

Sobre la política de evaluación a gran escala en Uruguay

About the large-scale evaluation policy in Uruguay

José Luis Corbo Bruno,* Mariana Sarni Muñiz**
y Wagner Dos Santos***

* Doctorando en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Universidad Autónoma de Madrid). Magíster en Didáctica de la Educación Superior (Universidad CLAEH).

✉ joselocorbo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6076-3451>

** Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Universidad Autónoma de Madrid). Magíster en Currículum y Evaluación y Licenciada en Educación (Universidad Católica del Uruguay).

✉ msarni@isef.edu.uy

<https://orcid.org/0000-0002-9265-5658>

*** Doctor en Educación (Universidad Federal de Espírito Santo, UFES). Coordinador del Programa de Posgrado en Educación UFES.

✉ wagnercefd@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>

Resumen

El trabajo analiza críticamente las evaluaciones a gran escala aplicadas en el sistema educativo uruguayo. De naturaleza bibliográfica, toma como referencia los datos que aportan el *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay*, elaborado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) en 2018, y registros electrónicos de carácter público y oficial sobre la evaluación en educación en el período 1996-2014. Los resultados indican que los sistemas internacionales de evaluación de aprendizajes definen contenidos que se organizan en función de demandas de mercado afines a *la política*, y que en Uruguay, en consecuencia, las pruebas se alinean con políticas de gobierno y se alejan de *lo político*, esto es, de políticas de territorio. En esencia, se perpetúa un sistema educativo que se configura, reproduce y ajusta a partir de los resultados de las evaluaciones de aprendizajes, las que se sostienen en el tiempo y pueden terminar configurando el currículo escolar. Esta práctica, en cuanto dispositivo pedagógico instalado y cosificado, pospone o anula un posible proyecto colectivo que, en el mejor de los casos, promovería un diálogo crítico con el sistema impuesto.

Palabras clave: evaluación de la educación, sistema educativo, Uruguay.

RECIBIDO: 10.9.2022

ACEPTADO: 1.11.2022

Abstract

The paper presents a critical analysis of the large-scale evaluations applied in the Uruguayan educational system. Of a bibliographical nature, it takes as a reference the data provided both by the National Institute for Educational Evaluation's (INEEd) Report on the State of Education in Uruguay in 2018, and official public electronic records on evaluation in education in the period 1996-2014. The results indicate that international learning assessment systems define contents that are organized according to market demands related to politics and that, in Uruguay, consequently, tests are aligned with government policies, moving away from politics, that is, territory policies. In essence, the educational system is perpetuated, configured, reproduced, and adjusted based on learning assessment results, which are sustained over time and can end up configuring the school curriculum. This practice, as a pedagogical device, installed and reified, postpones or nullifies a possible collective project that, in the best of cases, would promote a critical dialogue with the imposed system.

Keywords: educational evaluation, educational systems, Uruguay.

Introducción

En Uruguay, la Ley General de Educación 18.437 creó el Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP), cuyos rasgos generales define en el artículo 20: «es el conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes a lo largo de toda la vida» (Uruguay, 2008). El SNEP está integrado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Universidad de la República (Udelar) y la Universidad Tecnológica (UTECH).

En el presente análisis haremos referencia a la ANEP, organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en sus niveles de educación inicial, primaria, media, técnica y formación en educación terciaria en todo el territorio uruguayo. Es un ente autónomo con personería jurídica creado por la ley 15.739, del 28 de marzo de 1985.

La ANEP estuvo regida hasta 2021 por el Consejo Directivo Central (Codicen), integrado por cinco miembros, que era el órgano jerárquico del cual dependían el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el Consejo de Educación Secundaria (CES), el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) —antes conocido como Universidad del Trabajo o UTU— y el Consejo de Formación en Educación (CFE), creado por la Ley de Educación de 2008. A partir de ese año se eliminaron los consejos y se establecieron

direcciones generales para cada nivel educativo: Dirección General de Educación Primaria (DGEIP), Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGTEIP).

En este sentido, es necesario establecer la siguiente precisión: la SNEP se instaló en 2008 como política de gobierno y se mantuvo sin modificaciones hasta 2020, dada la continuidad que dicho gobierno mantuvo durante 15 años. En 2020 el gobierno entrante comenzó a aplicar la ley de urgente consideración 19.889 (LUC), responsable, entre otras cosas, de disolver los consejos y establecer direcciones generales dentro de la ANEP, es decir, de aplicar nuevas políticas de gobierno en educación. Es diferente el caso de la propia ANEP, que existe desde 1985, habiendo superado los diversos períodos transicionales y manteniéndose estable como órgano regulador y eje estructurador de las diversas políticas de Estado.

A su vez, la Ley General de Educación, 18.437, creó el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), al que definió como «una institución pública, no estatal, e independiente, cuyo cometido es aportar a la educación y a la construcción de políticas educativas» (Uruguay, 2008). La ley establece que el INEEd «debe evaluar la calidad de la educación obligatoria en Uruguay» (<https://www.ineed.edu.uy/>).

Es decir que, con la intención de liberar a la evaluación de la estructura funcional de la ANEP, se creó un organismo accesorio pero independiente, integrado por miembros de los diferentes niveles educativos, por representantes del MEC y la Udelar y por miembros de la educación privada en los niveles de inicial, primaria y media habilitados, que se encargarían de planificar mecanismos externos orientados a la evaluación de la calidad educativa. Ese organismo, además, sería encargado de trabajar en la producción de conocimiento y de asesorar al Ministerio de Educación y Cultura y a la ANEP en materia de políticas de evaluación.

A su vez, y dadas las políticas educativas actuales, todos los mecanismos evaluativos se aplican de forma similar tanto en instituciones públicas como privadas, dado que todas las privadas habilitadas se encuentran bajo la supervisión directa de la ANEP.

Instalar propuestas de evaluación en el sistema educativo de un país requiere tener en cuenta el análisis global del contexto regional y mundial. Ese contexto —su texto de acción— deberá ser considerado si ese país tiene pretensiones de dialogar con parámetros mundiales e intentar relacionarse a gran escala con lo que pasa en el mundo.

Claro está que dialogar con la estructura evaluadora general no es *aggiornarse* ni licuarse en ella; esto exige de una postura atenta que, por un lado, revise la evaluación (educación) internacional en clave de evaluación (educación) nacional, dando cuerpo a la evaluación (educación) de un porvenir específico: el del proyecto colectivo en el cual se instala.

