



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Tesis Maestría en Estudios Contemporáneos de América Latina

Percepción de Docentes de Matemáticas sobre pruebas PISA

Juan Luis Varó Iriondo
Tutor: Gabriel Errandonea

2022

Resumen

Con el objetivo de indagar en las dinámicas que promueve la aplicación de una prueba internacional que examina y establece el estado de situación del sistema educativo uruguayo, se realiza un análisis sobre las percepciones de los docentes de matemáticas sobre PISA (Programme for International Student Assessment) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE¹).

Se trata de analizar las miradas que los docentes tienen sobre la prueba internacional que opera en el sistema educativo uruguayo, en el marco de significación de los objetivos del correspondiente programa de evaluación.

La implementación de un programa externo al sistema educativo, implica la puesta en juego de conocimientos y saberes que operan como mecanismos de producción de prácticas institucionales. Por tanto el presente trabajo se propone adentrarse en las percepciones y miradas de los docentes sobre el dispositivo de evaluación de aprendizajes, como medio para comprender sus impactos reales.

Se utilizan como recurso metodológico: “Informe sobre el estado de la educación en Uruguay” (INEEd, 2014), Informes Uruguay en PISA, 2006, 2009 y 2012 (DIEE/ ANEP) junto a las entrevistas en profundidad realizadas a técnicos, investigadores y docentes de Matemática de educación media.

Los resultados que se obtienen de los análisis documentales y de las entrevistas a los actores identificados son que la prueba internacional PISA utiliza una metodología de evaluación con singularidades que no se encuentran en el repertorio de modelos de evaluación de los docentes. Por tanto, cuando los estudiantes se encuentran frente a este tipo de pruebas desconocen su modalidad, lo cual afecta los posibles desempeños. Así mismo, los docentes observan que las pruebas pretenden evaluar una pedagogía en competencias, la cual no se encuentra entre el instrumental habitual de sus repertorios y estrategias docentes.

Si bien destaca el hecho de que no se manifiesta una oposición a la implementación de las pruebas PISA, se evidencia a partir de los relatos relevados, que la modalidad de evaluación

¹ En adelante, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, se expresa en sus siglas en español: OCDE.

internacional implícita en dichas pruebas, no se ajusta a las claves de las estrategias y tradiciones pedagógicas más afincadas en el país.

Palabras clave: PISA, OCDE, Docentes de Matemáticas, Educación Media, evaluación de aprendizajes.

Key words: PISA, OCDE, Teachers, Mathematics, Education, International assessments.

Contenido

| | |
|--|----|
| Resumen..... | 3 |
| Introducción | 7 |
| Relevancia Temática | 9 |
| Preguntas primarias de investigación..... | 10 |
| Objetivos generales..... | 10 |
| Objetivos específicos..... | 10 |
| Capítulo 1. Metodología..... | 12 |
| Estrategia de investigación | 12 |
| Diseño y Técnica | 15 |
| Capítulo 2. Antecedentes: Las pruebas internacionales y su implementación en Uruguay | 18 |
| Los orígenes..... | 18 |
| Uruguay en PISA..... | 19 |
| Justificación y pertinencia de la investigación..... | 24 |
| Una introducción a la educación uruguaya | 26 |
| Capítulo 3. Análisis de la narrativa documental..... | 39 |
| Los Sistemas de Evaluación | 39 |
| Definiendo Competencias Educativas | 44 |
| La transnacionalización, particularidades en Uruguay..... | 45 |
| La propuesta pedagógica de OCDE | 51 |
| La formación crítica | 56 |
| Capítulo 4. Las pedagogías en disputa: intersección de paradigmas | 59 |
| Definición de Competencias..... | 59 |
| Criterios de aplicabilidad..... | 61 |
| Valoración del Rol de PISA..... | 63 |
| Que evalúa PISA | 64 |
| Síntesis analítica del capítulo | 65 |
| Capítulo 5. Interpelación por resultados..... | 67 |
| Qué se evalúa y que debe evaluarse según la mirada docente | 67 |
| Una mirada política de los docentes sobre PISA | 69 |
| La formación Docente en Competencias | 72 |
| Síntesis analítica del capítulo | 74 |
| Capítulo 6. Conclusiones | 76 |

| | |
|--|----|
| Bibliografía | 79 |
| Fuentes Documentales..... | 82 |
| Anexo 1..... | 84 |
| Pauta Guía de entrevistas a Académicos..... | 84 |
| Funciones de Investigación en Educación | 84 |
| Sobre las pedagogías de PISA y su mirada | 84 |
| Anexo 2..... | 85 |

Introducción

Este trabajo de investigación indaga sobre cómo perciben y cómo evalúan los docentes de Matemáticas, las dinámicas que desencadenan las pruebas PISA.

El período de referencia para el análisis fue 2006 – 2012. Esto se debe a que se busca trabajar con un marco histórico que permita dar mayor perspectiva sobre la implementación y los impactos en las percepciones de los diferentes actores involucrados, de las pruebas internacionales. Se trata de, saliendo de lo coyuntural, favorecer el análisis mediante la promoción de una reflexión introspectiva, particularmente de los docentes de matemática.

Esta investigación también se propone conocer los insumos que los docentes procuran recuperar para su formación, para sus estrategias pedagógicas y desde sus posiciones políticas, a partir de la implementación de las pruebas internacionales.

Las pruebas PISA permiten aproximarnos a conocer ciertas características del sistema educativo, identificando a los actores (que tienen capacidad de influencia) en las formulaciones de las políticas públicas, con gravitación sobre las discusiones pedagógicas sobre la función de la Educación en el siglo XXI. Es decir, sobre los modelos y las acciones que inciden en los diseños y la implementación de los currículos para estudiantes del Ciclo Inicial² según las perspectivas educativas de los actores en cuestión: actores institucionales con capacidad de tomar de decisiones a nivel de sistema (MEC/ANEP), Cuerpo Docente (un universo complejo con diferentes miradas sobre la Educación), la Academia e incluso los Medios de Comunicación.

La intención de esta investigación es, partiendo de los insumos recuperados del análisis narrativo de los documentos de la DIEE, el INEE, OCDE y de los trabajos de investigación más relevantes sobre la materia, abordar, comprender y contextualizar la constelación de perspectivas halladas a partir de las entrevistas realizadas a los docentes, en relación con la aplicación de la medición de las competencias por las pruebas PISA.

En el primer capítulo se presenta el enfoque metodológico. Se trabaja con metodología cualitativa en un doble cometido: por una parte se extrae componentes conceptuales,

² En adelante Ciclo Inicial, hace referencia al primer ciclo de educación media (Secundaria y UTU).

simbólicos y significativos a partir de un análisis narrativo de documentación y, a partir de ellos, se analizan las entrevistas realizadas para conocer las percepciones que los docentes de matemática tienen sobre las pruebas PISA. Esta investigación analiza las posiciones de los docentes en un contexto histórico sobre las pruebas y sus fundamentos.

En el segundo capítulo se analiza los antecedentes sobre las pruebas PISA en Uruguay. Se trabaja sobre cómo se estructura la evaluación, el sistema que la sostiene, como se trabaja a escala global y a escala nacional. Así mismo, se completa y profundiza la justificación y la pertinencia de la investigación.

En el tercer capítulo se realiza el análisis de la narrativa documental. No solo aquella que es la hegemónica, sino que se trabaja también con las voces críticas, permitiendo una dialéctica entre las diferentes posiciones. La percepción de los docentes está formada por un amplia gama de perspectivas que se condensan en categorías de análisis. Analizar el contexto narrativo documental nos permite conocer el marco sobre donde se acentúan.

En los capítulos cuatro y cinco se analizan las entrevistas realizadas, teniendo como parámetros analíticos los códigos conceptuales y simbólicos relevados a partir del análisis de la narrativa documental.

En el cuarto capítulo se trabaja con competencias educativas. Con aquellas que trabaja PISA en el período de estudio. Conocer que son las competencias nos permite entender el marco pedagógico de la prueba internacional la cual evalúa estas habilidades que se desarrollan en el aula. Se trabaja con la mirada docente sobre competencias permitiendo conocer caminos comunes y diferencias sobre esta estrategia pedagógica.

En el quinto capítulo se trabaja con la percepción docente sobre que se evalúa con la prueba internacional. Que mecanismos entran en juego y como interpela a los docentes la prueba. En este capítulo nos acercamos a la posición política de los docentes, se esgrimen sus perspectivas conociendo una multiplicidad de posturas sobre ella.

En el sexto capítulo se abordan las conclusiones de la presente tesis. Se busca repasar los puntos principales, abordando las ideas que emergieron del análisis.

Relevancia Temática

La presente investigación propone abordar PISA a través de su marco pedagógico, las competencias educativas. Esta estrategia pedagógica interpela a los docentes de matemática, en su formación y acción en el aula. La relevancia temática emerge en los discursos sobre educación en cuanto al uso de las competencias como modelo pedagógico a seguir por los docentes. Indagar en esta temática nos acerca a la percepción de los docentes sobre competencias educativas, sobre estrategias de aprendizaje, su formación y los insumos que una prueba internacional genera en los docentes. Esto es importante porque se conoce la mirada de los actores en el territorio. Acercarse a sus ideas nos ayuda a conocer que ocurre con los actos educativos entre quienes enseñan y quienes aprenden en el aula.

El programa internacional de evaluación estudiantil (**PISA**, por sus siglas en inglés) puede observarse como un componente intrínseco de la arquitectura global de políticas educativas, en el que la OCDE, los estados y los expertos involucran la construcción y reconstrucción del conocimiento, la legitimación del discurso y de las prácticas materiales del progreso social y económico (Morgan, 2013).

PISA toma como término “competencia” los conocimientos adquiridos y la capacidad intelectual de los estudiantes para reflexionar y aplicarlos en la resolución de problemas (Bartolucci, 2013). Los sistemas de evaluación son modelos diseñados para medir y evaluar la competencia (Ferrer, 2006) de poblaciones nacionales para su comparación inter e intra nacional a lo largo de un proceso temporal definido, por ciclos espaciados cada tres años.

Los objetivos de las pruebas de evaluación tienden a incorporar progresivamente estrategias de carácter operacional (clara y detallada descripción conceptual y procedimental del conocimiento adquirido) tanto en su diseño como en los indicadores que utilizan los tomadores de decisiones para las políticas educativas (Ferrer, 2006).

Los instrumentos son basados en pruebas estándares, las cuales se disgregan por materia, género, área geográfica y característica pública o privada de las instituciones escolares. Los estudiantes son clasificados de acuerdo a indicadores de vulnerabilidad socio económica y disponibilidad de recursos didácticos (Ferrer, 2006).

Los datos de competencia académica son utilizados por las instituciones nacionales para determinar políticas educativas (Ferrer, 2006). A través de la participación en programas

internacionales, se busca comparar resultados educativos, implementados por actores externos que operan y gestan una validez social de políticas destinadas a la medición y análisis de rendimiento escolar (ANEP, 2004).

La investigación sobre la temática se presenta desde distintas miradas, apoyándose a través de una bibliografía que abarca paradigmas de políticas educativas que analizan los efectos e impactos de las evaluaciones en las tomas de decisiones de actores nacionales. En una visión local, se encuentran informes DIEE - PISA que detallan su aplicación. En el ámbito latinoamericano se encuentra la investigación realizada por Rivas, A (2015): “América Latina después de PISA”, donde examina los caminos de siete países latinoamericanos y la transformación de los resultados de aprendizajes, a partir de las variables: crecimiento económico, mayor acceso a niveles educativos y la mejora de resultados.

Preguntas primarias de investigación

Con el objetivo de indagar en las perspectivas docentes sobre PISA, su estructura, su morfología pedagógica y su comprensión y análisis de las competencias en los aprendizajes, nos hemos planteado las siguientes preguntas disparadoras:

1. ¿Cómo valoran y perciben los docentes la aplicación de PISA?
2. ¿Los docentes integran en su práctica aprendizajes basados en competencia?
3. ¿Se sienten interpelados los docentes en su trabajo por los resultados PISA?

Objetivos generales

1. Entender cómo integran los docentes de matemáticas, en sus prácticas pedagógicas, los aprendizajes basados en competencia, a partir del relevamiento y de la comprensión de sus percepciones de los instrumentos aportados por PISA.
2. Conocer la postura pedagógica - política de los docentes frente a la evaluación internacional.

Objetivos específicos

- 1.a. Conocer la mirada docente sobre los informes de ANEP - DIEE y comprender desde sus perspectivas los aportes a su trabajo.

2.a. Conocer si los docentes tienen formación en competencias y comprender su valoración sobre dicho enfoque pedagógico.

2.b. Conocer sus posturas políticas frente a PISA.

