hechos, él ve una única catástrofe que acumula incesantemente una ruina tras otra, arrojándolas a sus pies. Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer tanta destrucción. Pero, en el Paraíso, sopla una tempestad que se ha enredado en sus alas y que es tan fuerte que el ángel ya no puede cerrarlas. Esta tempestad lo empuja hacia el futuro, al que él da la espalda, mientras que los montones de ruinas van creciendo ante él hasta llegar al cielo. Esta tempestad es lo que nosotros llamamos “progreso”. (Benjamin, 2018, p. 312).

Para Benjamin, cualquiera manifestación teórica de *progreso* deberá someterse a la crítica de lo que representa como expresión mimética del objeto material con el cual se corresponde. Dicho de otra forma: el objeto no podrá representarse como concepto de no hacerlo de la mano de su crítica inmanente. La crítica, para el autor, es parte del propio concepto. La filosofía de la sospecha, de génesis alemana, presente en la obra del Benjamin, nos alerta justamente sobre la necesidad de vigilia que el progreso demanda. Toda manifestación de progreso es, a la vez, expresión de barbarie, ruinas que la historiografía esconde mientras evidencia, de forma consciente e intencionada, la historia de los vencedores.

La educación es, tal vez, una de las manifestaciones más evidentes del progresismo lineal impuesto por un sistema productivo que no pregunta, sino que empuja con su viento, como al ángel de Klee, sin otra opción que avanzar, moverse, aunque solamente hacia allí. La evaluación en educación, como práctica, sostiene la totalidad del sistema educativo y se somete a él sin ningún tipo de reparo, alineándose en el mayor de los casos a un aparato productivo condenado por un mercado que le demanda progresar, sin perjuicio de las ruinas. La tarea de las formas de la evaluación es, en ocasiones, validar una maquinaria destinada a la producción de sujetos que incrementarán su valor de cambio en tanto aporten, en términos de capital, al sistema legitimante.

En cuanto a las políticas evaluativas señaladas por Corbo Bruno et al. (2023), la evidencia revela un deliberado recorte epistémico. Este enfoque, de analizarse a partir de la historia de los vencedores, parece plenamente justificable, hasta tanto no se indague en sus fondos. Ese progresismo virtuoso promueve un tipo de devenir histórico que la estandarización evaluativa se presta a acompañar. No es más que una de las manifestaciones explícitas de la construcción de un sujeto alienado, una parte de ese engranaje productivo que ese sujeto difícilmente será capaz de cuestionar, pues la educación formal no le aportará herramientas para hacerlo.

A modo de ejemplo, la desaparición arbitraria y progresiva en la evaluación estandarizada de los saberes asociados a las ciencias sociales, aquello que se valoraba en su génesis y que fue cediendo –también progresivamente– al recorte del que hablábamos, es parte de un trabajo de producción de conciencia que en modo alguno habilitará a los sujetos educados a cuestionar los pormenores de un sistema que, en tanto los oprime y los aliena, los construye más ignorantes.

En esa oportunidad se señalaba:

En relación con lo evaluado, se observa que en el primer nivel de análisis se evalúan Lengua y Matemáticas, es decir que se apunta a la alfabetización básica: si los niños pueden leer, escribir y contar. Esto sucede tanto para las investigaciones nacionales como para las internacionales. En el segundo y el tercer nivel de análisis ingresan las Ciencias Naturales, mientras que las Ciencias Sociales que en su origen eran evaluadas, desaparecen por completo en los últimos años. . . . Esta desaparición privilegia, en lo que a los proyectos político-educativos refiere, la tendencia a alejarse progresivamente de toda intención emancipatoria, de la construcción de un proyecto social colectivo, centrando la energía en educar para el mercado, con el peso que supone evaluar en aquello que habilita a la implementación y el desarrollo de profesiones útiles, enfocadas en la oferta y la demanda, algo para lo que notoriamente la

comprensión y la crítica de la sociedad y su historia poco parecerían aportar. Se evalúa lo que la agenda internacional propone y promociona: la enseñanza de las ciencias duras con orientación en la formación universitaria para las “profesiones del futuro”. (Corbo Bruno et al., 2023, p. 22).