América Latina en general y Uruguay en particular han replicado mecanismos de evaluación a gran escala sobre muestras de estudiantes representativas del sistema

educativo. Con base en parámetros medibles que anclan el juicio de valor a estándares de logro predeterminados estadísticamente (Sales et al., 2014; Ravela, 2013), su finalidad esencial fue —y sigue siendo— valorar el grado de aprendizaje que alcanza un corte muestral predefinido —internacionalmente— de estudiantes, respecto de un cuerpo específico de conocimientos y competencias que proporciona el sistema, a fin de obtener resultados relevantes que permitan timonear la propuesta educativa para los uruguayos y las uruguayas. A estas pruebas las anteceden y acompañan otras, también a gran escala, elaboradas en el país.

Negar la presencia de este tipo de dispositivos no parece siquiera posible en ningún país del mundo. Sí, sin embargo, entendemos imprescindible darle alguna discusión al asunto.

En esa perspectiva, y con la intención de reflexionar sobre esta realidad en relación con las políticas evaluativas y con las evaluaciones estandarizadas, los análisis críticos sobre dicha temática han sido múltiples, y en algunos casos describen contradicciones sustantivas dentro de las prácticas, en el marco de un debate teórico y empírico que aún no ha sido laudado. Janesick (2018) explica en sus trabajos la violencia simbólica implícita en las pruebas estandarizadas en los Estados Unidos y denuncia otra serie de prácticas asociadas a ellas:

deformación en la información que se da en los informes de resultados (para garantizar la financiación gubernamental), infracción en cuanto al tiempo real de las clases (y en cuanto al currículo) y profanación arrogante del asignado a las clases (un tiempo que se utiliza para realizar exámenes reales). (p. 324)

En varias regiones, diversos estudios (Hanson, 1994; Herman y Haertel, 2005; Stobart, 2010; Janesick, 2018) han demostrado la incidencia de las evaluaciones estandarizadas tanto sobre los estudiantes como sobre la praxis curricular, de un modo que condiciona dialécticamente las prácticas y la dimensión epistémica de las asignaturas de las que se ocupen, y en varios casos determina los fines y los sentidos de la enseñanza.

La evaluación en educación, en cuanto práctica naturalmente estratégica, requiere develar su forma en sus fondos y, críticamente, proyectarse, reformularse, construirse y conformarse. De ello depende que lo que es un medio/mecanismo no se transforme en el fin. Resistimos la idea de entender al sistema educativo —esto es, al colectivo de sujetos que lo construyen— a modo de maquinaria funcional a intereses externos.

Esta línea de pensamiento suele interrogarnos en dos claves (políticas): ¿qué tipo de sociedad y de sujeto habrá de proponerse para la educación de Uruguay? y, en consecuencia, ¿qué evaluación habremos de procurar para acompañar sus rumbos?

En nuestra opinión, evaluar implica necesariamente iniciar un proceso de juicio de valor y toma de decisiones hacia el futuro, sujeto a un momento o estado actual que

pretende superarse. Tanto la evaluación como el valor que mediante ella se otorga al objeto evaluado son comprensibles y obtienen sentido, únicamente en función de una red de significados contingentes a determinado proyecto (Chevallard, 2010; Sarni et al., 2021). Por otra parte, las decisiones surgen a partir de miradas específicas, sesgadas por puntos de vista, intereses y supuestos de los evaluadores, quienes asumen una perspectiva sobre ese proyecto del que forman parte o que son llamados a juzgar.

Sin embargo, no siempre quienes toman las decisiones muestran acuerdo absoluto sobre la evaluación por realizar, ni tampoco esta resulta invariablemente compartida por quienes la aplicarán, máxime cuando decisores y aplicadores no son las mismas personas, o no se reconocen en la misma red de significados que expresan uno u otro proyecto educativo. Sea como sea, de la resolución de tales tensiones surgen las propuestas de cambio para lo evaluado: en este caso, principalmente, el nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiantado que concurre al sistema educativo de un país.

Nos ocuparemos de problematizar estos procesos, describiendo, analizando y ofreciendo discusión crítica respecto de las evaluaciones estandarizadas¹ que vienen aplicándose a gran escala en el sistema educativo uruguayo, procesos evaluativos que avanzan y se profundizan como políticas de gobierno. Nuestro país no escapa a una tendencia mundial que reconoce en las evaluaciones nacionales una cuestión central para el trazado de estrategias a corto, mediano y largo plazo en la política educativa y, en consecuencia, en el sistema educativo completo.

De naturaleza bibliográfica, este estudio toma como referencia los datos que aporta el *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay*, elaborado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) en 2018 (INEEd, 2019), y registros electrónicos de carácter público y oficial sobre la evaluación en educación en el período 1996-2014. Con base en estos documentos se analiza el inventario de pruebas realizadas en el país a partir del tramo final del siglo XX y principios del siglo XXI (internacionales, como la PISA, o nacionales, como las pruebas INDI), para luego analizar y discutir sus lógicas.

Nuestro trabajo propone considerar propuestas de evaluación que se sostengan en fundamentos y prácticas rigurosos, pensando en que los resultados suelen ser un asunto delicado, que impacta en el colectivo de la educación, y considerando especialmente que de ello depende la (re)proyección de la educación de un país. En este sentido diríamos que, en principio, la calidad de la propuesta que se ponga en marcha tendría que reflexionarse considerando algunos elementos centrales: a) definir y explicitar el

¹ Son sistemas de evaluación complejos, con información relevante sobre el desempeño de los estudiantes y el contexto dentro y fuera de la escuela, utilizados para mejorar las políticas educativas hacia la universalización de la calidad de la enseñanza como un derecho subjetivo de los ciudadanos. Han aportado información que, generalmente, mejora la visión del alumno sobre el rendimiento del alumno al establecer estándares generales verticalmente (Silva, 2010).

sentido atribuido a la práctica evaluativa; b) las formas que ella adoptará en consecuencia, y c) el grado de participación que, durante el proceso de definiciones de sentido y forma, tendrán los implicados en el sistema a evaluar (Sales et al., 2014). En las siguientes páginas nos ocupamos de problematizar este aspecto en el contexto uruguayo.