Capítulo 1. Metodología

Estrategia de investigación

La investigación supone establecer el contraste entre los diseños y objetivos detrás de las Pruebas PISA y la percepción que en relación con dichas pruebas y sus impactos en la actividad docente cotidiana tienen los docentes de matemáticas.

Para ello la estrategia metodológica parte del análisis de los documentos nacionales e internacionales fundamentales, por portar la narrativa que permite comprender las intenciones, la relevancia y las contribuciones pretendidas al elaborar e implementar las pruebas (informes nacionales e internacionales).

Por otra parte, la narrativa de los actores involucrados se analiza a partir de los corpus resultantes de las entrevistas en profundidad realizadas a técnicos especializados en la implementación de pruebas internacionales, investigadores sobre la materia y docentes de matemáticas de educación media.

La elaboración del trabajo de investigación requiere de categorías definidas para conectar las interrogantes que emergen de la investigación, los datos, percepciones y miradas de los actores entrevistados, teniendo como eje los objetivos de la investigación.

Habiendo establecido los objetivos de implementación de las pruebas, y luego del análisis de la narrativa documental, se procedió a entrevistar a los diferentes informantes: por una parte a los egresados de formación docente en matemáticas, portadores de las perspectivas que son el objeto de interés específico de esta tesis; por la otra, a los técnicos especializados y académicos, que pudieran aportar datos sobre la aplicación de la prueba y las formas en que se organiza el sistema para realizarla.

De manera que la estrategia general ha consistido en poner en relación las categorías definidas programáticamente por el programa, a partir del análisis narrativo de los documentos nacionales e internacionales, con la evaluación especializada de los técnicos y académicos, sobre la organización sistémica y la aplicación de la prueba y las perspectivas de los docentes de matemáticas.

Como señalan Strauss y Corbin (2002), los componentes que definen la investigación cualitativa son los datos aportados por las entrevistas, las observaciones del investigador, los documentos, así como los procedimientos utilizados por el investigador para interpretar y organizar la información tales como conceptualizar y reducir datos, elaborar categorías de acuerdo a la codificación de los mensajes y la conformación de escritos, informes, artículos.

Por ello importa reportar el detalle de los recursos de información analizados y de los instrumentos utilizados, los cuales se enumeran a continuación:

1. Para el análisis de la narrativa documental se trabajó con los siguientes documentos:
 - ✓ Informes de ANEP - PISA 2004, 2006, 2009 y 2012.
 - ✓ Informe de INEEEd 2014.
 - ✓ Informes de OCDE 2004 y 2013.
 - ✓ Informe Longitudinal 2009 – 2014. INEEEd 2016.
 - ✓ Revistas de FENAPES (ediciones del período de estudio 2003 – 2016).

Se establece como guía para el análisis narrativo de la documentación seleccionada, iniciar con los informes de ANEP y del INEEEd, tomando especial consideración los siguientes componentes y dimensiones de interés:

- Organizaciones públicas y privadas que participan del proceso (ANEP– OCDE/Consortio de empresas e instituciones)
 - Marco teórico
 - Fundamentos pedagógicos
 - Procedimiento de selección de la muestra
 - Pautas de aplicación
 - Elaboración de las pruebas
 - Resultados e información de los mismos
 - Difusión y conclusiones de los períodos de estudio
2. Se realizaron 3 entrevistas a informantes calificados: un técnico especializado de (ANEP) y académicos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar) y de Formación Docente (CFE-ANEP).

3. Y, finalmente, se realizaron 26 entrevistas a docentes de matemática egresados de formación docente: 16 profesoras y 10 profesores en un rango etario entre 30 a 56 años de edad.

Las entrevistas de investigación no se consideran una experiencia de laboratorio, en el sentido de proporcionar al entrevistador y al entrevistado un aislamiento respecto de las normas propias de sus contextos socioculturales. A través de las entrevistas se analizan las experiencias de los individuos, relacionándolas con prácticas cotidianas o profesionales, poniendo un especial énfasis en acceder a las prácticas e interacciones en su contexto, sin las alteraciones que pueda introducir un entorno artificial.

El proceso de análisis de datos se denomina Codificación Teórica. Es la interpretación de los textos procedentes de las transcripciones de las entrevistas para decidir qué datos se analizarán y se codificarán según categorías.

La pauta de entrevista se organizó mediante preguntas disparadoras y registro en audio de la producción discursiva libre resultante.

Para el análisis exploratorio de los diferentes documentos y corpus de entrevistas realizadas, se plantearon preguntas de investigación del siguiente tenor: ¿De qué habla el texto/discurso?; ¿Qué es lo que sucede argumentalmente en él?; ¿Qué concepto/s sugiere/n cada parte?; o bien, ¿Qué se trata de argumentar y con base en qué elementos conceptuales en la/s entrevista/s?

Una vez construidas las categorías se procedió a su filtración, reorganizando la información en subcategorías. El procedimiento consiste en seleccionar aquellas cuya carga de significación tiene correlato conceptual en las diferentes fuentes, para profundizar en las definiciones y argumentaciones, seleccionando categorías centrales con las cuales enlazar los conceptos analizados (Flick, 2004).

Como se adelanta, los corpus analizados se obtuvieron de entrevistas a dos tipos de informantes de interés:

1. Técnicos especializados que trabajan en la DICE (ANEP), académicos especializados en educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República y en Formación Docente.

2. Docentes de Matemáticas egresados de formación docente de todo el país.

La investigación implica la realización de estrategias de codificación transversalmente descontextualizadas sobre la base de los diferentes documentos y de los corpus emergentes de las entrevistas a los informantes calificados y a los docentes de matemáticas.

A partir de las categorías que fueron emergiendo con el análisis, se pudieron agrupar en estructuras de significación de interés, y comparables, con las cuales estructurar las dimensiones del presente trabajo.

El propósito ha sido buscar secuencias de comprensión entre la perspectiva de los insumos bibliográficos y los informantes calificados entrevistados y la perspectiva que nos aportan los docentes. La estrategia de análisis general consiste en la construcción de continuos conceptuales entre las miradas institucionales y la mirada de los docentes. El dialogo entre cada una de las categorías amplia la posibilidad de comprender el marco semántico de las percepciones relevadas de los entrevistados.

Diseño y Técnica

Se trata de una investigación que utiliza una metodología de análisis narrativo documental sobre la base de la documentación disponible y de entrevistas a informantes calificados, técnicos y docentes.

La metodología cualitativa se define como un tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros modelos de cuantificación. El análisis cualitativo, no refiere a cuantificar datos cualitativos, sino al proceso de interpretar los relatos relevados, con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos y organizarlos en esquemas explicativos (Strauss & Corbin, 2002).

El proceso de producción cualitativa permite abordar las características propias del objeto delimitado en esta pesquisa, la que requiere describir y analizar el discurso de los entrevistados.

En palabras de Irene Vasilachis de Gialdino (2006), se propone un abordaje que pondere adecuadamente al “sujeto conocido”, preservándole todo lo posible de nuestras presunciones, en tanto “sujetos cognoscentes”: “la Epistemología del sujeto conocido viene a hablar allí donde la Epistemología del sujeto cognoscente calla, mutila o limita, e intenta

que la voz del sujeto conocido no desaparezca detrás de la del sujeto cognoscente, o sea tergiversada como consecuencia de la necesidad de traducirla de acuerdo con los códigos de las formas de conocer socialmente legitimadas.” (pág. 51)

El trabajo de investigación se basa en un análisis cualitativo de los discursos relevados de los entrevistados. Toma importancia, por tanto, el proceso de codificación que se realiza, es preciso centrarse en lo que él o la entrevistada dice y cómo lo dice. En esta fase de codificación resulta de gran ayuda indagar en los entornos culturales, semánticos de los entrevistados para una captura de su realidad (Flick, 2004).

El tipo de muestreo que se realizó, se lo denomina Muestreo Teórico. En éste, el número y los rasgos de la población se estructuran gradualmente a lo largo del proceso de investigación. Esto supone que la elección de casos, grupos e individuos a estudiar continúa durante el proceso de interpretación de los datos.

Flick (2004), define al muestreo teórico de la siguiente forma:

“Es el proceso de recogida de datos para generar teoría por medio del cual el análisis recoge, codifica y analiza sus datos conjuntamente y decide que datos recoger después y donde encontrarlos. (p. 78)

Se considera que el muestreo teórico puede partir de grupos a comparar o de personas específicas, en ambos casos el muestro no se basa en los criterios del muestreo estadístico. Así la representatividad de la muestra no se adquiere mediante el muestreo aleatorio ni estratificado, sino que los individuos son seleccionados dependiendo de las expectativas que nos generan de aportación de nuevas ideas en relación con la teoría que estemos desarrollando en función del estado en el que esta se encuentre en ese momento preciso (Flick, 2004, p.78). Es aquí que se incorpora el concepto de Saturación Teórica como criterio para determinar cuándo dejar de muestrear. Saturación significa que no se hallan datos nuevos a través de los cuales se puedan desarrollar más cuestiones. La incorporación de nuevo material o de nuevos datos se acaba cuando ya no emerge nada nuevo (Glaser y Strauss, 1967, p. 61; citados por Flick, 2004: p. 79).

El estudio cualitativo implicó la realización de entrevistas, lo que significa que en una entrevista el conocimiento se va a construir a partir de la interacción entre el entrevistador y

el entrevistado. En este caso, se seleccionó un tipo de entrevista estructurada o semi estructurada.

El producto de investigación final constituye una formulación o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales sobre el área objeto de estudio (Flick, 2004). Esta metodología cualitativa pone el peso en los datos procedentes del trabajo de campo y en el proceso de elaboración y validación de hipótesis durante dicho proceso. “Los criterios de muestreo teórico son diseñados para ser aplicados en la continua y conjunta recolección y análisis de datos, asociada con la generación de la teoría. Por eso, son modelados continuamente para adecuar los datos y son aplicados juiciosamente en el análisis en el momento y punto correcto. El analista puede ajustar continuamente su control de recolección de datos para asegurar la relevancia de los datos al criterio impersonal de su teoría emergente.” (Glaser y Strauss, 1967, p.3)

Capítulo 2. Antecedentes: Las pruebas internacionales y su implementación en Uruguay

Los orígenes

Las reformas educativas impulsadas internacionalmente en los noventa, implicaron, la puesta en marcha de estrategias educativas con hegemonía de organismos internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, los cuales no sólo financiaban los procesos de reforma, sino que promovían la implementación de modelos economicistas para la educación (Pesce, 2003). A comienzos del dos mil, hubo un desplazamiento de estos organismos por nuevos actores internacionales como la OCDE (Ifrán, 2013; Rivas, 2015). Las pruebas PISA multiplicaron los debates sobre la educación y el rol del Estado, justificando políticas públicas (Rivas, 2015).

En 1997 OCDE inicia un trabajo multidisciplinario con el fin de desarrollar un marco común para identificar las competencias claves para fortalecer los estudios internacionales que evalúan el nivel de competencia de jóvenes y adultos (Rivas, 2015) Con el Proyecto DeSeCo (Desarrollo y Selección de Competencias) se inicia un trabajo experto con miembros de la OCDE y la UNESCO. Este proyecto establece las bases para las evaluaciones internacionales PISA que se inician con la primera edición en 2000 y se repite cada tres años (ANEP, 2004; ANEP, 2006; ANEP, 2009; ANEP, 2012; Rivas, 2015).

La UNESCO también tuvo un rol importante en la región, centrándose principalmente en el nivel de primaria. El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) tomó las pruebas PERCE, 1997, SERCE, 2006, y TERCE en 2013, sin la posición hegemónica de PISA. PISA analiza las competencias cognitivas de los sujetos frente a un problema (INEEd, 2014).

En este sentido, Rivas señala que las pruebas internacionales, por el carácter estandarizado que tienen, han operado como factor de incidencia en la hora de producir currículos. Es decir, los mismos no fueron modificados por PISA, sino que fueron producto de dos variables, por un lado, las presiones de grupos docentes y sociedad civil, que hizo retroceder las políticas de agrupación por áreas, volviendo a los ejes tradicionales por asignatura. La otra variable que actuó fue la presión por un modelo de evaluación de sistema, lo que operó como fuerza

de acción sobre las currículas, ahora híbridas, que permiten ser comparado con pares internacionales (Rivas, 2015, p. 76).

Por su parte Ifrán señala que la tensión entre evaluación internacional y el currículo escolar, radica en que por un lado, se busca desde los saberes una educación para una ciudadanía plena y el desarrollo personal como manera de establecer una sociedad de diálogo y por otro lado la presión académica para responder a las lógicas de competitividad y productividad, es decir, se busca mayor participación en la democracia a la par de una lógica de satisfacción inmediata y rendición de resultados dadas por el consumo (Ifrán, 2013; Rivas, 2015).