Como lo expresa el texto, esas dinámicas evaluativas ponían de manifiesto la forma de operar de un proyecto político educativo de corte globalista. En él, progresar es seguir la dinámica de una historia que no escatima en enterrar por viejo aquello que, en términos de productividad, el propio sistema desestima. De esto otro, de lo que parecería sobrar, deberá ocuparse una evaluación que se piense como una teoría crítica de la evaluación. Hablamos de descubrir las ruinas de aquello que el sistema entierra como recorte progresista. Más aún, descubrir el no saber que representa el abandono epistémico manifiesto y los límites que ese no saber supone, inclusive sobre el saber hacer o no saber hacer en ciertos temas.

Esta necesidad que se ponía de manifiesto en aquel primer análisis es aún más apremiante cuando sabemos que la evaluación se trata de una práctica educativa cuyo poder radica en una doble y simultánea capacidad: para dar valor a un objeto debe devaluar parte de él. En el sistema productivo del que somos parte y en cualquiera que sea, lo que no se evalúa se presume innecesario dadas las demandas histórico-temporales. Como resultado pierde progresivamente su valor, asociado en general al valor de cambio.

El tipo de teoría crítica de la evaluación que promovemos demanda, por tanto, de un análisis meta teórico que se ocupe de la crítica de su propia epistemología. De aquello a lo que en su ensayo fundacional llamaba Horkheimer (2008) la necesidad de someter al objeto de saber a un tamiz que indague en los sentidos políticos subyacentes a su propia producción teórica.

Hablamos, en este caso, de optar entre dos posibilidades de praxis: teorizar sobre evaluación desconociendo los sentidos teóricos de esa teorización o, en otra línea, teorizar sobre la propia teoría intentando (des)cubrir los fondos de las teorías evaluativas contemporáneas, buscando saber a qué y a quienes sirven.

No es más que la distinción entre aceptar asépticamente, por un lado, o cuestionar-sospechar, por el otro, nuestra propia falsa conciencia y, en ese contexto, el *poder originario* del conocimiento (Horkheimer, 2008).

El análisis sobre las políticas evaluativas en Uruguay que mencionamos se basaba en datos hasta 2019, específicamente en el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) de ese año.⁸ Posteriormente, el Instituto emitió

8 El texto tomó como referencia los datos que aportan el Informe sobre el estado de la educación en Uruguay, elaborado por el INEEd en 2019, y registros electrónicos de carácter público y oficial sobre la evaluación en educación en el período de 1996-2014. Entre las pruebas analizadas se consideraron los Erce y las pruebas Pisa.

un nuevo informe que abarcaba la situación educativa en los años 2020 y 2021, marcados por la pandemia. Esto generó notables interrupciones en los procesos evaluativos, con el seguimiento del sistema en general y, sobre todo, con la realidad de los datos que puedan emanar de una situación concreta, alejados de la posibilidad de contemplar la magnitud total de lo que eventualmente sucede.

Expresa el resumen del informe:

En lo que tiene que ver con la medición de la pérdida de aprendizaje, las evaluaciones nacionales e internacionales fueron suspendidas o modificadas en contexto de pandemia (Unesco/Llece, 2021). Por este motivo, la mayoría de los países no cuenta con suficiente información para evaluar objetivamente el impacto de la pandemia e incluso la que hay no siempre permite comparaciones precisas. Considerando la importancia de las estadísticas en el monitoreo y la evaluación de las políticas públicas, Uruguay hizo un importante esfuerzo de continuar, incluso en contexto de pandemia, con las mediciones previstas. En este sentido, en 2020 se realizaron versiones adaptadas de la Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadística y de Aristas Primaria, la prueba nacional de logros educativos del Instituto. (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd], 2023, p. 10).