Presentación, análisis y discusión de las pruebas de evaluación a gran escala en Uruguay

A modo de inventario, presentamos los enfoques generales y tipos de pruebas que vienen siendo aplicadas en Uruguay desde la última década del siglo XX, con la finalidad de valorar la marcha del sistema educativo² a partir del resultado de los aprendizajes de grupos específicos de estudiantes; estas pruebas fueron caracterizadas por un ingreso fuerte y dominante de evaluaciones externas.³ Su recorrido instala una línea de política educativa que se ocupa de nivelar los estándares de aprendizaje de los estudiantes uruguayos a las demandas internacionales, comparando de forma permanente las bases de datos resultantes con datos similares del resto de los países de la región y del mundo.⁴

Para su discusión revisamos las formas de la política y de lo político desde su doble dimensión antagónica: 1) *la política*, que construye y ejecuta el aparato estatal y sus agentes desde su roles, coercitiva, configurada como fuente única de poder y 2) *lo político*, aquello que se construye y desempeña como representación, respondiendo a la construcción de políticas en territorio; aquello que es en cierta forma delegado sobre el aparato, aunque regresa al pueblo para su eventual reconstrucción (Dusell, 2006).

Específicamente en Uruguay, son dos las instituciones que se han venido encargando de llevar a cabo las evaluaciones a gran escala: por un lado, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) y, por otro, el Departamento de Evaluación de aprendizajes de la División de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE),⁵ perteneciente

² Gran parte de los resultados de estas pruebas fueron presentados en el Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa (COLMEE), llevado a cabo en el año 2018. Recomendamos al lector interesado ampliar la información en su página web (INEEd, 2018).

³ Para la revisión que aborda el presente artículo no se consideró la edición de COLMEE 2021.

⁴ En el informe de INEEd que se extiende hasta 2014 en Uruguay, por ejemplo, se citan datos de PISA en diferentes lugares del mundo y se establece la «relación entre el grado en el cual las variaciones en el puntaje en matemática se explican por el estatus socioeconómico y la segregación sociocultural» (INEEd, 2014, p. 87).

⁵ Para ampliar la información dirigirse al sitio del Departamento de Evaluación de Aprendizajes (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2018).

a la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

La DIEE realiza dos evaluaciones internacionales, PISA y ERCE, aunque se ha venido encargando fundamentalmente de confeccionar y aplicar las «evaluaciones formativas».⁶

En relación con las pruebas PISA (Programme for International Students Assessment):

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019)

PISA define los temas que serán evaluados, los que se alinean a la demanda de la política internacional y a su vez son estructuradores de las políticas evaluativas de aquellos países en que se apliquen; en otras palabras, constructores de sujetos particulares, a fin de contribuir a dichas políticas.

Cada una de las tres evaluaciones pasadas de PISA se centró en un área temática concreta: la lectura (en 2000), las matemáticas (en 2003) y las ciencias (en 2006); siendo la resolución de problemas un área temática especial en PISA 2003. El programa está llevando a cabo una segunda fase de evaluaciones en el 2009 (lectura), 2012 (matemáticas) y 2015 (ciencias). (OCDE, 2019)

Por otro lado, se define al Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) como «el estudio de evaluación de aprendizajes más importante de la región. Sus pruebas se aplican a estudiantes de tercer y sexto grado de primaria en las áreas de Lenguaje

⁶ El documento de INEEd refiere en general a la evaluación formativa como aquella que encuentra en algún punto un vínculo con lo que se enseña y que, eventualmente, el alumno debería aprender. En cambio, Nunziati (1990) establece la siguiente precisión: «si l'évaluation formative est le fait du maître, l'évaluation formatrice est essentiellement le fait de l'élève». En castellano: «si la evaluación formativa es realizada por el maestro, la evaluación formadora la realiza esencialmente el estudiante». En la medida en que las evaluaciones definidas como formativas se limiten a vincular lo enseñado con lo evaluado, y su construcción sea de orden externo a lo que sucede en el ámbito de la evaluación, desplazando al docente —en el mejor de los casos— a su nivel de aplicación, podríamos discutir su valor «realmente formativo». Claramente, según Nunziati (1990), lejos estaría de ser una evaluación formadora.

(lectura y escritura), Matemática y Ciencias Naturales» (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017).

El INEEd, por su parte, se encarga de las evaluaciones nacionales de logro de estudiantes y de analizar los resultados de todas las evaluaciones internacionales, con lo que elabora el panorama de la educación nacional.

Definimos abordar el período marcado por la acción del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) en Uruguay como organismo oficial de la evaluación educativa, creado por la Ley de Educación en 2008 (Uruguay, 2008).

El INEEd, como decíamos, es una institución pública, autónoma y no estatal, que se vincula al Poder Ejecutivo a través del Ministerio de Educación y Cultura, cuenta con presupuesto propio y comenzó a funcionar en 2013. Autónomo en su accionar, es el encargado de diagnosticar y evaluar la calidad del sistema educativo. Particularmente actúa sobre la educación primaria y media, mediante propuestas de corte evaluativo/investigativo, y debe difundir la información obtenida. El Instituto (también la DIEE) viene realizando intentos sostenidos por comparar los niveles educativos de Uruguay con los del resto de los países que se someten a este tipo de evaluaciones.

Hasta su creación, dos tipos de evaluaciones estandarizadas habían coexistido en el sistema: las que tienen como fin la comparación del estado de situación de nuestro país en relación con el resto de los países que las aplican (hablamos de las evaluaciones objetivas, de corte internacional, que arrojan estadísticas a partir de estándares de rendimiento preestablecidos internacionalmente) y otras, de acción formativa,⁷ cuyos insumos son pensados para la reflexión colectiva y prometen ser útiles para focalizar necesidades que colaboren en la mejora de los «aprendizajes descendidos».⁸ Ambas comparten la calidad de evaluaciones externas.

Las pruebas del primer tipo, las que elaboran análisis estadísticos, comenzaron en Uruguay a principios de los noventa, realizadas a nivel nacional, bajo el impulso de CEPAL⁹ (INEEd, 2014, p. 119). Seguidamente, y para lo que a la Enseñanza Primaria refiere, empezaron a aplicarse censos y evaluaciones —también nacionales—, que se mantuvieron durante toda la última década del siglo XX y hasta 2013 inclusive.¹⁰

⁷ Para ampliar la información dirigirse al sitio del Sistema de Evaluación de Aprendizajes (ANEP, 2021).

⁸ La evaluación formativa en línea no informa a las autoridades sobre el nivel de logro de los estudiantes, sino que está pensada para poder reflexionar en cada institución, contextualizando los resultados a la realidad de cada aula y de cada centro educativo.