Se establece en Uruguay en 1994, la Unidad de Medición de Resultado Educativos (UMRE), unidad que nace entre ANEP y el Banco Mundial para el desarrollo de la calidad educativa básica (Ferrer, 2006). Esta unidad mantuvo una actividad de monitoreo y análisis del sistema, hasta la aplicación de PISA en 2003 (Ferrer, 2006). Esa implementación de evaluaciones nacionales en el país, quedó sujeta a una contradicción entre las formas de evaluar por competencias y la estructura de evaluación disciplinar (Ferrer, 2006). Las formas de evaluación fueron, por un lado, pruebas múltiple opción y cuestionarios abiertos, con el objetivo de recopilar información sobre aspectos como infraestructura escolar, experiencia docente (recopilando también, información sobre las condiciones de vida de los estudiantes, composición familiar, acceso a bienes culturales y nivel educativo de los padres) (Ferrer, 2006; Rivas, 2015). Los informes de situación, se presentaban a nivel institucional y posteriormente se otorgaban a las escuelas, de acuerdo a los niveles socio económicos y contextos geográficos. La información de las evaluaciones era confidencial y no se disponían en ningún caso para establecer una posición favorable de una escuela respecto a otra. El análisis del muestreo, no generó ningún debate académico y fue nula su exposición en la opinión pública, propio de una evaluación de bajo impacto³ (Ferrer, 2006, Rivas, 2015)

Uruguay en PISA

Uruguay establece estira el carácter obligatorio de la educación media al segundo ciclo o educación media superior, a partir de la ley general de Educación número 18.437 de 2008,

³ Las evaluaciones de bajo impacto, son aquellas que sus resultados no influyen en decisiones importantes respecto a cada alumno, ni tampoco respecto a maestros y escuelas individuales (Ferrer, 2006; Rivas, 2015).

de esta manera se incrementó a 14 años la escolaridad prescripta para la población uruguaya⁴. Uruguay se encuentra lejos de poder cumplir con los objetivos establecidos en la ley. Sin embargo, el país ha logrado extender la cobertura de educación primaria y mejoró el acceso y la permanencia en la educación media básica⁵, con el ingreso de estudiantes que se encontraban por fuera del sistema educativo producto de la crisis económica del 2002 (ANEP, 2006; ANEP, 2009; INEEEd, 2014).

A partir de los diagnósticos por indicadores de retención y avance en los grados de escolarización, la educación media básica ha mejorado con respecto a décadas pasadas (INEEd, 2014), como consecuencia del aumento de los niveles de acreditación y egreso, de los primeros ciclos: de educación primaria y media básica. Sin embargo, la relación entre edad educativa y aprendizajes no siguen la misma tendencia. A través de PISA, como instrumento de evaluación temporal, se observa que hay un estancamiento entre aprendizaje y desarrollo de las competencias, en relación con la edad educativa de los estudiantes (ANEP, 2006, ANEP, 2009; ANEP, 2012).

La educación en los dos primeros ciclos (primaria y educación media básica) presentan las siguientes características (ANEP, 2012; INEEEd, 2014):

- Altos índices de repetición en educación media básica. Aproximadamente el 30% de los estudiantes de primer ciclo no logra acreditar uno de los tres grados escolares. Con respecto a estudiantes de educación media básica técnica, la situación alcanza al 37%.
- El abandono en educación media básica continúa siendo una constante, aún con los esfuerzos por la universalización⁶.

4 La ley general de educación estableció la obligatoriedad de la educación inicial, primaria, educación media básica y media superior (artículo 7).

⁵ En la década de los sesenta, los términos Desarrollo y Educación se sintetizan, a través del trabajo realizado por La Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE), por medio de la Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza (CCEE), que a través de trabajos técnicos dieron un estado de situación de la educación. Lo que manifestaban los informes técnicos eran los logros en la alfabetización de estudiantes en primaria con cobertura universal y el incremento de la matrícula en secundaria (CIDE, 1965, p.7).

⁶ Aproximadamente el 10% de estudiantes de 15 años abandonan el ciclo básico (INEEd, 2014).

- PISA, ha sido el instrumento de temporalidad que permitió realizar un análisis de las trayectorias, observándose que desde su implementación, los estudiantes hasta 15 años no logran desarrollar las competencias necesarias en ciencias, lectura y matemáticas, con particular atención en la última, con aproximadamente el 55% del estudiantado uruguayo en los niveles bajo 1 y 1⁷.

Los datos expuestos se estructuran a condiciones dadas por la desigualdad educativa, la cual emerge por las diferencias en el acceso al capital cultural, el cual se mapea de acuerdo al entorno socio económico de los hogares y centros educativos (INEEd, 2014). La brecha en la desigualdad educativa no sólo es una correlación entre desigualdad económica, puede verse a la misma como una estructuración de la segunda (ANEP, 2012; INEEEd, 2014; Cardozo, 2016).

PISA analiza el universo de jóvenes de 15 años que se encuentran dentro del sistema educativo formal, con las siguientes características: la muestra de estudio para la edición 2012 (ANEP, 2012) fue definida entre los rangos de aquellos nacidos entre el primero mayo de 1996 y el 30 de abril de 1997, restringiendo la cohorte de edad entre 15 años y 4 meses y 16 años y 3 meses. El objetivo fue el siguiente (ANEP, 2012; p.34):

“La opción de tomar una cohorte de edad como población de estudio responde a la meta de PISA de no evaluar currículum, sino competencias para la vida. La opción por tomar este rango se basa en 1) a esa edad se inician los procesos de transición a la adultez y 2) es una edad que, siguiendo una trayectoria normativa sin interrupciones ni rezago escolar, coincide en la mayoría de los países participantes en PISA, con la finalización de la educación media básica”

Se utilizan variables que tienen relación con antecedentes socioculturales, familiares y de trayectoria educativa. Esto permite presentar la información de desempeños en contexto según centro escolar, alumnos y sistema educativo. (ANEP, 2012, p. 23).

Existe una diferencia entre los diseños muestrales de 2006 con respecto a 2009 y 2012. En el ciclo 2006, la unidad primaria de muestreo fue definida como “centro turno”, lo que

⁷ Los estudiantes en estos niveles identifican datos simples y muy directos como lectura de un valor en un gráfico o en una tabla en la que las etiquetas coinciden con las palabras en el estímulo (ANEP, 2012).

implica que se sortearon N centros turno con probabilidad proporcional a su tamaño. Esta opción por definir el centro educativo, se basa en la hipótesis de que existían diferencias educativas entre los turnos de un mismo centro. Sin embargo, en las dos últimas ediciones no se encontraron diferencias sustanciales en resultados por desempeños (ANEP, 2012).

Los estudiantes son evaluados, analizando la trayectoria educativa en general (primaria y media básica) y las trayectorias de aprendizaje (principalmente como procesos acumulativos), es decir, las dificultades de aprendizaje se transforman en residuales continuos y acumulados que continúan en las siguientes etapas de aprendizaje y siguientes niveles de educación formal (Cardozo, 2016).

Las diferencias en las trayectorias pueden entenderse como explica Cardoso (2016, p. 28):

“Las disparidades registradas sobre los 15 años son, naturalmente, el resultado de las trayectorias anteriores y de la desigual exposición a distintos “riesgos educativos”. Solo contemplando la educación formal y obligatoria estas disparidades podrían rastrearse al menos hasta la educación inicial: edad de inicio, cobertura, diferencias en la asistencia efectiva en la escuela, desigualdades en la calidad de la enseñanza recibida, etc. Surgen también durante la enseñanza primaria, cuando comienza a producirse la acumulación de extra edad asociada a la repetición de grados escolares y cuando ya se evidencia con claridad la heterogeneidad en el ritmo y grado de desarrollo de aprendizajes.”

An analizar el período 2006-2012, se podría afirmar que PISA se transformó en un instrumento de evaluación del sistema educativo uruguayo, visualizando a la educación en el plano de la discusión política e interpelando la función del sistema, tanto en la equidad de los aprendizajes como en su desempeño, centrándose en la exposición de la realidad de los estudiantes, de acuerdo a su situación geográfica y entornos socio culturales (DIEE/ANEP, 2012; INEE, 2014). Como lo señalara en su momento Rivas (2015): Las evaluaciones, en cada uno de sus ciclos, expusieron las tensiones entre los actores político educativos: el gobierno expresa su visión de política pública efectiva y, por otro lado, se hace público el “crítico” estado de la educación.

Las evaluaciones PISA, dispararon todo tipo de debates educativos. Las mismas están destinadas a evaluar el desempeño en la resolución de problemas, por ello, se tratan de

instrumentos de valor metodológico que miden competencias y no conocimientos compartimentados. Las pruebas han sido un modelo de análisis valioso al momento de comparar sistemas educativos nacionales (ANEP, 2006, ANEP, 2009, ANEP, 2012). Al poseer un efecto de polarización de opiniones, expresándose en los medios de comunicación, PISA ha generado presiones en la mirada pública sobre el estado de situación de la educación (Rivas, 2015).

Se ha inferido que los resultados de los jóvenes, varían según centro escolar⁸ y el nivel sociocultural de sus pares, en función del lugar en que cada uno vive y con quiénes comparte la escuela (INEEd, 2014, p.85). En Uruguay, como en el resto de América Latina, los “procesos educativos de segregación [...] operan entre las escuelas y dentro de ellas, como poderosos mecanismos de transmisión de la desigualdad social y de oportunidades educativas” (INEEd, 2014, p.86). PISA, se articula en una categorización por entornos, a través de cuestionarios adicionales, en donde los estudiantes, transmiten el capital cultural familiar (educación alcanzada por los padres), ocupación laboral de los padres y el acceso a equipamientos tecnológicos en el hogar ANEP, 2006, ANEP, 2009, ANEP, 2012). El entorno socio cultural de los centros educativos se categoriza en cinco etiquetas: Muy desfavorable, Desfavorable, Medio, Favorable y Muy favorable (ANEP, 2009, ANEP, 2012).

En los informes PISA 2006, 2009 y 2012; los resultados en Matemática, permitieron realizar un análisis comparativo con el resto de países participantes, observándose la siguiente asociación: a menor heterogeneidad y desigualdad sociocultural, mayores niveles de desempeño. Esto es que “la proporción de la heterogeneidad en los puntajes (varianza) que obedece a diferencias entre centros educativos [...] contribuyen a explicar los resultados de los alumnos” (INEEd, 2014: p. 130): medida que aumenta el porcentaje de variación de los puntajes, dados por el estatus socioeconómico del centro educativo, se incrementa la probabilidad de observar una disminución en el índice de inclusión social⁹ (ANEP, 2012; INEEd, 2014).

⁸ El rendimiento escolar de los alumnos depende del de sus pares, niveles más altos de segregación social implican mayor desigualdad en los logros académicos y una mayor desigualdad en los resultados a lo largo de la vida (DIEE/ANEP, 2012, p. 56)

⁹ Análisis de un total de 23 variables que se entiende que afectan a la Inclusión Social, a saber: Crecimiento del PIB; PIB invertido en Programas Sociales; Inscripciones en Escuelas Secundarias por género y por raza; Derechos Políticos, Civiles y de la Mujer; Tolerancia LGBT1 ; Inclusión Etnoracial; Alfabetismo; Participación

En el período 2006 – 2009; las desigualdades socioculturales entre centros educativos, tuvo un aumento de un 8%, manteniendo altos niveles de segregación educativa (ANEP, 2012; INEEEd, 2014). Esta segregación, implica una reevaluación de las políticas educativas, centradas en procesos que impulsen medidas de disminución de la desigualdad a través de estrategias centralizadas en los centros educativos, con incidencia en la distribución de dispositivos culturales y mejor acceso a bienes culturales públicos y privados (ANEP, 2012).

Los datos de PISA sobre desempeño, en el período de estudio, revelan que Uruguay no logró combinar aumento de cobertura con mejora en los logros académicos¹⁰. La baja en desempeños, estuvo acompañada con un leve descenso de la brecha en resultados. (INEEd, 2014). Uruguay se posiciona en el ranking latinoamericano en la primera posición con respecto a sus pares latinoamericanos (ANEP, 2012; INEEEd, 2014).

La brecha en los desempeños se ha transformado en un patrón, estructurándose una estratificación por resultados en relación con los centros escolares, tanto por el capital cultural de los estudiantes como de la relación de los centros (ANEP, 2006; ANEP, 2009; ANEP, 2012).

Justificación y pertinencia de la investigación

El tema a investigar busca conocer las posiciones de los docentes sobre PISA, las dinámicas que se presentan en un escenario educativo en transformación, con las instituciones nacionales que informan sobre su estado de situación, permeadas por producciones pedagógicas que implican reflexiones que adecuan y reproducen¹¹ políticas. Esto implica realizar un recorrido por las expresiones y miradas de los docentes (actores relevantes de este trabajo) junto a expresiones de diversos actores educativos como técnicos especializados

Ciudadana por género y por raza; Inclusión Financiera por género; Porcentaje que vive con más de U\$S 4 por día por género y por raza; Empoderamiento Personal por género y por raza; Capacidad de Respuesta del Gobierno por género y por raza; Acceso a una vivienda adecuada por género y por raza; Porcentaje de acceso a un empleo formal por género y por raza.