A la aclaración sobre las condiciones de posibilidad para el desarrollo de la evaluación, dado el contexto, se suceden una suerte de comparativas asociadas con las condiciones emocionales de los estudiantes, es decir, alejada de lo que podríamos llamar evaluación de los aprendizajes. En cuanto a los aprendizajes propiamente, el documento se refiere a la realidad actual de las matemáticas y de la lectura, describiendo la totalidad de factores que afectan la realidad de los resultados y esbozando una suerte de comparativa entre lo que sucede en las escuelas y en los liceos de los diferentes sectores del país.

Aristas muestra como en los centros educativos de Montevideo⁹ los resultados en matemática son superiores a los del resto del país. Asimismo, las escuelas técnicas obtienen resultados más bajos que los liceos públicos, tanto en matemática como en lectura. Parte de estas diferencias podrían deberse a las estrategias de implementación curricular empleadas por los docentes (decisiones de la cobertura curricular, estrategias pedagógicas) y características de los docentes o los centros educativos, lo que permitiría actuar sobre ellas.

9 La población uruguaya se distribuye geográficamente en 19 departamentos, siendo su capital Montevideo. El estudiantado valorado en estas pruebas puede cursar en dos tipos de centros de estudio: los dependientes de las escuelas técnicas dependientes de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) y los de educación secundaria dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública (Anep).

En cuanto a las otras áreas del conocimiento, el resumen del documento, es decir, lo que circula con posibilidades de acceso público y sobre el cual en general se desarrollan las presentaciones de los informes, no menciona ningún tipo de datos ni referencias. Podríamos inferir, dada esta expresión, que lo evaluable se ubica centralmente en el plano de aquello a lo que refieren como alfabetizaciones básicas y que, en ese mismo recorte, el resto de los saberes son desestimados, entre ellos, los asociados a las ciencias sociales.

En suma, este proceso que se presenta como manifestación de un supuesto progreso redonda en una suerte de ruinas que, como expresaba Benjamin desde el cuadro de Klee, no son más que la estela de un proceso de desmantelamiento general de un sistema educativo que encuentra su faro en las demandas del mercado. En él la evaluación se transforma en un instrumento de medición-comparación para la formación de potenciales trabajadores. Es poco probable que esos trabajadores posean, dentro de los conocimientos respaldados por la educación formal, las herramientas necesarias para reconocer su propia alienación.

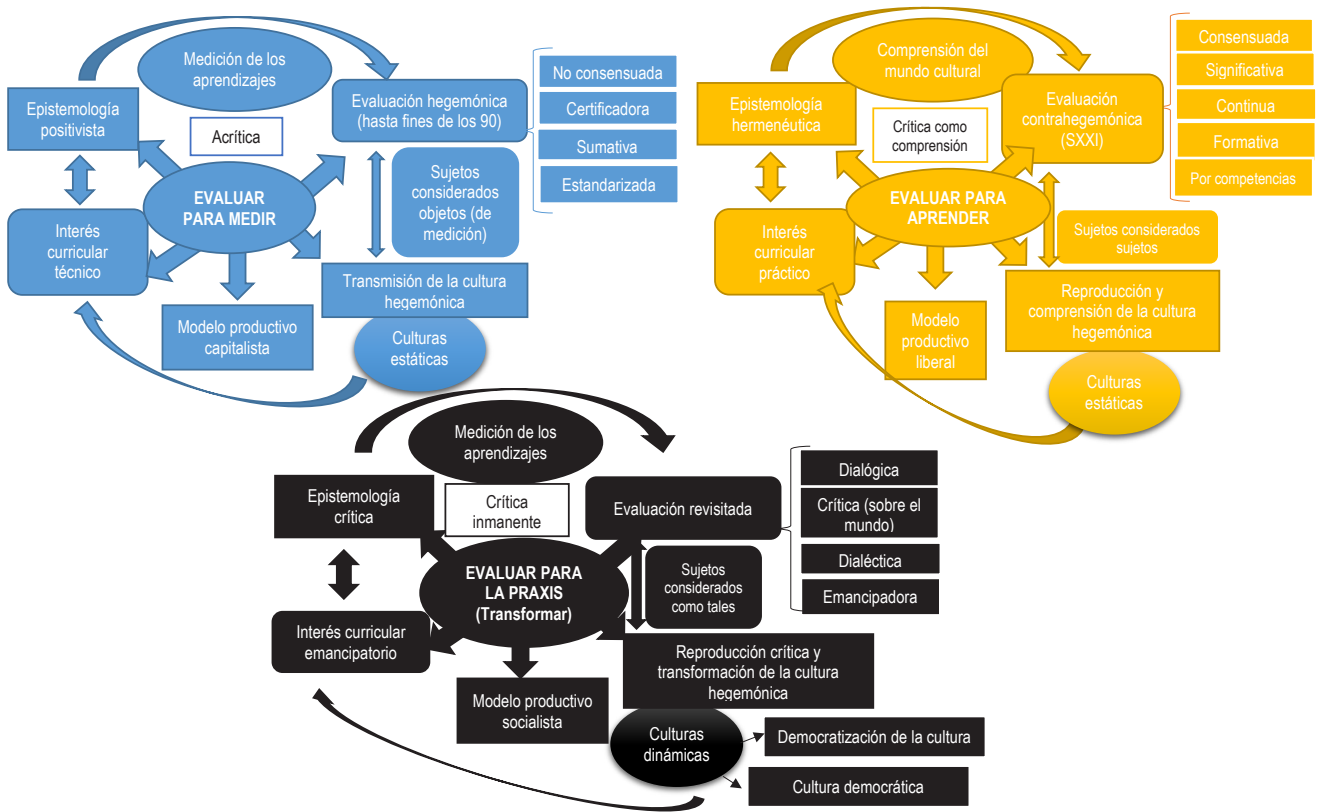
Crítica de la evaluación en el universo de lo concreto