⁹ Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

¹⁰ Es de hacer notar la imposibilidad de comparar los datos con la evaluación Aristas del INEEd debido a cuestiones metodológicas. Sí entre los ciclos anteriores, entre 2005 y 2013 se pueden comparar los resultados.

Para el caso de Educación Media Básica, en 1999 se realizó un censo que pretendía medir los niveles de logro de los estudiantes de tercer año en matemáticas, lengua, ciencias naturales y biología. En 2003 se realizó un intento, de muy bajo alcance, de evaluar en el último año de Educación Media Superior.

En relación con las evaluaciones de origen internacional, mencionamos:

- Los Estudios Regionales Comparativos y Explicativos (ERCE), aplicados en 16 países de América Latina bajo la orden de OREALC¹¹/UNESCO¹²-LLECE¹³ (INEEd, 2014, p. 120). Los estudios ERCE no elaboran informes ni recogen datos para determinar las condiciones específicas de los estudiantes en las diversas instituciones educativas ni de las propias instituciones en los niveles particulares de actuación, sino que pretenden evaluar el sistema educativo en su conjunto para que sea comparado posteriormente con el resto de los países de la región.
- Las pruebas PISA, en las que Uruguay comenzó a participar a partir del ciclo 2003, y continúa haciéndolo de forma ininterrumpida,¹⁴ se aplican a estudiantes de 15 años, escolarizados, midiendo su desempeño en las áreas de lengua, matemáticas y ciencias naturales. Hasta el momento, las pruebas PISA han sido usadas deliberadamente para comparar niveles de logros en instituciones locales de diferentes niveles socioeconómicos y con instituciones educativas de otros países, lo que indicaría cierta pretensión de adecuación curricular dadas las demandas internacionales en las lógicas de los modelos educativos neoliberales. Sin embargo, no existen evidencias concretas del vínculo entre los resultados evaluados por PISA y los diseños curriculares.
- Aristas, evaluaciones que monitorean el sistema educativo, centradas en valorar los logros de los aprendizajes en tercer y sexto año de primaria y tercero de enseñanza media, elaboradas por el INEEEd. Esta evaluación tampoco se dedica a la obtención de datos sobre niños o instituciones. Su intención es, al igual que ERCE, evaluar al sistema educativo en su conjunto.

Con la intención de ordenar y detallar lo expresado hasta aquí, elaboramos el cuadro que sigue:

¹¹ Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

¹² Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

¹³ Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.

¹⁴ En 2000 comenzaron solo para los países de la OCDE. Uruguay participa desde 2003 hasta la fecha, es decir, en los ciclos 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018.

Tabla 1. Evaluaciones externas aplicadas en Uruguay

Tipo / Nombre	Origen	Subsistema educativo y nivel de aplicación	Rasgos generales
Evaluaciones de CEPAL (1991/92/94)	Nacional	Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)	Nacen como iniciativa para promover el desarrollo productivo de los países en la búsqueda de equidad
Censo (1996,1999, 2002) hasta 2002 mediante la teoría clásica de los test	Nacional	CEIP Sexto año de Primaria (aplicada en papel)	Pruebas de Lenguaje, Ciencias Naturales (a partir de 2009) y Matemáticas
Censo (1999)	Nacional	Consejo de Educación Secundaria (CES) Tercer año de Ciclo Básico	Matemáticas, Lenguas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales
Evaluación (2003)	Nacional	CES Último año de Educación Media Superior	Se desestiman los datos en función de su baja cobertura
Muestral (2005-2013) Teoría de respuesta de ítem	Nacional	CEIP Sexto año de Primaria (aplicada en computadora)	Prueba de Lenguaje, Ciencias Naturales y Matemáticas
Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE, SERCE, TERCE, desde 2005)	Internacional	Muestras de alumnos de tercero y sexto año de Primaria	Lengua, Matemática (3.º y 6.º) y Ciencias Naturales (solo para 6.º)
PISA (2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018)	Internacional	Jóvenes de 15 años escolarizados	Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales
Aristas (2016 a 2020)	Nacional	Tercer y sexto año de primaria y tercero de enseñanza media	Evalúa desempeños en Lectura y Matemática

Fuente: INEEd (2014).

Al analizarlo observamos cómo, mientras que las evaluaciones externas del orden de lo local solo aparecen por períodos reducidos —tal es el caso de los censos y de las pruebas de la CEPAL—, las evaluaciones externas internacionales se mantienen por períodos más prolongados y logran cierta regularidad en su aplicación. Esto les otorga un abordaje más extenso y numéricamente abultado que hace posible una eventual comparación con el resto de los países en los que es aplicada también sistemáticamente. En este sentido es destacable el caso de PISA, que se aplicó con regularidad en 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018, así como la falta de regularidad en las evaluaciones locales. Esa particular dinámica histórica indica que un eventual cambio de gobierno es un «empezar de nuevo».

Podríamos decir, entonces, que algunas de las evaluaciones planteadas han sido políticas de gobierno que no lograron consolidarse como políticas de Estado. Tal es el caso de las evaluaciones de la CEPAL y los censos educativos, que han desaparecido definitivamente.

El caso de PISA es diferente, ya que se instaló como política de gobierno en 2003, sobrevivió al cambio y se asentó de forma definitiva como uno de los mecanismos de evaluación legitimados por el sistema, lo que las consolida como política de Estado. Sería difícil suponer que un nuevo cambio de timón político elimine las pruebas PISA de Uruguay.

Las evaluaciones ERCE, sin embargo, aparecieron a partir de 2006 y no es posible determinar aún si se mantendrán, por lo que podríamos decir que, si bien su origen es internacional, su aplicación en Uruguay responde a las políticas de gobierno de los últimos 15 años, las que podrían comenzar a cambiar a partir de 2020. Lo mismo sucede con Aristas, con la diferencia de que son evaluaciones locales y su aplicación es mucho más reciente.

Cambian las políticas de gobierno y cambian las formas y el fondo de la evaluación. Lejos parece estar la idea de la construcción colectiva, y sobresale una política de gobierno por sobre una política estatal.

Seguramente la realidad que determina esta situación es el cambio en las líneas de gobierno que se significan en un cambio en las políticas públicas. Claramente las políticas evaluativas, y por ende las educativas, descansan estrictamente en los aparatos educativos del Estado, y no existe avance alguno en la construcción de políticas de Estado en territorio en las que participen activamente los sujetos de aprendizaje.