10 El ingreso de estudiantes que se encontraban por fuera del Sistema educativo, se ha visto como una variable que afectó los resultados. La desafiliación al sistema, implica un rezago que dificulta aprendizajes. A mayor tiempo de desafiliación, mayores dificultades para acreditación de saberes (INEEd, 2014).

11 El término reproducción se toma como elemento descentralizado de un aparente sistema. No es la réplica de los elementos de forma jerarquizada, sino como plantea Frank (1984), la recomposición de producciones discursivas que adquieren significado, a partir de las interrelaciones que surgen entre múltiples campos.

y trabajadores de la academia, en el marco de las expresiones y políticas de la OCDE y de las concepciones pedagógicas que sustentan en PISA lo que importa evaluar y el cómo (es decir el instrumento de la organización). Se trata de comprender como se expande una mirada sobre el rol de la educación y las formas de evaluar, como medio para tornar observables las maneras en que se generan intersecciones en el campo social.

El análisis de los informes nacionales de ANEP en el período seleccionado, conjuntamente con la exploración de la temática de la globalización/educación favorece su contraste con las tradiciones pedagógicas de Uruguay.

Este primer acercamiento permitió analizar las discusiones pedagógicas, a partir de la disposición de información por parte de los centros educativos y de los cuerpos docentes, permitiendo conocer y ordenar las modalidades de funcionamiento de la Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE) y su relación con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd)¹². También se conoció como acceden otros actores, como la Academia, en trabajos coordinados, por el Departamento de Sociología de Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de la República¹³.

12 En adelante, La Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística, se expresa DIEE. Lo mismo ocurre para el caso del Instituto de Evaluación Educativa, que se expresará INEEEd.

13 Un ejemplo de ello, es el trabajo “Trayectorias educativas en educación media. PISA-L 2009-2014” (Cardozo, 2016)

Una introducción a la educación uruguaya

La globalización no es un proceso actual. Determinar un inicio probablemente exigiría una historicidad de los elementos que le dieron origen y su tratamiento aquí nos desviaría profundamente de nuestros objetivos¹⁴. Sin embargo, se puede asegurar que éste proceso se acelera con la expansión colonial del siglo XIX así como con la Revolución Industrial (Bauman, 2013).

En ese período, los Estados-nación europeos, a partir de su modelo de acumulación, exportaban capital, cultura, excedente demográfico (entre otros).

El progreso en las repúblicas latinoamericanas, era un correlato de la mirada de una civilización universal (europea) con las instituciones necesarias para afirmar y concretizar un Estado-nación que se dirigía hacia su modernización. La educación es entonces el medio para alcanzar una sociedad moderna. José Pedro Varela (s/f) lo explicitaba de la siguiente manera:

“La educación se propone desarrollar en el individuo las fuerzas físicas, morales intelectuales, en el sentido de la mayor felicidad y del mayor bien posible... [L]a escuela debe proponerse dotar al ciudadano cuando menos con los conocimientos indispensables para el uso consciente de sus derechos y la práctica razonada de sus deberes, teniendo el Estado, como medio para conseguir ese fin supremo, la instrucción obligatoria y gratuita, a semejanza de países como Holanda, Francia o Estados Unidos” (pág. 57)

En la fase de modernización de los Estados Latinoamericanos, la impronta de un modelo occidental de Estado nacía, en su organización y funciones, medios y estrategias de construcción colectiva buscando articular progreso y cultura nacional.

¹⁴ Las interpretaciones sobre el inicio de las diferentes fases de la globalización, dependen del marco teórico sobre el que se asiente. Las posturas decoloniales, por ejemplo, a través de Walter Mignolo (2007) parten del concepto de la occidentalización de las Américas [(en referencia al Orientalismo de Edward Said (1997)) como inicio de la primer fase de la globalización, como expresión de la dominación Europea/Cristiana sobre el mundo.

Una vez que se afianzan las democracias liberales, junto a las reformas educativas que se implementaron a finales del siglo XIX y principios del siglo XX¹⁵, la noción del rol del Estado a través de la educación, genera debates sobre el porvenir, en los discursos sobre Desarrollo y Educación. Es que, en esta etapa de la globalización, el Estado-nación asumía bajo la forma de gobierno democrático liberal, el papel que articulaba las diferencias sociales, a través de un sistema de balanza y contrapesos entre las distintas capas sociales (Real de Azúa, 1973).

El Estado de bienestar uruguayo, buscó estrategias para el sistema educativo. Como ejemplo de ello se estructuró la Escuela Nueva en el plano pedagógico e institucional¹⁶.

El llamado proyecto desarrollista se consolida hacia 1930 con base en el concepto de la escuela nueva, nacida de la corriente americana desde la pluma de Charles Sanders Pierce y John Dewey, y a partir de la fuerza del pragmatismo local que ya percibía la necesidad de que la escuela contribuyera a formar ciudadanos calificados para producir y reproducir las condiciones de existencia del estado moderno, lo que desemboca en los ideales de Figari de una educación “estética y emancipadora”. (Errandonea, 2014, pág. 33)

La educación se estructuró como mecanismo de disciplinamiento y mecanismo para amortiguar las tensiones sociales. Como lo afirman Barrán y Nahúm, la educación era un medio y no un fin en sí mismo:

La educación debe asegurar la paz social, erradicando las costumbres violentas y las prácticas incivilizadas; debe ayudar al aumento de la producción del país, dotando a la masa rural de conocimientos técnicos; debe ser el elemento esencial que imprima el rechazo del ocio, de la

15 El rol de la escuela pública, implicó la noción de un Estado que amortiguaba las diferencias sociales, a través de un ejercicio igualitario, donde las clases sociales cohabitan pacíficamente en las aulas educativas.

16 La Escuela Nueva implicaba el examen práctico de la experiencia. La racionalidad instrumental se expresaba al asignarle a la escolarización la función de producir una fuerza de trabajo calificada y la de reproducir en las generaciones posteriores los valores, formas de vida y de trabajo que caracterizaban al estado moderno. Los fundamentos epistemológicos son expuestos por John Dewey y en el escenario nacional Vaz Ferreira (CEIP, 2007).

haraganería, de la actividad improductiva. (Barrán y Nahúm, 1967, pág. 392)

A partir de la segunda mitad del siglo XX se articula con el capitalismo desarrollista, un modelo que implicó un discurso sobre como es el progreso material de las naciones (Escobar, 1994). La Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI), fue un modelo de posguerra, articulado con el capitalismo nacional e internacional, donde operaban lógicas de incremento del mercado interno con industrias pesadas y livianas. La necesidad de fuerza de trabajo capacitada, impulsó un modelo educativo que abarcara a la mayor cantidad de personas (inmigrantes y nacionales) con habilidades de lectura y escritura para realizar tareas habitadas a la repetición de acciones en el sector fabril.

Aldo Solari lo explica de esta manera (1961):

“[E]l desarrollo, exige tanto en el sector primario como en el secundario una mano de obra calificada que supone una preparación previa cada vez más compleja; el desarrollo crea una transformación profunda en la repartición de la población activa que se traduce en un creciente aumento del sector terciario. Este, a su vez, en su composición interna, aumenta ciertos tipos de actividad, que exigen un largo período de preparación educativa. Es un aspecto de este proceso el que una sociedad cada vez más burocratizada es a su vez, una sociedad cada vez más educada en el sentido institucional de la expresión; el desarrollo económico supone la necesidad de innovaciones tecnológicas, las cuales son sólo posibles por un aumento creciente de los hombres de ciencia y de los técnicos, lo que crea una demanda en aumento de sujetos con altos niveles educativos...”
(p. 7)

Es interesante analizar la perspectiva que Solari analiza sobre el rol de la educación entre naciones desarrolladas y no desarrolladas:

“El papel de la educación formal en la distribución de roles ocupacionales aumenta desde una etapa de subdesarrollo completo, pero disminuye nuevamente en una etapa de desarrollo avanzado donde la educación tiende a convertirse en un elemento necesario, pero ya no condición suficiente. Eso muestra que [...] deben evitarse las generalizaciones

excesivamente apresuradas. [...] En cualquier caso, parece claro que la correlación educación-ocupación no tiene la misma importancia en países con diferentes niveles de desarrollo.” (UNESCO, 1967, p. 404)

Un sistema de certificaciones, implicaba un modelo institucionalizante de las relaciones capitalistas en el Uruguay. La población en sus estratos sociales medios y bajos buscan la movilidad social ascendente. La educación se observa como el eje transformador de la sociedad y por el cual el Estado era garante al capitalismo internacional y nacional con trabajadores calificados.

A través de las ayudas económicas (asignaciones familiares que fueron promulgadas por el poder ejecutivo en 1943), se propendió a mantener estudiantes de bajos recursos en los centros educativos. La relación de certificaciones implicaba un sistema de corte binario, los estudiantes que no lograban las calificaciones aceptables eran postergados paulatinamente quedando marginalizados del sistema. El sistema educativo entonces, se manifestaba como un sistema que eyectaba a poblaciones no certificadas y por tanto obturaba la posibilidad de acceso a mejores fuentes de trabajo (Dallera, 2010).

En la década de los sesenta, los términos Desarrollo y Educación se sintetizan a través del trabajo realizado por La Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE), por medio de la Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza (CCEE), que a través de trabajos técnicos dieron un estado de situación de la educación. Lo que manifestaban los informes técnicos eran los logros en la alfabetización de estudiantes en primaria, el incremento de la matrícula en secundaria (el Uruguay de entonces no se encontraba en una etapa de pos transición demográfica), y expresaban la falta de instalaciones para centros educativos y mayores fondos para la educación pública.

Así expresaba el informe de la CIDE (1965):

“En el momento actual el sistema educativo uruguayo presenta como rasgo sobresaliente su amplia extensión, la que ha asegurado la presencia en la escuela de la casi totalidad de los niños en edad obligatoria de asistir. En los hechos se ha prolongado la escolarización hasta la edad de catorce años para los dos tercios de los niños de esa edad. La enseñanza secundaria ha cuadruplicado sus efectivos en los últimos veinte años. La enseñanza superior presenta en la comparación internacional una de las

tasas más altas de estudiantes por mil habitantes. Sin embargo, estos resultados positivos presentan un reverso que está constituido por la relativa ineficiencia del sistema a pesar del alto nivel de escolaridad. La repetición de los niños en las escuelas alcanza porcentajes muy altos: permanecen cinco, seis o siete años, para abandonar con el ciclo incompleto. En la enseñanza media ocurre un fenómeno similar, más intenso en la técnica que en la secundaria. Al mismo tiempo, la falta de adecuación de las instalaciones para atender la expansión demográfica estudiantil ha afectado la calidad de los servicios, haciendo insuficientes los equipos y exigiendo la utilización como docentes de personas sin la conveniente preparación. La masificación de la enseñanza ha llevado a las aulas alumnos provenientes de medios culturales más pobres, sin que el sistema haya creado condiciones de mayor intensidad educativa, para evitar un descenso en la calidad de los estudios". (p. 7)

El informe de la CIDE del sesenta y cinco; y su par homólogo en la actualidad, los informes del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), muestran una correlación: mayores niveles de edad educativa, es decir, los años de escolarización, sin acompañamiento de aprendizajes de calidad.

Los análisis de CCEE y del INEEd, (entendiendo que la dispersión temporal no anula las funciones que ambos realizan) son formas de institucionalización de lo que se podría llamar “agentes evaluadores del sistema” que tienen en común, un atributo, examinar el valor educativo de los procesos y sus resultados. Ambos, son expresiones de un modelo, de una mirada desarrollista, del progreso social y material de la sociedad, que manifiesta las articulaciones del campo ideológico del Estado (Althusser, 1968). El Estado, entonces, ejecuta una función propia de la modernidad contemporánea, eleva la fase de la globalización al desdoblarse su papel, en tanto es quien realiza la educación y evalúa su función, con pares análogos: regionales y globales¹⁷.

17 El informe de la CIDE (1965), examina y da una serie de indicaciones, en su contexto histórico, sobre el desarrollo de un sistema educativo más inclusivo, con justicia social y articulado con el sistema económico. Territorializa los diagnósticos a nivel rural y urbano. Su par homólogo, el INEEd (2014) propone un sistema más equitativo y con mayor distribución de capital cultural. Su diagnóstico se territorializa en zonas rurales y urbanas. Ambos, dan un diagnóstico del sistema. Sin embargo el segundo, toma como eje de comparación

El presente trabajo no realiza una genealogía de la educación uruguaya, sólo se centra en aquellos elementos institucionalizantes que moldean las propiedades que distinguen al sistema educativo y los productos del mismo. Para un abordaje más preciso, se continúa con el análisis histórico desde la ruptura democrática, desplazándose hacia la impronta neoliberal del Estado y con ella, las reformas educativas que permiten discursos y prácticas con mayor énfasis en resultados.