La evaluación en educación, históricamente, fijó el valor del conocimiento que consideró legítimo para ser distribuido en el sistema educativo. Dejando fuera su tramo ilegítimo, estratégicamente, va construyendo y consolidando un proyecto social (Chevallard, 2010).

Esta construcción no sigue una progresión lineal ni ascendente. Tampoco carece de contradicciones. Las transformaciones pueden explicarse mediante la consideración de campos de dominio que se superan de manera dinámica y orgánica. Su superación implica, complementariamente, la revisión o superación de otros campos de producción que, a su vez, se conforman entre sí a la vez que con el campo de la evaluación. En este sentido y en el juego de esta dinámica, la evaluación se construye en cooperación/oposición con los otros campos de dominio; en este sentido también, las transformaciones de la evaluación en sentidos y en formas requiere de la transformación del conjunto de los campos de dominio.

Este enfoque sugiere que reexaminar las finalidades de la evaluación en educación (acreditar, aprender y transformar) desde una perspectiva comprensiva-crítica implica profundizar en su núcleo central. Para ello, habrá que analizarlas en relación a la red de los campos de dominio que conforman a cada momento histórico en el que se configuran, en sus respectivas constelaciones (Buck-Morss, 2013).

FIGURA 1
Diagramas sobre las dinámicas de asociación en evaluación educativa en distintos momentos históricos



Fuente: Elaboración propia.

La Figura 1 integra tres diagramas (azul, naranja y negro) que en su centro ubican a la evaluación en vínculo con los elementos que, *a priori*, consideramos clave tomar en cuenta como parte de una totalidad que, en función de ciertas dinámicas productivas, pondrá en los mismos objetos prácticos énfasis diferentes.

Desde esta lectura, planteamos la necesidad de abandonar la revisión abstracta de la evaluación, aquella que ubica el núcleo analítico al interior del propio objeto, desestimando la necesidad de trascenderlo, de pensarlo en el mundo, construido y constructor de una totalidad indisoluble.

En el caso de la figura azul, vemos como la evaluación para medir se asocia con un modelo productivo capitalista que se propone, al interior de su sistema educativo, reproducir la cultura hegemónica entendida como cultura estática. Ese sistema se sostiene sobre una epistemología positivista que necesita de prácticas certificadoras que demandan de instrumentos asociados con la estandarización.