Observamos a su vez cómo desaparecen las evaluaciones de las Ciencias Sociales en las pruebas actuales, que se focalizan ahora en Lenguas y Matemáticas como competencias de alfabetización básica y en las Ciencias Naturales como aproximación a las ciencias duras. Sin duda este cambio responde a las políticas educativas internacionales que promueven las instituciones que regulan las pruebas, esencialmente la OCDE y la UNESCO, las que claramente se alinean más a las teorías del capital humano

que al desarrollo del pensamiento crítico de los sujetos (Carrera Santafé y Luque Guerrero, 2016).

Por otro lado, podemos delimitar tres niveles de aplicación de las pruebas que han logrado cierta sistematicidad: tercer año escolar, sexto año escolar y tercer año de educación media básica. Se advierte un único intento por establecer una cuarta categoría de análisis en el año 2003, con alumnos de sexto año de educación media, pero su aplicación no resultó significativa y las muestras fueron desestimadas.

En relación con lo evaluado, se observa que en el primer 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».

Resulta claro que las formas de evaluación (las pruebas objetivas) y sus contenidos ya otorgan una importancia mayor a las matemáticas y la lengua materna, a la alfabetización primaria y las ciencias naturales, y que el fondo de esa evaluación (los intereses constitutivos en los que estructuran y donde esas formas se asientan) responde a la agenda internacional política de mercado. Se observa cómo esa línea de política evaluativa internacional ingresa lenta y solapadamente, pero cala profundo en la línea de las políticas educativas locales.

Tal como expresaban Baird et al. (2014), las discusiones sobre aspectos económicos en los países del mundo son diversas y numerosas en torno a cuestiones económicas, y no solamente se limitan a temas asociados con la producción de recursos y manufacturas, sino también a la cuestión de quién produce más y mejores trabajadores para liderar las compañías internacionales.

Según estos autores (2014), esas políticas evaluativas internacionales generan un nivel de disputa entre países que trasciende la competencia internacional tradicional, la que se sostenía sobre la producción de manufacturas y recursos. Se ocupa ahora de establecer una agenda sostenida en la generación de mano de obra, en la que el nivel educativo más alto es aquel que prepara a los grandes líderes industriales y comerciales.

Es decir que las políticas evaluativas del tipo de las definidas en las pruebas PISA, a la vez que compara, niveles educativos de los diversos países que se prestan a su aplicación, terminan siendo, con base en los resultados emitidos, constructoras de currículum. Como expresan Baird et al. (2014), Hanson predijo que la evaluación como significativa pasaría a ser más importante que el significado, es decir, el aprendizaje.

Para el segundo tipo de evaluaciones estandarizadas, las que pretenden generar espacios de discusión colectiva entre los docentes, se destaca la aplicación de:

- Las evaluaciones Sistema de Evaluación de Aprendizajes (SEA),¹⁵ elaboradas por técnicos del departamento de Evaluación de la ANEP, docentes e inspectores del sistema. Se presentan como pruebas en línea que representan trabajos de «acción formativa». Estas pruebas de devolución automática intentan generar insumos pensados para la reflexión y la mejora de las prácticas de enseñanza (INEEd, 2014, p. 120).
- Las prácticas de evaluación se proponen recabar información que permita al docente inferir «si un estudiante ha aprendido lo que se propuso enseñarle y si, de algún modo, la información que obtiene de la evaluación está en relación con los instrumentos que él mismo diseña y aplica en su curso. [...] constituye un acercamiento al aula a través del estudio de las evaluaciones sumativas y los criterios empleados por los docentes para evaluar el logro de los estudiantes y decidir su promoción de un año a otro» (INEEd, 2014, p. 170).
- Las LEO, elaboradas por el DIEE para estudiantes de segundo año de primaria, son aplicadas por el docente mediante una entrevista al alumno. Evalúan los conocimientos de los niños en habilidades referentes a Lectura, Escritura y Oralidad: a) oralización de la lectura; b) construcción de significado en la lectura; c) reflexiones sobre el lenguaje; d) oralidad y producción de textos escritos. Arroja información para el maestro sobre los niveles de logro de cada uno de sus alumnos, insumos a tener en cuenta en la búsqueda de estrategias didácticas para apoyarlos.
- Las evaluaciones INDI,¹⁶ diseñadas por la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (la versión uruguaya de los EIT).¹⁷ El formato de las pruebas es si-

¹⁵ Para ampliar la información ver ANEP (2021).

¹⁶ Inventario de Desarrollo Infantil. «El Inventario de Desarrollo Infantil es un instrumento que evalúa aspectos de desarrollo del niño y su disposición para la escolarización en los niveles 4 y 5 de Educación Inicial. Fue desarrollado desde la Facultad de Psicología (Universidad de la República) en colaboración estrecha con actores del sistema educativo uruguayo. El INDI es completado por las maestras, que deben observar la conducta del niño a través de ítems cuidadosamente seleccionados y estudiados» (INEEd, s. f.). Las maestras son una fuente de información importante, ya que por su formación y trabajo cotidiano poseen conocimiento de las conductas esperadas en sus alumnos.

¹⁷ Las pruebas EIT (Evaluación Infantil Temprana) fueron aplicadas en Uruguay hasta 2017. Sus propósitos, tal como lo describe la plataforma, fueron: 1) valorar las debilidades y fortalezas de desarrollo de los

milar, con guías en imágenes que son utilizadas para comparar los niveles de desarrollo psicomotor de los niños, y con zonas preestablecidas de logros que ordenan a los alumnos en función de los criterios que las pruebas establecen, marcando categorías de atención en función de supuestos «problemas psicomotores». Para las evaluaciones INDI, las categorías de análisis son diferentes: a) desarrollo cognitivo (lenguaje, habilidades lógico-matemáticas, descentramiento y funcionamiento ejecutivo); b) desarrollo motor (motricidad fina y motricidad gruesa); c) desarrollo socio-emocional (conducta prosocial, comportamiento internalizante y comportamiento externalizante) y d) actitudes hacia el aprendizaje (actitudes y adaptación al centro educativo).

El Inventario de Desarrollo Infantil (INDI) busca analizar el desarrollo de la población escolarizada mediante una nueva perspectiva, la *disposición para la escolarización*, o DPE, definida como:

un conjunto de competencias que inciden en el desempeño presente y/o futuro del niño [...] Estas habilidades se desarrollan en etapas iniciales y son predictores del desempeño escolar posterior. Es producto de la interacción entre el niño y diferentes experiencias ambientales y culturales que potencian su desarrollo [...] Incluye además la preparación de las escuelas para recibir y sostener la transición entre ciclos educativos en niños con diversas experiencias previas y, por otro lado, la preparación de las familias. La evaluación de la DPE contribuye a identificar y reducir la brecha de aprendizaje entre los niños, a favor de la equidad en los logros en el ciclo escolar (Vásquez et al., 2018, p. 2).