A partir de la ruptura democrática, primó un modelo pedagógico de corte tecnicista¹⁸, desplazándose de un modelo educativo para la formación de ciudadanos en democracia, hacia un modelo educativo para afirmar al Estado, la Patria y la Familia, centrándose en el rol económico a quienes se formaba, un clivaje con respecto al eje en que se situaba las tradiciones educativas del país (Bayce, 1988; ANEP-CEIP, 2007).

En el período 1973 – 1985¹⁹, el modelo educativo se centró, principalmente en la formación de trabajadores, el Estado amplió la apertura del mercado nacional, en dirección al liberalismo económico aunque poseía remanentes del modelo ISI, con una burguesía nacional que aún pugnaba para obtener de aquel, las prebendas necesarias para reproducir y acumular capital. El sistema educativo, y dentro de este, la educación media, tuvo una disminución real de un 3% (Bayce, 1988), la matrícula decrecía en la formación propedéutica y se acentuaba la formación secundaria técnica, la actual CETP (ex UTU). Bayce (1988) lo muestra de esta forma:

“[E]n el caso del crecimiento de la instrucción formal técnica, parece claro, que, aunque su prestigio del estatus no es el mismo que el de la

otros sistemas educativos, con base cuantitativa, en sus resultados, articulados por PISA. Por ejemplo, en el segundo caso, se compara los resultados con países como Chile, en el contexto que alberga la OCDE. Este país tiene un sistema educativo con prestaciones y calificaciones por centros, que permite a los padres de los estudiantes, seleccionar aquel que tiene mayores niveles, según pruebas nacionales. Los estudiantes que pueden acceder a los centros con mejor puntuación, son aquellos con mejores calificaciones (Rivas, 2015). Los informes del INEE, son entonces, una articulación de operaciones estadísticas que intersectan datos, a través de fuentes análogas.

18 La pedagogía tecnicista se sustenta en la base instrumental para la escolarización con un propósito teleológico, es decir, con un objetivo específico, preparar para el trabajo, donde la idea del ascenso social por la educación se enlazaba con el modelo liberal económico (Bayce, 1988; ANEP-CEIP, 2007).

19 El plan educativo de 1973 (previo al golpe militar), implicó un régimen coercitivo al universo docente y punitivo hacia el estudiantado (Bayce, 1988).

Secundaria, su instrumentalidad para la obtención de empleo y para insertarse con mayor velocidad en el mercado laboral ganan importancia en la jerarquía de prioridades vitales. Se prefiere adquirir una instrucción terminal que diplome, que credencie para el trabajo y no una instrucción general que sólo habilite para continuar estudios universitarios o agregue meramente brillo humanista al instrumental de supervivencia individual y colectivo. Es una situación de fuerte crisis secular y el razonamiento tiene su lógica inmediatista comprensible, más allá de la viabilidad que esa formación factualmente pudiera dar para la urgencia laboral y económica de la población.” (p. 88)

Frente a la situación de crisis económica, las familias optaban por una formación rápida, para mejorar sus capacidades competitivas en un mercado laboral estrecho que sólo requería fuerza de trabajo en una especialidad concreta, con bajo nivel instructivo. La realidad mostraba una menguante matrícula en educación media, no por efecto de la baja tasa de crecimiento demográfico, sino por las necesidades materiales de la población que no accedía a un cambio en su situación económica (Bayce, 1988).

El sistema credencialista de tipo cortoplacista exacerbado por la crisis económica y laboral, con una elite política militar que concede mayor importancia a la instrumentalidad económica y laboral que a la formación universitaria, al estatus social y al ascenso político por la vía educativa, de las capas media baja y baja, responde a la etapa del Estado moderno en su fase globalizadora que se caracteriza por una formación jerarquizada, instituciones bajo la racionalidad técnica que impedía la formación fenomenológica²⁰, es decir, relaciones mediadas por las representaciones de los sujetos en posición similar aunque las mismas sean asimétricas, acto educativo diametralmente opuesto a un modelo autoritario propio de un Estado militarizado (Torres et al, 2001).

20 La acción educativa fenomenológica tiene como objeto el logro de aprendizajes mediante la acción interactiva entre pares, en donde la asimetría entre los miembros, mediados por relaciones de poder, dadas por las diferencias de edad de los participantes o por sus relaciones de posesión del acervo cultural se encuentran entre sí como “otros yo”. Este modelo se caracteriza por la formación dada por el acto familiar, entendido como el “otro significativo”, continúa con aquella que imparte el colectivo, entendido como el “otro generalizado”. El intercambio, mediado por dispositivos lingüísticos, entre los participantes puede tener como meta resultados en el cambio de poder y no como un apéndice de aquel (Torres et al, 2001).

Luego de más de una década de dictadura militar, Uruguay retornó a la democracia en marzo de 1985. La transición comenzó en 1980 cuando el gobierno militar intentó legitimar su régimen mediante la aprobación plebiscitaria de una nueva Constitución. La derrota sufrida en las urnas obligó al gobierno militar a presentar una agenda de apertura, con la realización de elecciones nacionales en 1984. La transición democrática fue una articulación entre los partidos políticos autorizados y el viejo régimen. Este proceso estuvo acompañado de movilizaciones sociales que actuaban como amortiguadores de posibles conflictos (Chasqueti & Buquet, 2004).

El regreso a la democracia, fue propio de un período de consensos en el sistema de partidos y un regreso al modelo educativo previo al período de facto. Mancebo lo detalla claramente (2006, p.2):

“En esta etapa en la que la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) estuvo dirigida por el Prof. Juan Pivel Devoto, se realizaron ingentes esfuerzos por la re-institucionalización del sistema educativo que había sido fuertemente afectado por el régimen de facto: se aprobó una Ley de Educación con carácter de emergencia, se procedió a la restitución de los destituidos de los distintos subsistemas (primaria, secundaria, educación técnica y formación docente), se restablecieron los concursos y el régimen de elección de cargos y se re-instauraron las Asambleas Técnico-Docentes (ATD) como órganos de representación técnica de maestros y profesores. Como en muchos otros campos de la vida nacional, la tónica fue de restauración de las reglas de convivencia democrática vigentes antes del golpe de estado de 1973. A nivel pedagógico, se implantó el Ciclo Básico Único (CBU) en el ámbito de la educación media. Este ciclo, de tres años de duración, vino a sustituir el Ciclo Básico Común (CBC) de 1976 y se inscribe en una larga lista de sucesivos intentos de hacer efectivos los nueve años de escolaridad obligatoria fijados en la Ley de Educación de 1973. Asimismo, en este período apareció en el campo de las políticas educativas el concepto de educación compensatoria, por ejemplo, a través de los cursos de “compensación” del Plan 1986 orientados a apoyar a los alumnos con déficit en distintas áreas”

Las políticas educativas del período tenían una acentuación de moderación y amplitud de consenso político, comenzando en los noventa un proceso de transformación de la agenda educativa. Para entender a la misma, es necesario comprender lo que acontecía con un sistema de gobierno pluripartidario, con pesos y contrapesos que ejercían una medida de las pulsiones propias del neoliberalismo de los noventa.

El sistema político, con partidos “*catch all*”²¹, en la década de los noventa, esgrimían las tensiones de los procesos de reformas hacia un Estado Neoliberal (Lanzaro, 2012), baja participación del Estado en la distribución de bienes públicos y liberalización económica. Las reformas requerían de acuerdos inter e intra partidarios, y acceso institucional de la tercera fuerza política, el Frente Amplio. Este período, tuvo costes políticos para los partidos decanos (partido Colorado y partido Nacional) que asumían para sí, la titularidad del proceso de transformación (Chasquetti & Buquet, 2004; Lanzaro, 2012).

Los partidos políticos tradicionales en coalición, característica de este período (Lanzaro, 2012) establecieron una agenda educativa que se articulaba con la producción discursiva del Banco Mundial (Pesce, 2003).

Para el mismo, las instituciones educativas, en especial aquellas de educación media, tenían que pasar de la órbita estatal a la esfera del mercado, es decir, las reglas del mismo otorgan a las instituciones educativas mayor progresismo, dado que se reconoce el peso de sus clientes (estudiantes, familia y sociedad) en la toma de decisiones y de esta manera, se puede superar los criterios burocráticos del Estado Interventor (Torres et al, 2001). La agenda educativa uruguaya y con ella su reforma, se enlazaba con las propuestas educativas de organismos internacionales que poseían (y poseen) una mirada economicista de la educación. Por ejemplo, el acceso a préstamos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) estaban supeditados a un modelo de desarrollo económico de corte neoliberal para la

²¹ Se refiere a partidos políticos que en la consecución de votos y éxito electoral, abren un espectro ideológico que alberga distintos frentes, los cuales se aglutinan de acuerdo a pautas y convergencias programáticas. Cada sector de un partido, tenderá a reclutar a los electores que se aproximan a su posición ideológica bajo el arco programático del partido.

formación de capital humano, es decir, integración en el currículo escolar²² de propuestas educativas centradas en la empresa (Pesce, 2003).

La reforma educativa de los noventa, implementó una serie de transformaciones en el sistema educativo, con fuerte rechazo del movimiento sindical, una clara disputa entre dos miradas de enfoques pedagógicos que, en este escenario, asumieron para sí una acción antagónica: por un lado, la formulación de una educación con sesgo al trabajo, basada en las competencias del estudiantado en actividades de resolución de problemas (enfoque en competencias) y por otro, la pedagogía crítica, aprendizajes para la formación de estudiantes en el seno de una sociedad que expone las tensiones y luchas entre grupos por dirimir el futuro de aquella. (Torres et al, 2001; Ifrán 2013).

El antagonismo discursivo pedagógico sobre la estructura curricular lo presenta Pesca (2003, pp. 12 -13) de la siguiente manera:

“[L]o moderno consiste en la organización curricular diseñada a partir de espacios flexibles, definidos por trayectos, conjunto de disciplinas agrupadas, que tienden a la construcción de competencias a través de los distintos contenidos de las asignaturas. El desarrollo de competencias pasa a ser el puente entre las instituciones educativas y el mercado laboral y se pretenden concretar las expectativas que las empresas tienen... Las antiguas competencias de empleabilidad básicas reúnen aquellas mínimas habilidades y destrezas exigidas por el mercado laboral según un modelo de producción fordista del siglo XX que aseguraban al trabajador ingresar a los puestos de trabajo y consistían en saber leer e interpretar manuales, desarrollar operaciones lógico matemáticas básicas, obedecer órdenes y disponer de una cultura general. Estas fueron las que orientaron la reforma educativa del ciclo básico durante la gestión de Rama, en la que el diseño curricular se organizó, en materias o asignaturas instrumentales, con fuerte carga horaria semanal.”

22 Mediando entre sí, el currículo oculto, entendido como las formas prescriptas, es decir las que precenden a los docentes cuando realizan la transposición didáctica entre los programas escolares, los saberes científicos y los estudiantes (Rivas, 2015).

Uno de los objetivos de la reforma entonces fue extender los años de escolarización básica a los primeros años del ciclo básico²³. Algunas medidas se inspiraban en enfoques de corte neoliberales establecidas en los años ochenta en países desarrollados (Estados Unidos, Reino Unido, Francia).

la educación media básica es obligatoria desde antes de la dictadura (Ley 13.318 del 28 de diciembre de 1964):

“A partir de 1965, con la promulgación de la ley 13.318, [l]os jóvenes que egresan de educación primaria enfrentan una elección de carácter “obligatorio”: la enseñanza industrial, con su correspondiente formación técnica, o la enseñanza secundaria, de carácter universalista.”
(Errandonea, 2022, pág. 173)

La reforma buscaba (Pesce, 2003; pp. 14):

“[D]esarrollar el pensamiento creativo y crítico, a través del abordaje científico y social de problemas, complejizando la realidad del estudiantado, fortaleciendo la confianza y las capacidades de trabajo cooperativo. Esto supone una integración del saber (conocimientos) con el saber hacer (habilidades y destrezas) y con el saber ser (actitudes) para la realidad...”