La figura amarilla, vinculada con la evaluación para aprender, se asocia con el avance neoliberal y con la escuela nueva francesa y norteamericana, donde se postula una educación neutra en términos políticos. Apoyada por lecturas hermenéuticas, vendría a hacer aquello que, desde cierta lectura axiológica, se supone que es lo mejor

para cada sociedad particular. La cultura también es considerada un fenómeno estático, distinguiendo así las buenas de las malas culturas, siempre en vínculo con aquello que la hegemonía propone. Para el caso de la evaluación, siempre serán los que dominan las dinámicas productivas quienes manejan la hegemonía. Son ellos quienes instalan los estándares que, en general, se asocian con aquello que los organismos internacionales entienden que el mercado demanda.

Por último, la evaluación para la praxis se vincula con epistemologías críticas que aportan a la emancipación de los sujetos, los que, ante todo, deberán comprender la totalidad del universo del que son parte. Esta lectura implica una comprensión del mundo que supera a la anterior, ya que, a partir de procesos de democratización de la cultura se descubre la trama que subyace a la totalidad de las prácticas sociales. Las epistemologías críticas producen para transformar un mundo que se sabe injusto. Aportan por tanto para la construcción de un modelo evaluativo que se propone que todos los que pasen por la educación formal logren comprender la realidad social, incluidas sus contradicciones e injusticias.

En términos generales, sostenemos que la lectura de la evaluación recortada del contexto es, en principio, errónea. Desconocer la totalidad de los elementos que condicionan el devenir evaluativo será, en cualquier caso, avanzar sobre un análisis acotado que jamás develará los intereses que subyacen a la evaluación, sus fondos (Sarni Muñiz et al., 2021).

Evaluación estandarizada y formación del profesorado

América del Sur suele enfrentarse a desafíos comunes, como la pobreza, la falta de acceso a servicios básicos, la desigualdad económica y social, así como a conflictos y problemas medioambientales. Las diversidades de cada contexto suponen valoraciones y formaciones específicas que permitan revisar y transformar las formas de ser y hacer el mundo, orientándolas a la distribución justa de los recursos, a superar realidades adversas, a apostar a la inclusión social, a eliminar disparidades sistémicas en el empleo, la sanidad, los derechos humanos. En definitiva, apostar a la justicia social requiere de un sistema educativo que la recoja como problema de todos y todas. Y de un programa de evaluación sensible a estas diferencias, que se inicia e incorpora a partir de su construcción, momento en el que se define qué evaluar y qué dejar de lado. Difícilmente se pueda tener en cuenta luego, llegado el momento de efectuar comparaciones entre los resultados de su monitoreo.

Preguntarnos y respondernos sobre ¿quiénes somos?, ¿por qué somos lo que somos?, ¿hacia dónde dirigirnos?, ¿qué desarmar y qué rearmar a tales efectos?, ¿quién lo hará?, ¿cómo dialogar con enfoques distintos a los nuestros?, constituyen la génesis del nuevo proyecto educativo regional y del sentido de la evaluación.

Nuevas respuestas para viejas preguntas requieren propuestas de educación-evaluación acordes entre sí y acordes a los propósitos del proyecto educativo de los países.

Resaltamos previamente el carácter estratégico de la evaluación, su lugar estructurante para la política educativa y los sistemas educativos que la distribuyen, su potencial para validar ciertos conocimientos e invalidar los no incluidos en la propuesta. En definitiva, enfatizábamos su capacidad de seleccionar primero, y de fijar para el evaluado luego de su aplicación, aquellos conocimientos legítimos que serían los relevantes en la construcción del proyecto social que esa evaluación sostiene y del mismo modo validar formas de medir sus logros de aprendizaje.