Con la intención de ordenar y detallar lo anterior, elaboramos una segunda tabla. En este caso, y en relación con aquellas evaluaciones que serían pensadas para mejorar la enseñanza y potenciar el trabajo de los docentes, podemos establecer dos categorías diferentes. La primera refiere a las pruebas que pretenden medir aprendizajes, como las evaluaciones SEA —que aparecen en tercer año escolar— y las evaluaciones LEO, a partir de segundo año. Estas últimas, tal como se observaba en las evaluaciones ERCE y PISA analizadas en la tabla 1, se enfocan en la evaluación de la alfabetización básica, lectura, escritura y oralidad. Observamos que tampoco aparecen aquí como interés de

niños cuando empiezan la escuela; 2) evaluar las cinco dimensiones que se relacionan con la preparación de los niños para aprender; 3) evaluar habilidades relevantes para el currículo, 4) generar datos individuales y grupales de acceso inmediato. Si bien las EIT son desarrolladas por el equipo de KSI Research International en Canadá y comienzan a aplicarse en el mismo país para venderse posteriormente a otros lugares del mundo —entre ellos Uruguay—, la idea nace de una iniciativa del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en el entendido de que es posible y necesario contar con un instrumento capaz de «valorar los resultados de desarrollo temprano de los niños a medida que ingresaban en la escuela» (The Learning Bar, 2023).

las pruebas la evaluación en Ciencias Sociales y se excluye, a diferencia de las internacionales, la evaluación de las Ciencias Naturales. Es factible suponer que estas evaluaciones están condicionadas por evaluaciones internacionales e intentan alinearse a políticas internacionales de medición.

Tabla 2. Pruebas de evaluación estandarizadas con espacio de discusión colectivo empleadas en Uruguay

Tipo / Nombre	Origen	Nivel de aplicación	Rasgos generales
SEA	Nacional: técnicos de ANEP	Educación primaria de 3º a 6º (desde 2009) y en Educación Media en Ciclo Básico de Secundaria y UTU (desde 2017, aunque hubo algunas experiencias anteriores)	Pruebas en línea de devolución automática, vinculadas a recabar insumos para la mejora de las prácticas
LEO	Nacional: DIEE	Se aplica (por los docentes) a estudiantes de 2º año de primaria, desde el año 2017	Conocimientos de los niños en 5 habilidades referentes a la lectura, oralidad y escritura
EIT	Internacional	Se aplica a los niveles 3, 4 y 5 de Educación Inicial	Valorar el desarrollo cognitivo-motor
INDI	Nacional	Se aplica a los niveles 4 y 5 de Educación Inicial	Valorar el desarrollo cognitivo-motor y sociocognitivo

Fuente: INEEd (2014).

El segundo grupo de evaluaciones, las que aparecen en los últimos años, no evalúan aprendizajes, sino que se enfocan en el desarrollo cognitivo-motor de los niños y son aplicadas en niños de 3, 4 y 5 años. En ellas se establecen estándares de desarrollo —tal como describiría una lógica piagetiana—, e intentan determinar las posibilidades de los niños para aprender en función de lo que devuelve ese análisis.

En relación con este último tipo de evaluaciones del orden de lo psicométrico, Baird et al. (2014) expresan que la elección de pruebas y evaluaciones internacionales

viene siendo interesante, a la vez que terreno fértil para la instalación de diversas disputas. Para los autores, las pruebas internacionales se ocupan de analizar el nivel del sistema, se apoyan en tecnología psicométrica y no impactan directamente sobre alumnos y maestros, mientras que la evaluación del aprendizaje debería estar en el nivel del aula, ser pensada adecuadamente por el maestro y relacionarse con los aprendizajes reales de los estudiantes, además de aportar a los procesos de retroalimentación.

Agregan además los autores que, si bien este tipo de evaluaciones se presentan como herramientas potenciadoras de los aprendizajes, sus datos evidencian sobre todo logros en función de parámetros normalizadores (Baird et al., 2014). Pero la participación de los docentes —en su aplicación— y la de los niños y niñas —en su ejecución— es, en ambos casos, limitada. En este tipo de prácticas es necesario considerar los efectos en la enseñanza de los docentes y el eventual aprendizaje en el estudiantado.

En relación con el énfasis en las evaluaciones psicométricas, podemos decir que existe una reedición de lo que sucedió en la década del sesenta del siglo XX, una suerte de resurgir que habilita el avance y el fortalecimiento (también) político de la psicología en el campo de la educación y, por tanto, de la evaluación. Si bien esas evaluaciones dicen ser pensadas para los maestros —quienes también participan en su elaboración—, es extraño que la elaboración de las INDI, por ejemplo, sea liderada por psicólogos y se lleve a cabo en la Facultad de Psicología.

Señalamos con preocupación su corte positivista, centrado en un ejercicio de medición de aprendizajes (PISA) o de desempeño cognitivo/motor (INDI) de los estudiantes, cuyos juicios de valor se anclan a estándares de logro predeterminados estadísticamente (Sales et al., 2014). Entendiendo que lo que se evalúa intencionalmente se define como lo que tiene valor y, por el contrario, lo que se deja de lado se desvalora, problematizamos el énfasis que se coloca en valorar las áreas del Lenguaje, las Ciencias Naturales y las Matemáticas, en desmedro de las Ciencias Sociales y Humanas.

Entendemos necesario que la propuesta de evaluación que se despliegue en el sistema educativo sea liderada por la participación prioritaria de todos los actores involucrados. Se trata de asumir una postura política que, sostenida en una idea de participación, implica la construcción de lo político en territorio y entendido como *asunto de Estado* (no de gobierno), en comunión con los sujetos que comparten un nivel de regulación más allá de la estructura interna de las instituciones políticas. Creemos clave entender que la política como tal, aquella que descansa en manos de los aparatos y sus funcionarios, coexiste dialécticamente con lo político en territorio, con aquello que representa al Estado y la totalidad de los sujetos en su dimensión global.