La práctica sindical, en conflicto con la reforma, fue una experiencia ligada a los intereses de una determinada categoría ideológica frente al Estado (la cual implica las oscilaciones constantes entre conflicto y dialogo). Los sindicatos mantuvieron sus luchas y reivindicaciones frente a la transformación del Estado. El conflicto entre los sindicatos docentes y el Estado radicó, en el fondo, por la lucha de identidad del colectivo docente,

²³ La educación media básica es obligatoria desde antes de la dictadura (Ley 13.318 del 28 de diciembre de 1964): “A partir de 1965, con la promulgación de la ley 13.318, [l]os jóvenes que egresan de educación primaria enfrentan una elección de carácter “obligatorio”: la enseñanza industrial, con su correspondiente formación técnica, o la enseñanza secundaria, de carácter universalista.” (Errandonea, 2022, pág. 173). “El Plan 76 implementó dos modalidades de ciclo básico de educación media de carácter obligatorio, uno bajo la jurisdicción del Consejo de Educación Secundaria (CES) y otro, en la órbita del Consejo de Educación Técnico-Profesional o ex Universidad del Trabajo del Uruguay. A partir de 1986, se crea el Ciclo Básico Único de Enseñanza Media (CBU) unificando ambas modalidades bajo la jurisdicción del CES. A partir de 1991, el CBU mantiene su carácter de ciclo único pero vuelve a funcionar bajo dos jurisdicciones distintas, la de Educación Secundaria y la de UTU. (Rama, 1992, p. 25)” (Errandonea, 2022, pág. 52).

entendiendo que la nueva mirada pedagógica era en sí, una acción de despolitización y desmovilización de los cuerpos docentes como intelectuales y formadores de sujetos en la vida democrática. La pugna fue el síntoma de la reestructuración del modelo educativo y por tanto del Estado (Torres et al, 2001).

La reforma educativa de los noventa sigue en el imaginario colectivo docente como una escisión de los modelos pedagógicos tradicionales del Uruguay. Con el advenimiento del Frente Amplio al gobierno, se realizan las reformulaciones de los planes de estudio en Secundaria y CETP²⁴.

Una vez en el gobierno nacional, el Frente Amplio establece en la agenda educativa una serie de espacios de discusión, compuesto por cuerpos docentes, autoridades educativas y organizaciones sociales, con el objetivo de elaborar un plan educativo que en su devenir culmina con la implementación de la ley 18.437 (Bentancur & Mancebo, 2011). El mismo comienza con un debate educativo en el año 2006, el cual buscó ampliar las bases para la creación de políticas públicas, con amplio margen de apoyo de las bases territoriales. El objeto que centró esta estrategia fue articular dialogo frente a los actores del sistema y dejar de lado las políticas de reforma de corte jerarquizadas, de arriba abajo, fomentando un amplio grado de gradualismo en la fijación de estrategias.

Este empeño llegó a formalizarse, con el objetivo expreso de avanzar en la definición de líneas de acción orientadas a la elaboración de políticas de Estado en materia de infancia y adolescencia, con una extensa base de consenso político e institucional, a nivel nacional, en el marco del lanzamiento en 2008 de la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030 (ENIA), instalándose formal, global y ordenadamente el debate sobre la educación. por la amplitud y sistematicidad de sus contenidos (Errandonea, 2022, pág. 31). Debate que culminó con la elaboración de un documento final en diciembre de 2008 (CCE, 2008), con el sentido de constituir:

²⁴ La Reforma del sistema educativo, implementada a partir del año 1996, contó con varios componentes, por lo cual su evaluación debe incluirlos a todos ellos. Sin embargo, uno de los temas, que generó una mayor polémica refiere a la enseñanza por áreas en el Ciclo Básico (CB) secundario, (la cual fue modificada en la Reformulación 2006). También fue el caso de los Centros Regionales de Profesores (CERP), los cuales implicaron una descentralización en la profesionalización docente. Este último, permaneció en continuidad con la adecuación con su homólogo en Montevideo, el Instituto de Profesores Artigas (Bentancur & Mancebo, 2011).

“Un horizonte estratégico para las políticas públicas de infancia y adolescencia y una base para la confección de Planes Nacionales de Infancia y Adolescencia, donde los futuros gobiernos [...] puedan precisar en cada período metas, asignar recursos y definir instrumentos de gestión orientados a que, sin excepción, todos los niños, niñas y adolescentes del Uruguay pueden ejercer y gozar de sus derechos”. (pág. 56).

Entre los puntos más importantes de este período y que abre el camino a una agenda de resultados, fue el incremento del presupuesto educativo, un andamiaje que formalizó la universalización del ciclo básico y la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Bentancur & Mancebo, 2011).

Las transformaciones en la educación tuvieron al mismo tiempo bases materiales, en tanto, el salario docente tuvo un incremento en términos absolutos y reales con respecto a quinquenios anteriores, tanto para cumplir con las promesas electorales, así como disminuir el malestar docente. Paralelo a ello, se produjo un aumento de la distribución de recursos hacia la educación de un 2,5% del PIB al 4%, resultando en un mayor esfuerzo para la descentralización y la aplicación de proyectos educativos transversales que se articulaban entre la ANEP, el MEC, el MIDES y MSP (INEEd, 2014)²⁵.

En este período Uruguay continúa con la implementación de las pruebas PISA²⁶, ejercicio que se inicia en la administración presidencial 2000 - 2005, la cual implicaba contar con un instrumento de temporalidad para evaluar aprendizajes de estudiantes de Ciclo Inicial.

Con la reformulación 2006 desaparece el uso del término de competencias que constituyó un concepto clave y característico de la reforma de los noventa. El rechazo al término, se basó en la tradición curricular en la formación docente quedando centrado los aprendizajes por las disciplinas (INEEd, 2014).

25 Se destacan los siguientes: Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU), el Programa de Aulas Comunitarias (PAC), el programa de Formación Profesional Base (FPB) y el programa de Maestros Comunitarios (PMC).

26 PISA comienza en Uruguay en el año 2003 (INEEd, 2014).

Capítulo 3. Análisis de la narrativa documental

Los Sistemas de Evaluación

Las pruebas de evaluación están diseñadas con el propósito de medir y analizar el desempeño de los estudiantes, con resultados que permiten reflejar de forma parcial y temporal las condiciones socio educativas, técnicas actuales de los Estados (Ferrer, 2006). Es por ello que se establecen marcos específicos para el desarrollo, recopilación y disponibilidad de información para los actores educativos. Los instrumentos de evaluación deben poseer objetivos específicos, estableciendo relaciones entre que es lo que se evalúa y como se evalúa (entendiendo los rasgos particulares de las unidades de análisis, los currículos nacionales y las estrategias nacionales) (Rivas, 2015).

La metodología y el alcance de las evaluaciones responden a los propósitos y a los fines de éstos, es decir, las autoridades nacionales educativas, deben establecer con claridad lo que se evalúa, sea el sistema, las instituciones, o los actores individuales (específicamente, si son estudiantes o docentes). Si los instrumentos son para reconocer factores externos o internos que afectan a las escuelas, deben ser explícito en ellos, o si se trata de desempeños académicos establecer con claridad la muestra de análisis y su capacidad de reflejar la realidad nacional (Rivas, 2015).

La forma en que se comunican los resultados, deben esclarecer sus prioridades, sea para presionar dentro del sistema educativo para modificar parcial o totalmente una estrategia de política educativa. La efectividad no depende exclusivamente del alcance del sistema, sino que comporta como interactúan actores sociales y educativos (como por ejemplo, la sociedad civil, los medios de comunicación masiva, autoridades, docentes, estudiantes), con información accesible y disponible, asegurando que la misma sea comunicada de forma precisa, explícita y continua (INEEd, 2014). El informe INEEEd (2014) cita al documento de OCDE (2013) sobre el discurso institucional PISA:

“The PISA assessment takes a broad approach to measuring knowledge, skills and attitudes that reflect current changes in school priorities, moving beyond the school-based approach towards the use of knowledge in tasks and challenges likely to be encountered in home and work life outside school.” (OCDE, 2013, pág. 13)

Las evaluaciones, específicamente en desempeños, se desarrollan en América Latina a partir de la década de los noventa, pero adquieren particular atención y desarrollo con el inicio del nuevo siglo (Rivas, 2015).

Las políticas de descentralización que se llevaron a cabo, dieron lugar a una evaluación de los resultados del sistema, con base en la cual el Estado comienza a realizar una devolución de aquello que realizaba, en particular, su gestión (Rivas, 2015). En Uruguay se desarrollaron diversidad de evaluaciones. Algunas aplicadas a los alumnos de sexto año de primaria, un censo a los alumnos de tercer año de ciclo básico de educación media y una evaluación en el último año de educación superior. Como se dijo, las evaluaciones internacionales en las que participó el país, también han sido variadas: Segundo y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE y TERCER) y las diferentes y periódicas instancias de participación en PISA (INEEd, 2014):

“Estas evaluaciones comparten entre si algunos aspectos metodológicos clave para poder hablar de resultados a nivel del sistema: todas son representativas del universo que estudian y la aplicación de las pruebas se realiza con la presencia de un aplicador externo para garantizar que se hagan en condiciones homogéneas y los alumnos no reciban ayuda por parte de los docentes”. (p.139)

Para el caso de PISA, los resultados de las pruebas se sustentan fundamentalmente en dos indicadores principales, el promedio del puntaje de todos los alumnos en cada país y la distribución de alumnos en los seis niveles de competencias mínimas que es deseable que tengan los estudiantes de 15 años. Los niveles de desempeño en la prueba describen al estudiante en función de la definición de competencia y no se vincula con los currículos nacionales (ANEP, 2006; ANEP, 2009; ANEP, 2012; INEEEd, 2014).

Los resultados evaluados en PISA están dados en términos de puntajes numéricos de la escala de media 500 y desvío estándar 100. Con el objetivo de explicar e interpretar esos desempeños, se describe el tipo de actividades y problemas que se resuelven. Para ello, se constituyen niveles de desempeño que describen los conocimientos. Estos son el producto de la agrupación de puntajes a partir de análisis psicométricos y de consideraciones relacionadas con la naturaleza de las competencias (ANEP, 2006; ANEP, 2009, ANEP, 2012).

Por ejemplo, y a partir del análisis narrativo realizado, la OCDE (2013) expone su estrategia de la siguiente manera (la traducción 4es nuestra):

“Para organizar el dominio de las matemáticas con el fin de evaluar la competencia matemática, es importante seleccionar una estructura que surja de los desarrollos históricos de las matemáticas, que abarque suficiente variedad y profundidad para revelar los fundamentos de las matemáticas, y que también represente, o incluya, las líneas matemáticas convencionales de una manera aceptable. [...] Por lo tanto, se seleccionó un conjunto de categorías de contenido para el marco de PISA 2012 que refleja la gama de fenómenos matemáticos subyacentes, en consonancia con las categorías utilizadas para encuestas PISA anteriores.” (pág. 32 y 33)

“El objetivo de construir la evaluación es lograr un equilibrio que proporcione una ponderación aproximadamente igual entre los dos procesos que implican hacer una conexión entre el mundo real y el mundo matemático y el proceso que requiere que los estudiantes puedan trabajar en un problema formulado matemáticamente.” (pág. 38)

Los niveles de puntaje establecidos para valorar los desempeños resultantes pueden examinarse a partir de las siguientes cuotas extraídas de uno de los documentos de ANEP (2012). Se establece el Nivel (Puntos) y se le acompaña con la descripción de niveles de desempeño:

“6 (+ de 669 Puntos)

Los estudiantes que se ubican en esta posición, son capaces de completar con éxito las tareas más difíciles de la prueba. Conceptualizan, generalizan y utilizan información basada en investigaciones, modelizan problemas complejos y utilizan sus conocimientos en contextos de flexibilidad entre ellas. Reflexionan sobre sus acciones y las formulan y comunican con precisión en cuanto a sus resultados, interpretaciones y argumentos. Son capaces de explicar porque las aplicaron a la situación original.” (pág. XX)

“5 (607 a 668 Puntos)

Los estudiantes demuestran que pueden desarrollar y trabajar con modelos en situaciones complejas, identifican limitaciones y supuestos específicos. Seleccionan, comparan y evalúan estrategias de resolución de problemas que permiten hacer frente a los problemas complejos relacionados con estos modelos. Demuestran cierta reflexión sobre su trabajo y pueden formular y comunicar sus interpretaciones y razonamientos.” (pág. XX)

“4 (545 a 606 Puntos)

Los estudiantes trabajan eficazmente con modelos explícitos en situaciones complejas concretas que pueden implicar restricciones o suposiciones. Son capaces de seleccionar e integrar diferentes representaciones, incluyendo las simbólicas, vinculándolas directamente a los aspectos de situaciones del mundo real. Usan una limitada gama de habilidades para razonar una idea en contextos sencillos. Construyen y comunican explicaciones y argumentos basados en sus interpretaciones.” (pág. XX)

“3 (482 a 544 puntos)

Los estudiantes ejecutan procedimientos claramente descritos, incluso aquellos que requieren decisiones secuenciales. Sus interpretaciones son suficientemente sólidas para ser la base para la construcción de un modelo simple o para seleccionar y aplicar estrategias de resolución de problemas sencillos. Interpretan y utilizan representaciones basadas en diferentes fuentes de información. Sus soluciones reflejan interpretación y razonamiento básico.” (pág. XX)