El sistema educativo de un país, con tales apuestas, habrá de reconocerse engarzado en tales problemáticas sociales, propias de su tiempo, relaciones de dependencia que difícilmente puedan valorarse por pruebas internacionales genéricas y reportar resultados válidos con proyecciones justas y con aproximaciones válidas al momento de dar respuestas para la mejora del sistema educativo. Sencillamente porque (y en el mejor de los casos) las evaluaciones estandarizadas sólo sirven en la medida de poder construirse (y a sus indicadores y expectativas de logro) acordes a esta especificidad. E incluso de esta manera, sus resultados servirán como un elemento que, entre otros, aportara información sobre el estado de los aprendizajes evaluados.

Al debate sobre la política educativa en sentido amplio, y al de la evaluación en el reducido, ingresa necesariamente la formación en educación, particularmente la del profesorado. Sus programas deben incluir contenidos que permitan debatir el modelo teórico que sostiene cada evaluación, que permitan discutirla como objeto y como práctica, superando posturas centradas en enseñar metodologías.

Entonces, ¿cuál debe ser el lugar de la formación en evaluación del profesorado?

Hasta la fecha las preocupaciones sobre la enseñanza de la evaluación en Uruguay se asocian, sobre todo, a enseñar su lugar en el funcionamiento didáctico y la evaluación de los logros del aprendizaje. Posteriormente, el evaluar para aprender reconfiguró aquel interés inicial, resaltando la evaluación para aprender, interés que acompaña –o eso parece– los trayectos de formación del profesorado.

Sin embargo, la superación del evaluar el aprendizaje hacia el evaluar para aprender no siempre siguió una lectura teórica crítica que permitiera dismantelar sus bases epistemológicas vinculantes a la conservación de las hegemonías (Gramsci, 2023). La discusión del carácter estructural y funcionalista de la evaluación sólo puede emerger de una postura contrahegemónica en términos teóricos (Sales et al., 2014). Cambiar la evaluación requiere aportarle al profesorado los elementos suficientes para llevar a cabo la revisión de sus supuestos, cuestionar sus intereses, situar sus dispositivos y sus resultados en tiempo y espacio, leerlos en clave propia, con espíritu crítico.

Compartimos con Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez (2020) que el panorama de la evaluación en educación superior está construyéndose. Y que es una cuestión central en estas épocas formar al profesorado para liderar iniciativas innovadoras y para desafiar las prácticas, explorando nuevas perspectivas, cuestionándolas junto a las normativas imperantes.

Agregamos que, a nuestro criterio, esta proyectiva en evaluación sólo será posible si los centros de formación del profesorado avanzan en estudios epistémicos del objeto evaluación que discuta su lugar en relación con las finalidades de la educación que se pretende. Además, alentamos la discusión teórica en el marco de sus dinámicas de asociación: cambiar e innovar sobre las prácticas requiere reconocerlas en el entramado de relaciones que se configuran, configurando la evaluación educativa. Este camino es imprescindible para discutir su historia, las limitaciones (que nos limitan) para pensarla individual y colectivamente como estrategia central de modificación de cualquier cambio educativo que, a nuestro criterio, apueste a la emancipación de nuestras sociedades.

Mientras que no se discutan críticamente los intereses que este tipo de propuestas sostienen para ponderar sus posibles aportes, el gobierno de la evaluación y el sentido de la educación se ubicarán fuera de ellas. Fuera de sus contextos de elaboración y, sobre todo, a servicio de los referentes de evaluación que pueden ser establecidos, como en el caso de las pruebas en cuestión, por proyectos y pruebas de evaluación cuyos referentes (Sarni Muñiz, 2018) suelen ser los económicos, los que parecen como buenos mecánicamente. En definitiva, lejos de las necesidades de las y los ciudadanos y de nuestras sociedades.

CONSIDERACIONES FINALES

La lectura presentada, intento de representación mimética de la realidad contemporánea, ha buscado evidenciar, desde la asociación de los elementos prácticos con su particular lectura teórica, los riesgos que conlleva la aceptación ingenua de la estandarización evaluativa como dispositivo de control y reproducción al servicio de los intereses del mercado.