La corrupción originaria de lo político, que denominaremos el *fetichismo del poder*, consiste en que el actor político (los miembros de la comunidad política, sea ciu-

dadano o representante) cree poder afirmar a su propia subjetividad o a la institución en la que cumple alguna función (de allí que pueda denominarse «funcionario») —sea presidente, diputado, juez, gobernador, militar, policía— como la *sede* o la *fuerza* del poder político. De esta manera, por ejemplo, el Estado se afirma como soberano, última instancia del poder; en esto consistiría el fetichismo del poder del Estado y la *corrupción* de todos aquellos que pretendan ejercer el poder estatal así definido. Si los miembros del gobierno, por ejemplo, creen que ejercen el poder desde su autoridad autorreferente (es decir, referida a sí mismos), su poder se ha *corrompido*. ¿Por qué? Porque todo ejercicio del poder de toda institución (desde el presidente hasta el policía) o de toda función política (cuando, por ejemplo, el ciudadano se reúne en cabildo abierto o elige un representante) tiene como referencia primera y última al *poder de la comunidad política* (o del *pueblo*, en sentido estricto). El no referir, el aislar, el cortar la relación del ejercicio *delegado* del poder determinado de cada institución política con el poder político de la comunidad (o pueblo) absolutiza, fetichiza, *corrompe* el ejercicio del poder del representante en cualquier función. (Dusell, 2006, pp. 13-14)

Parte de ese Estado regulador —en cierto sentido democratizador— será trascender las formas y la representación material de esos aparatos estatales, con lo que se habilita la construcción más allá de estos, en la territorialidad, en su conjunto y en sus niveles particulares.

En esta línea de pensamiento resulta central rescatar el rol operativo de los aparatos del Estado reguladores de esa construcción dialéctica entre lo general de la política de Estado y lo particular de lo político en territorio.

En el escenario descrito, parece relevante revisar el rol de la evaluación y, por tanto, de las políticas evaluativas en cualquier proyecto de política educativa, considerando su lugar determinante en la valoración/construcción de los sujetos, en cuanto representantes de lo político en territorio.

Evaluar supone asumir ese acto político y atender que, en la mayoría de los casos, los dispositivos a gran escala se reducen a la acción de los aparatos del Estado y a la ausencia de la participación del resto de los sujetos en territorio. En esta coyuntura, signados los resultados obtenidos a partir de los contenidos incluidos (y ante la ausencia de los excluidos) en las pruebas de evaluación, se proyectan líneas de trabajo a seguir para un país, en relación con el contexto internacional de los países que definen qué evaluar y qué no evaluar a escala mundial.

En definitiva, cuestionamos la evaluación estandarizada que, en cuanto dispositivo¹⁸ de poder político, enmascarada en la lógica del test objetivo y a partir de la idea de «mejora», rubrica el control de la educación a organismos que no siempre son endógenos, control que entonces actúa sobre el propósito y la naturaleza de la escolarización (Garrison, 2009). En definitiva, alertamos a considerar firme y atentamente que la evaluación no describe a las personas, las construye (Hanson, 1994).

Conclusiones

En este escenario panorámico, se describieron las variadas propuestas de evaluación que afectan al sistema educativo uruguayo. Más allá de emitir una opinión respecto de la circulación de todo tipo de dispositivos que persiguen la mejora de la educación, desde aquellos que centran su acción en contenidos hasta las nuevas propuestas que hacen de sus objetos la valoración de ciertas habilidades y competencias, entendemos que cabe realizar dos planteos y una exhortación.

Primer planteo: afirmar que la evaluación es una práctica imprescindible; sin ella difícilmente podremos tener elementos que permitan orientar los rumbos. Un sistema educativo que no evalúa es ciego.

Segundo planteo: aseverar que a cualquier proceso de evaluación, por definición, ha de sucederle un plan de mejora, un proceso de toma de decisiones que deviene en estrategias de transformación para el sistema educativo, lo que dicho de otra forma será proyección de mejora para los sujetos que lo componen. Parece imprescindible, fundamental, la participación activa de los docentes y estudiantes que componen los sistemas en los que acontecen las enseñanzas y los aprendizajes. Difícilmente esto puede suceder cuando la matriz fundacional de las pruebas es elaborada por un interés externo al pedagógico (el de mercado, por ejemplo) y en consecuencia por actores externos, por políticas de Estado (o gobierno) que operan fuera de ese escenario, fuera del lugar donde la enseñanza y el aprendizaje acontecen. Estas políticas han de revisarse fuertemente en materia de políticas de territorio, a efectos de construir mecánicas de evaluación de base emancipatoria.

¹⁸ Referimos a dispositivo en dos sentidos: el foucaultiano, como aquello que se construye con una intencionalidad de poder, y resulta de un entramado que incluye discursos, instituciones, normativas, producción académica, estructuras morales y religiosas y va más allá de lo explícito, escondiendo sentidos subyacentes (Foucault, 2008) y más concretamente en el sentido que lo indica Souto, como construcción o artificio técnico que es a la vez construcción social, responde a la historia y articula relaciones de saber/poder y posee capacidad productora de sentido y sujeciones (Souto, 1999).

La exhortación supone vigilia: como ciudadanos debemos estar responsable y críticamente atentos a comunicados y sugerencias sobre el rumbo que ha de tomar la educación, entendiéndola cosa de todos, cosa seria. Compromete a generaciones y hace al futuro de un país. No hay peor situación que naturalizar, a horcajadas del respaldo riguroso de «la ciencia positiva», «de la objetividad aparente de la técnica» y de sus «técnicos», toda conclusión que ella emita sobre lo educativo, solo por el hecho de alegar su carácter estadísticamente válido.

La ciencia moderna, tal como la entienden los positivistas, se refiere esencialmente a enunciados sobre hechos y presupone, por tanto, la cosificación de la vida en general y de la percepción en especial. El mundo que ve es solo un mundo de hechos y de cosas y obvia vincular la transformación del mundo en hechos y cosas con el proceso social. Precisamente el concepto de hecho es un producto, un producto de la alienación social; en él el objeto abstracto del intercambio es pensado como modelo para todos los objetos de la experiencia en la categoría dada. (Horkheimer, 2010, p. 107)

Si bien este tipo de mecanismo aporta información, incluso relevante, esta es siempre parcial. Da por hecho el sentido de la pregunta y no se ocupa del sentido de la respuesta. No profundiza en las lógicas; en saber, a criterio del sujeto y del grupo de sujetos, por qué pasa lo que pasa. No es su interés la particularidad, la heterogeneidad, lo que en definitiva acontece en la cotidianidad escolar, porque no es construida a partir de eso, sino, en el mejor de los casos, intentando simularlo.