“2 (420 a 481 puntos)

Los estudiantes interpretan y reconocen situaciones en contextos que requieren una inferencia directa. Son capaces de extraer la información relevante a partir de una sola fuente y hacer uso de un único modo de representación. Emplean algoritmos básicos, fórmulas, procedimientos o convenciones para resolver problemas con números enteros y hacen interpretaciones literales de resultados.” (pág. XX)

“1 (358 a 419 puntos)

Los estudiantes son capaces de responder a preguntas que involucran contextos familiares donde toda la información relevante está presente y las preguntas están definidas. Identifican información y llevan a cabo procedimientos de rutina de acuerdo a instrucciones directas en situaciones explícitas. Llevan a cabo acciones que son casi siempre evidentes y se deducen inmediatamente de los estímulos dados.” (pág. XX)

“Bajo 1 (menos de 358 puntos)

Los estudiantes realizan tareas matemáticas muy directas tales como la lectura de un valor en un gráfico bien identificado o en una tabla en la que las etiquetas coinciden con las palabras en el estímulo y la pregunta, con criterios de selección claros y la relación entre la representación y los aspectos del contexto descriptos. Realizan operaciones aritméticas con números enteros, siguiendo instrucciones claras y bien definidas.” (pág. XX)

El diseño de la prueba implica ítems²⁷, dentro de unidades que incluyen un estímulo y una o más preguntas relacionadas con él. Se debe construir una respuesta en base a su análisis. Algunas preguntas requieren de una respuesta abierta en la que deben elaborar un enunciado, alguna explicación o presentar los cálculos que avalen la respuesta y que revelen aspectos de comparabilidad de los resultados a nivel internacional²⁸. En otros casos, las respuestas son simples, en el sentido que la respuesta es única, sin tener presente los procedimientos que la originaron o la explicación de cómo se obtuvo. En estos casos la validación de las respuestas se hace en procesos automáticos (OCDE, 2013).

La OCDE lo expone de la siguiente manera (2013):

27 El diseño de la prueba, se sustenta en la teoría de respuesta al ítem. Esta aplicación obtiene puntuaciones independientes de la norma (búsqueda de medidas que sean independientes de las puntuaciones estándar derivadas del grupo) y analiza la invarianza de la conducta de la misma, de modo que un test represente con precisión un dominio gradual de conocimiento relativo a única medida. La relación de ambos conceptos, permite un tipo de medida en la que los parámetros de ítem y de persona son invariantes, de tal modo que ni la elección de una muestra de sujetos, ni la elección de ítems afecte a los parámetros de dificultad.

28 Para asegurar una corrección correcta, se capacitan a los docentes que realizan la codificación de las respuestas (ANEP, 2012).

“Often student responses to questions of this type can be keyed into data capture software, and coded automatically, but some must be manually coded by trained experts. The most frequent closed constructed-responses are single numbers. Selected response items require the choice of one or more responses from a number of response options. Responses to these questions can usually be automatically processed. About equal numbers of each of these item format types are being used to construct the survey instruments.” (pág. 40)

Definiendo Competencias Educativas

Las competencias se definen como la capacidad de los estudiantes para confrontar problemas comprendiendo la información que es dada, identificando características y relaciones en una situación, construyendo o aplicando una o más representaciones, resolviendo y dando respuestas, evaluando y justificando el proceso (PISA, 2003). La resolución de problemas implica la habilidad cognitiva para confrontar y resolver casos reales, situaciones que implican distintas disciplinas, en el cual, el camino a la solución no es obvia (PISA, 2013). Es decir, se presentan situaciones con posibles contextos comunes o diferentes que pueden ocurrir en el día a día de los estudiantes. Un problema real llama a los estudiantes a procesar y crear un plan sobre el cual, distintos conocimientos se vinculan para generar estrategias, aún en casos que los estudiantes no tienen un método a priori.

El objetivo de evaluar las competencias radica en el estudio de operaciones y procesos cognitivos que un estudiante utiliza para definir, resolver un problema de una situación o contexto matemático (ANEP, 2006). La competencia en matemática es la habilidad de plantear, formular e interpretar problemas en una variedad de situaciones. Es decir, el pensamiento en competencias matemáticas exige la puesta en marcha de procesos cognitivos: razonar, argumentar, comunicar, construir modelos, representar, usar lenguaje técnico, simbólico y formal (ANEP, 2006).

“Las matemáticas como un lenguaje implica que los alumnos deben conocer los rasgos estructurales presentes en el discurso matemático (los términos, hechos, signos, símbolos, procedimientos y habilidades que se han de empear para ejecutar ciertas operaciones en unos subdominios

matemáticos específicos, así como la estructura de esas ideas en cada uno de los subdominios” (ANEP, 2006, pág. 19).

Para las competencias en matemática, PISA establece cuatro categorías necesarias a cumplir por adolescentes de quince años: Cambio y Relaciones; Espacio y forma; Cantidad, y por último, Incertidumbre y Datos (ANEP, 2009; ANEP, 2012).

Para la primera, Cambio y Relaciones, implica la capacidad de establecer relaciones entre conjuntos de elementos donde las relaciones entre variables se presentan como fórmulas, gráficos, secuencias numéricas o geométricas (ANEP, 2009; ANEP, 2012). La siguiente categoría, Espacio y Forma, se plantea fenómenos que se manifiestan en nuestro mundo visual: patrones, propiedades de objetos, posiciones de objetos, representaciones de objetos, codificación y decodificación de información visual (ANEP, 2012).

Con respecto a Cantidad, esta categoría abarca la cuantificación de atributos, sus relaciones y comprensión de sus representaciones. Es decir, se trabaja con mediciones, conteos, unidades y patrones (ANEP, 2009; ANEP, 2012). La última categoría que se trabaja en PISA es Incertidumbre y Datos. En ella se abarca la forma de identificar y resumir mensajes que se encuentran en conjuntos de datos y el modo de apreciar la incertidumbre en las predicciones científicas (resultado de encuestas, pronósticos del tiempo, modelos económicos, variaciones que se producen en los procesos del azar) (ANEP, 2012).

En las pruebas PISA los estudiantes deben organizar y analizar la información dada, estableciendo soluciones para un conjunto variado de problemas. Muchas de estas situaciones no implican el uso de conocimiento curricular. En vez de ello, los estudiantes dan uso a la habilidad de razonar y establecer planes de manera sistemática (PISA, 2003).

La transnacionalización, particularidades en Uruguay

Los procesos transnacionales como la globalización política, económica, cultural y educativa, son procesos de prácticas discursivas, relaciones materiales de producción y pautas híbridas de procesos culturales que trasciende el marco exclusivo del Estado-nación y al mismo tiempo habita parcialmente en los territorios y las instituciones nacionales (Sassen, 2007). La globalización no se limita ya a la noción convencional que la expone como un proceso de formaciones de instituciones internacionales y de interdependencia creciente entre los Estados-nación. La malla de conexiones entre nodos territoriales como

las ciudades globales o la explosión de las migraciones a escala global que han desbordado los marcos regulatorios nacionales e internacionales, compromete la concepción del Estado como contenedor y amortiguador de las relaciones sociales (Kamens, 2012).

Existen múltiples globalizaciones, no solamente la forma dominante de la económica corporativa transnacional (Sassen, 2007). Existen dinámicas propias de lo global que acentúan instituciones como por ejemplo el rol de la OCDE. Concomitantemente, los procesos transnacionales se encuentran en territorios y dominios institucionales que antiguamente operaban a escala nacional. Ahora, actividades nacionales o subnacionales, forman parte de la globalización porque incorporan redes que conectan múltiples procesos y actores locales.

Este proceso implica la desnacionalización de sistemas que antiguamente operaban como procesos cerrados (Sassen, 2007; Kamens, 2012) y adquieren nuevas funciones en un espacio global de mayor conectividad. El término desnacionalización no es la desaparición de lo estatal-nacional, es decir, la pérdida de soberanía del Estado sobre las funciones que realizan las unidades que lo componen, el término puede definirse como las múltiples operaciones a escalas reducidas que producen acciones por unidades del Estado-nación que interactúan con pares homólogos nacionales y globales, es decir con instituciones de otros Estados-nación, organismos internacionales y empresas globales. No desaparecen los atributos de las unidades del aparato estatal, adquieren para sí, nuevos roles que nacen de las nuevas relaciones²⁹.

Dado que el proceso genera relaciones de redes que se estructuran bajo disposiciones que no responden a la sociedad nacional (Sassen, 2007; Dominguez, 2008) el proceso de transnacionalización articula dispositivos de poder en micro espacios, ejemplo de ello, las zonas francas y su cultura empresarial, enclaves territoriales en conectividad con ciudades globales y otros enclaves³⁰.

29 El Estado neoliberal opera bajo criterios de racionalización de mercado, por tanto la privatización de servicios educativos, se enlaza con un modelo polar de globalización. Son empresas sociales de corte privado, que realizan las funciones endoculturales, bajo una lógica toyotista del centro escolar.

30 Los enclaves territoriales, se ajustan al modelo capitalista contemporáneo, sistema de acumulación flexible que abre campos de investigación que se polinizan entre sí, con organizaciones empresariales como

El Estado-nación en su fase actual, formaliza la constitución de una economía global, con instituciones nacionales, como bancos centrales, ministerios de economía que asumen mayor peso que otras entidades estatales, al tiempo que reduce de manera considerable el poder de otras como el sistema de bienestar social (Sassen, 2007). Las capacidades del Estado no pueden distribuirse de manera equitativa entre las distintas entidades estatales, es decir, cuando ciertos segmentos del gobierno alcanzan un nivel de organización más elevado que otros, su capacidad relativa varía. La forma del Estado y el desarrollo de sus capacidades específicas dependen más de la función que de la estructura estatal: crecen y se recomponen continuamente a medida que los organismos estatales específicos abordan distintas situaciones problemáticas (Sassen, 2007, Kamens, 2012)

A medida que la función pública de elaborar normas y reglamentos va quedando más subordinada a los estándares técnicos que facilitan la globalización económica y corporativa, se observa el surgimiento de un programa privado dentro de los límites de una autoridad pública formalmente legítima. La articulación de programas privados en el interior del Estado no depende solo de la representación formal de intereses privados. El Estado constituye un espacio estratégico para la globalización, no sólo porque en él se encarna la capacidad de cumplir objetivos específicos gracias a la centralización del poder coercitivo, sino también porque ofrece un dominio donde es posible articular las estrategias de acción colectiva.

La globalización educativa es discursiva, económica y cultural. Descompone la mirada de lo nacional y genera resistencias en lo político y pedagógico. Si la construcción de la nación radica en el ejercicio de un acto educativo, disciplinador que perpetúa los mitos y creencias que dan formas subjetivas de identidad y dan espacio a la articulación del Estado bajo el andamiaje ideológico que lo perpetúa (Althuseer, 1968; Verón, 1979), la transformación de instituciones nacionales en instituciones desnacionalizadas, comienzan a desdibujar el papel de la unidad estatal y por tanto, su sistema educativo como representación de espacios pedagógicos que forman ciudadanía.

Citando a Kamens (2012, p.122):

agentes sociales que transforman territorios con capacidad de manejar recursos espacio-temporales (Falero, 2011).

“La globalización ha cambiado la percepción del proceso de aprendizaje. En este nuevo modelo, la escolarización es un proyecto cultural de una sociedad global, construida sobre los valores del capitalismo internacional, derechos humanos y democratización política. Es entonces que estos valores son compromisos políticos entre los valores universales del mundo capitalista y la democratización, en un proceso dialéctico y de conflicto...”

Los sistemas educativos nacionales son relaciones de poder que otrora descansaban en la autoridad del Estado. La globalización produce que los sistemas operen abiertamente con pares internacionales, relaciones transnacionalizadas de políticas educativas. Es decir, relaciones que producen toma de decisiones que atraviesan sistemas nacionales o subnacionales que parten de lo global y se activan en el territorio de los Estados-nación. Por ejemplo, PISA es un instrumento de evaluación educativa transnacional.

PISA es un componente intrínseco de arquitectura global de políticas educativas, en el que la OCDE, expertos internacionales y empresas, involucran la construcción y reconstrucción del conocimiento, la legitimación del discurso y las prácticas materiales del progreso (Morgan, 2013).

El informe ANEP, 2006 (p. 33) reafirma la necesidad de participación en PISA:

“La participación en PISA proporciona a Uruguay una oportunidad para aprender nuevas metodologías y procedimientos de evaluación tomando como referencia las prácticas que realizan los institutos y países más avanzados. Ha sido el caso en temas como el muestreo, la inferencia estadística a través del procedimiento de la “replicación balanceada” (BRR), la medición con base en la teoría de respuesta al ITEM (IRT) y el análisis multinivel o jerárquico (HLM)”.