Instalar sujetos *bien valorados* en el mundo no es más que someter al estudiantado a la tiranía de las dinámicas históricas que, como siempre, poco aportan a los intereses de la justicia social, la cual, en principio, debería ser el principal motor de la política educativa pública, *ergo*, de su política en evaluación.

REFERENCIAS

- Aristóteles. (2019). *Ética a Nicómaco*. Alianza Editorial.
Benjamin, W. (2018). *Iluminaciones*. Taurus.

- Buck-Morss, S. (2013). *Origen de la dialéctica negativa: Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt*. Eterna Cadencia.
- Caamaño, C. (2018). Evaluar para mejorar la enseñanza en la Universidad. Sentido didáctico y curricular de las evaluaciones. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(15), 91-114. <https://doi.org/10.18861/cied.2008.2.15.2734>
- Chevallard, I. (2010). ¿Cuál puede ser el valor de evaluar?: Notas para desprenderse de la evaluación “como capricho y miniatura” [Presentación de trabajo]. *Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas*, Buenos Aires, Argentina. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Conferencia_YC_30-09-2010_esp.pdf
- Corbo Bruno, J. L., Sarni Muñiz, M., & Santos, W. dos. (2023). Sobre la política de evaluación a gran escala en Uruguay. *Cuadernos del Claeh*, 42(117), 11-32. <https://doi.org/10.29192/claeh.42.1.1>
- Cunha de Paula, S., Ferreira, A., Neto, Sarni Muñiz, M., & Santos, W. dos. (2023). Concepciones formativas en programas de educación física en seis países de América Latina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-34. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51620>
- Gramsci, A. (2023). *Cuadernos de la cárcel* (Cuadernos 1-5: 1929-1932). Akal.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum* (3ª ed.). Morata.
- Habermas, J. (2010). Conocimiento e interés. In J. Habermas, *Ciencia y técnica como ideología* (pp. 159-181). Tecnos.
- Harris, P., Smith, B. M., & Harris, J. (2011). *The myths of standardized tests: Why they don't tell you what you think they do*. Rowman & Littlefield.
- Horkheimer, M. (2008). *Teoría crítica*. Amorrortu.
- Ibarra-Sáiz, M. S., & Rodríguez-Gómez, G. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 5-8. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/12070>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. INEEEd. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2023). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022*. INEEEd. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2021-2022/Informe-estado-educacion-Uruguay-2021-2022-ResumenEjecutivo.pdf>
- Lafontaine, D., Soussi, A., & Nidegger, C. (2009). Évaluations internationales et/ou épreuves nationales: Tensions et changements de pratiques. In L. Mottier López, & C. M. Crahay (Eds.), *Évaluation en tension: Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 61-80). De Boeck.
- López Pastor, V., & Pérez Pueyo, A. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- Luque Guerrero, E., & Carrera Santafé, P. (2016). *Nos quieren más tontos*. El Viejo Topo.
- Nichols, M. (2010). Student perceptions of support services and the influence of targeted interventions on retention in distance education. *Distance Education*, 31(1), 93-113. <http://dx.doi.org/10.1080/01587911003725048>
- Sales, M. T., Sarni Muñiz, M., & Rodríguez Cattaneo, L. (2014). *Educación: ¿Es la evaluación lo que parece? – Entre el fondo y las formas*. Trecho.
- Santos, W. dos. (2005). *Currículo e avaliação na educação física: Do mergulho à intervenção*. Proteoria.
- Sarni Muñiz, M. (2018). Evaluación en educación física: entre teorías y prácticas. In Reiipefe, &

Grupo Pampeano, *La educación física: Prácticas escolares y prácticas de formación* (pp. 118-130). Editores Asociados.

Sarni Muñiz, M., Corbo Bruno, J. L., & Noble, J. (2021). Constelaciones de la evaluación en programas de ISEF-Udelar. *InterCambios: Dilemas y Transiciones en Educación Superior*, 8(2), 71-81. <https://doi.org/10.29156/inter.8.2.7>

Torres Pacilio, G., & Sales, M. T. (1995). Hacia una teoría contrahegemónica de la evaluación. *Espacio Pedagógico*, 2(1), 20-35.