Pensemos: desde el sentido de la evaluación, desde la integración política de los directorios de los organismos, desde la definiciones sobre quiénes toman las decisiones, desde qué se evalúa y qué no, con qué se evalúa aquello que se define será lo evaluado (competencias, saberes, actitudes, conceptos, procedimientos...), cómo se leen los datos y quiénes los leen, qué de esos datos se comunica y a quiénes, con quiénes se negocian sus resultados y con quiénes no, hasta por dónde se perfilan y efectivamente se proyectan y realizan las transformaciones... Todas son decisiones subjetivas. Esto se traduce en que quienes construyen, eligen o aplican los instrumentos de evaluación, o quienes hacen lo propio con los procedimientos de investigación, definen en esa praxis algún enfoque político, ideológico, un accionar sobre la educación y sobre los sistemas y sujetos que la integran, en definitiva, sobre nuestra sociedad.

Parece responsable desde el inicio poner sobre la mesa que los resultados que se comunican y las decisiones que se toman a partir de la evaluación que se lleve a cabo en el sistema educativo, sea cual sea, marcan la agenda educativa, proyectan estrategias a futuro. A la vez, establecen jerarquías sobre lo bueno y lo malo, generalmente matizadas —enfáticas, reguladas, minimizadas— por quienes tienen el poder de construirlas

primero, de proponerlas después y, finalmente, eligen (cuándo, qué y a quiénes) comunicarlas. Pretendemos poner en juego la discusión sobre la no neutralidad de todo mecanismo evaluativo.

Es que las decisiones técnicas son siempre decisiones políticas (Sarni y Corbo, 2017); sugerir más de una vez una mirada crítica sobre lo que producen las evaluaciones educativas y, en particular, las producidas por organismos *ad-hoc* de los sistemas — particularmente los estatales—, atendiendo a sus efectos sobre sujetos —ergo, sobre sociedades—, no parece redundante. Compararnos con nosotros, y nuestros resultados con otros y en proyección temporal, supone algo interesante. Sin embargo, la base de comparación no debería someterse a cuestiones predefinidas mediante criterios estándar, especialmente cuando los criterios no se tamizan a la realidad y al sentido que nuestra sociedad se propone para sí, en un proyecto colectivo legítimo.

No queremos decir con esto que este proyecto no dialogue con el contexto mundial; sin embargo, enfatizamos que el proyecto de evaluación de un país lo debe definir en principio su propia gente. Alentamos a la construcción colectiva, que parece ser la más apropiada a efectos de revisar los problemas educativos, promoviendo la participación de todos los vinculados a su construcción cotidiana. En todo caso, la evaluación estandarizada deberá partir de ese lugar como el originario.

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública. (2018). *Departamento de evaluación de aprendizajes*. <https://www.anep.edu.uy/codicen/dspe/division-investigacion/departamento-evaluaci%C3%B3n-aprendizajes>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2021). *Sistema de evaluación de aprendizajes*. <https://sea.anep.edu.uy/?p=5041>
- Baird, J., Hopfenbeck, T., Norton, P., y Stobart, G. (2014). *Assesment and learning: State of the field review*. Knowkedge Centre for Education.
- Carrera Santafé, P., y Luque Guerrero, E. (2016). *Nos quieren más tontos: La educación según la economía neoliberal*. Ediciones de Intervención Cultural.
- Chevallard, I. (2010). *¿Cuál puede ser el valor de evaluar?: Notas para desprenderse de la evaluación «como capricho y miniatura»* [Contribución]. Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas, Buenos Aires. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Conferencia_YC_30-09-2010_esp.pdf
- Dusell, E. (2006). *20 tesis de política*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *El gobierno de si y de los otros*. Fondo de Cultura Económica.
- Garrison, M. (2009). *A measure of failure*. University of New York.

- Hanson, F. A. (1994). *Testing testing: Social consequences of the examined life*. University of California.
- Herman, J. L., y Haertel, E. H. (eds.). (2005). *Uses and misuses of data from educational accountability and improvement*. National Society for the Study of Education.
- Horkheimer, M. (2010). *Crítica de la razón instrumental*. Trotta.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (s.f.). *Inventario de desarrollo infantil (INDI)*. <https://www.ineed.edu.uy/socioemocional/experiencias/inventario-de-desarrollo-infantil-indi.html>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay*. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/informe-educacion-2014.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Agenda del COLMEE 2018*. <https://www.ineed.edu.uy/no%E2%80%A6/323-agenda-del-colmee-2018.html>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf>
- Janesick, V. (2018). Reflexiones sobre la violencia de las pruebas de evaluación estandarizada y la naturaleza tranquilizadora de la pedagogía crítica. En P. Mc Laren y J. Kincheloe (eds.), *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 322-337). Graó.
- The Learning Bar. (2023). *Evaluación infantil temprana*. <https://earlyyearsevaluation.com/index.php/es/>
- Nunziati, G. (1990). Para construir un dispositivo de evaluación formativa. *Cahiers Pédagogiques*, (280), 47-64.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo (TERCE): Análisis curricular*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227501>
- Ravela, P. (2013). *La evaluación de y en la educación (I)*. INEEEd. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Aristas-La-evaluacin-de-y-en-la-educacin-I.pdf>
- Sales, M. T., Sarni, M., y Rodríguez, L. (2014). *¿Es la evaluación lo que parece?: Entre el fondo y las formas*. Trecho.
- Sarni, M., y Corbo, J. L. (2017). *El currículum y la evaluación* [Contribución]. 12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, La Plata.
- Sarni, M., Corbo, J., y Noble, J. (2021). Constelaciones de la evaluación en. *InterCambios: Dilemas y transiciones de la educación superior*, 8(2), 70-81.
- Silva, F. I. (2010). O sistema nacional de avaliação: Características, dispositivos legais e resultados. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21(47), 427-448.
- Souto, M., Cattaneo, M., Coronel, M., Gaidulewicz, L., Goggi, N., Barbier, J. M., y Mazza, D. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Universidad de Buenos Aires.

- Stobart, G. (2010). *Tiempos de prueba: Los usos y abusos de la evaluación*. Morata.
- Uruguay. (2008, 12 de diciembre). *Ley N.º 18437: Ley general de educación*. IMPO.
<http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Vásquez, A., Moreira, K., Andrade, V., Liz, M., Oliveri, A., y Mandl, A. I. (2018). *Guía de aplicación en aula*. Universidad de la República. <https://docplayer.es/90072273-Guia-de-aplicacion-en-aula.html>