Los sistemas de análisis estadísticos mencionados en el párrafo implican conocer y aplicar metodologías que sin PISA no son (o están) tan accesibles.

PISA se aplica a nivel global a través de un consorcio de empresas, bajo licitación previa, adjudicadas por OCDE, para la implementación de la prueba, así como de la recopilación de

datos y devolución de los mismos a las unidades del Estado (ANEP, 2006; ANEP, 2009; ANEP; 2012)³¹.

El consorcio para el ciclo 2012 se compuso por la **Australian Council for Educational Research**³², **Linguistic Quality Control**³³, **Westat**³⁴, **Deutsches Institut fur Internationale Padagogische Forshung**³⁵, **Educational Testing Service**³⁶, además de instituciones consultoras (Nationa Ilnstitut for Educational Policy Research, United' analyse des systemes et des pratiquesd' enseignement, Direction de l'evaluation de la prospective et de la performance, University of Twente y University of Jyvaskyla, Institut for Educational Research) (ANEP, 2012).

La implementación de PISA se realiza a través de un acuerdo entre el país y el consorcio, estableciendo el período en el cual se aplicará la prueba. Luego se brinda información a Westat sobre la cobertura educativa de la población de quince años en el país, así como de la información del sistema educativo nacional (programas de estudio). Una vez realizada esta etapa, cada país le proporciona a Westat el marco muestral de centros educativos. Con la muestra en el centro de análisis de datos, el centro nacional convoca a las autoridades de los centros sorteados y se establece un listado actualizado de estudiantes que asisten al centro educativo. Al finalizar las pruebas, se remite toda la información a Westat. La misma devuelve la información sobre resultados de pruebas a cada país, el cual dispone de su base nacional y de la internacional (ANEP, 2012).

31 En el caso de Uruguay, la información parte y vuelve a la DIEE, unidad de ANEP.

32 Ha liderado el consorcio desde su primera edición en 2000 (ANEP; 2012)

33 Responsable del control de calidad de las traducciones de los materiales de prueba, guías de corrección, formularios y manuales de aplicación a más de cuarenta lenguas (ANEP, 2009; ANEP, 2012).

34 Responsable de las muestras de centros educativos para generar muestras representativas de estudiantes para cada país. Elabora los manuales de muestreo para cada ciclo, lleva adelante el control de la calidad de los datos de cada país, la preparación de informes sobre cobertura de la población y las tasas de respuesta, así como la redacción del informe técnico del proyecto (ANEP, 2006; ANEP, 2012).

35 Involucrada en el desarrollo y experimentación de formatos de evaluación basados en computadora. En el ciclo 2012, el área de Resolución de Problemas se evaluó a través de medios digitales y para los próximos ciclos, la propuesta en su totalidad será en esta modalidad (ANEP, 2012).

36 Empresa consultora con influencia en el desarrollo de los instrumentos opcionales. (DIEE/ANEP, 2012).

Este sistema de comparación facilita modelos estadísticos que permiten comparar escenarios comunes bajo pautas estandarizadas, con agentes externos al sistema educativo, que operan y gestan una validez social de políticas educativas (Kamens, 2012; Wiseman, 2012). Los procesos de transnacionalización operan entre las empresas del consorcio y los centros nacionales³⁷ que recaban la información. La aplicación de la prueba se realiza con docentes coordinadores financiados por el programa, los que siguen las pautas establecidas en guías y manuales (ANEP, 2006; ANEP; 2009; ANEP, 2012).

La relación transnacionalizada no es jerarquizada. La participación en los ciclos, implica la realización de talleres con representantes nacionales amparados por la OCDE³⁸, los que brindan información de su sistema educativo y comparten experiencias previo y posterior a la prueba³⁹. En el caso de Uruguay, la fundamentación de esta lógica transnacional radica en la necesidad de compartir experiencias, bajo PISA, la que permite analizar los sistemas educativos interna y comparativamente con otros sistemas, comprendiendo los alcances y limitaciones del programa internacional. Ante las diferencias entre los participantes, las comparaciones se realizan entre países que tienen características culturales similares, los cuales son agrupados por trayectorias educativas e inserción en el sistema internacional⁴⁰ (Wiseman, 2012).

37 La DIEE es la unidad que envía representantes para consolidar la experiencia uruguaya en el programa. Al mismo tiempo, exponen sobre los resultados del país y la perspectiva del mismo. Estas personas forman parte de una clase social global que surge de la proliferación de redes transnacionales de funcionarios públicos de distintos países, tales como especialistas en aspectos fundamentales de la economía global, que coordinan sus acciones alrededor del mundo (Sassen, 2007).

38 En el caso de clases sociales, para funcionarios públicos, su lógica es la de ciertas cuestiones estrictas y específicas de gobernabilidad dentro de su dominio particular. La existencia de clases sociales globales que en parten permanecen insertas en ámbitos locales, son clases parcialmente desnacionalizadas, cuya continua inserción en espacios nacionales plantea que son formas actuales de mecanismos desiguales desde lo económico y social. La globalización ha contribuido al debilitamiento de la autoridad exclusiva, ya sea objetiva o subjetiva, del Estado-nación sobre las personas, sobre su imaginario y sobre su sentido de pertinencia, lo que a su vez facilita el ingreso de actores no estatales a los dominios internacionales que antes eran terreno exclusivo del Estado (Sassen, 2007).

39 El financiamiento de la prueba, corre a manos de la OCDE. Estados Unidos de América es el principal donante (aproximadamente el 21% del total del presupuesto de la organización) (OCDE, 2004).

40 Uruguay forma parte del conjunto Grupo Iberoamericano PISA.

PISA es un instrumento de política educativa que atraviesa muchas culturas. El ciclo 2006 abarcó a 57 países, el ciclo 2009 abarcó a 65 países al igual que el ciclo 2012⁴¹. Por ejemplo, un niño en Shanghai, bajo la política de un sólo niño por núcleo familiar, está sometido a preparaciones para dicha prueba ya que la misma significará la movilidad de su familia, la cual deposita en ella o en él, el futuro familiar. Bajo estas presiones, las preparaciones de las pruebas estándares son comunes (Kamens, 2012). En el caso uruguayo, las pruebas se establecen como mecanismos de evaluación del sistema, siendo el agente externo de evaluación, la mayor fuente de datos disponible a la que recurre la DIEE y el INEEEd para conocer el estado de situación de la educación en Uruguay (INEEd, 2014).

Los centros escolares son espacios que intersectan saberes globales y locales, en escalas reducidas, con pedagogías diferenciales entre centros escolares, a escala nacional e internacional (Wiseman, 2012). Recabar información sobre los centros educativos nacionales, requiere de financiación. El Estado Uruguayo accede a PISA como mecanismo de evaluación y financiación indirecta⁴². La pérdida de fondos del Banco Interamericano de Desarrollo, involucró la reestructuración de dependencias de ANEP, necesitando un nuevo modelo el cual posibilite un examen de la situación educativa nacional (INEEd, 2014). PISA es un dispositivo que se interioriza en los departamentos nacionales, se incorpora conocimiento experto internacional, financiación y potencia actividades transnacionales entre las unidades que ejecutan las evaluaciones. Este fenómeno es un proceso de transformación y de reestructuración orgánica de las instituciones nacionales (Lockheed, 2012).

La propuesta pedagógica de OCDE

Las políticas educativas son definidas como acciones de gobierno que tienen una capacidad normativa de alteración o fortalecimiento de aspectos sustantivos de los sistemas educativos.

41 Además de los países miembros de la OCDE, la evaluación se llevó a cabo en Túnez, Hong Kong-China, Indonesia, Macao-China, Malasia, Shanghai-China, Singapur, Taipei, Tailandia, Vietnam, Albania, Bulgaria, Croacia, Kazajistán, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Malta, Montenegro, Rumania, Rusia, Serbia, Jordania, Qatar, Emiratos Arabes Unidos, Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Peru y Uruguay.

42 El Banco Interamericano de Desarrollo, participó activamente en la formulación de propuestas educativas en la década de los noventa (Pesce, 2003). A partir del dos mil, el organismo regional no participó en las financiaciones, lo que dejó desprovisto al Estado Uruguayo del capital para financiar evaluaciones nacionales, en particular, en Secundaria. PISA es el instrumento que permite en la actualidad realizar la evaluación a escala nacional.

Estos y las políticas educativas están en relación de tal forma que la conversión de ciertos canales de política educativa son dispositivos regulatorios que funcionan como bisagras entre las acciones de gobierno y las continuidades internas del sistema educativo (Bentancur & Mancebo, 2011; Rivas, 2015).

La modificación parcial de los sistemas educativos, sea a través de mejoras en resultados por desempeño, estructuras curriculares o incluso la selección de libros de textos, no son producto de políticas de corto plazo. Se requiere de un profundo análisis sobre los cambios sociales, económicos y culturales que cambian las modalidades educativas tradicionales. Entre las políticas educativas, las que funcionan de manera sistémica como dispositivos (creando, aprovechando o reformando dispositivos históricos ya existentes) son lo de mayor peso en los aprendizajes al adentrarse a las aulas (Rivas, 2015).

La mirada de organismos internacionales, como el Banco Mundial y la OCDE⁴³, financian mecanismos de evaluación de sistemas educativos. La propuesta pedagógica tiene su fundamentación en la difusión de la educación como factor que promueve el desarrollo económico y el bienestar social. La propuesta de la OCDE establece una relación entre los efectos directos de la educación en el crecimiento económico, productividad y por ingreso de individuos. (Cardús, 2011. Pág 41 -42):

“En los estudios sobre lo que vino a llamarse “economía de la educación” y en los mismos estudios sobre el crecimiento económico, se empezó a incluir la educación como una inversión humana. La educación paso a ser considerada uno de los elementos que permiten explicar parte de los residuales de los modelos de crecimiento creados. Los factores clave ya no son sólo los recursos naturales y la maquinaria, sino también las capacidades de las personas de producir más y mejores bienes y servicios. Para ello, la teoría económica acuña el concepto de capital humano que se mide por el nivel educativo de las personas. Por tanto, la educación aumenta los ingresos privados de aquellos que la reciben. Como consecuencia, este aumento de los ingresos individuales comporta un

43 Los países que financian a la OCDE son Estados Unidos con un 21% de aportaciones al presupuesto. Siguen, Japón con 10,79%, Alemania con 7,52%, Francia con 5,49%, Reino Unido con 5,34%. El resto de las aportaciones son de 3% y menor, por parte de los Estados miembros (OCDE, 2004).

aumento del nivel económico general del país, habitualmente medido por el Producto Interior Bruto. Se establece una estimación global del crecimiento de un país y las desigualdades de ingreso entre grupos por el nivel educativo”.

La relación educación ~ economía se encuentra presente en el informe del INEE (2014, pág 22):

“Una rápida mirada a la historia económica reciente permite concluir que tenía sentido vincular estrechamente educación y desarrollo tal como argumentaron los expertos que elaboraron la propuesta de reforma educativa contenida en el Plan Nacional de Desarrollo de la CIDE. Desde que se dispone de estimaciones históricas del producto interno bruto uruguayo anterior a 1955 se ha señalado que Uruguay exhibe durante la segunda mitad del siglo XX una tasa de crecimiento económico muy baja en términos comparados que evidencia un proceso de divergencia respecto de los países líderes de la economía internacional”

La globalización magnifica la acumulación de capital financiero y genera procesos de acumulación flexible⁴⁴, con territorios ganadores y perdedores. La inclusión de nuevas tecnologías genera procesos complejos de producción. La formación para una economía de mercado, exige formación de sujetos no sólo con saberes disciplinares, además requiere que los individuos posean habilidades que se encuadran en procesos de producción toyotista, es decir, capaces de desempeñar las funciones de cualquier otro miembro que habita su espacio de trabajo (Pesce, 2003). En algunas perspectivas esta modalidad de formación se conoce como formación en competencias. Perrenoud (2011, p. 30):

“No existe acción compleja sin reflexión durante el proceso; la práctica reflexiva puede extenderse, en el sentido general de la palabra, como la

44 El término hace referencia al apoyo en la flexibilidad en el proceso de trabajo, en el mercado de trabajo, en los productos y en las formas de consumo. Se caracteriza por la emergencia de enteramente nuevos sectores de producción, nuevas formas de provisión de servicios financieros, nuevos mercados y sobre todo intensos índices de innovación comercial, tecnológica y organizacional. Ha entrañado rápidos cambios en la organización del desarrollo desigual tanto entre sectores como entre regiones geográficas (Domingues, 2008).

reflexión sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción. Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, cual es la mejor táctica. Se podría hablar entonces de práctica reflexionada... [E]s tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo o con la conducta habitual”

El modelo pedagógico propone un análisis de la relación didáctica, focalizada en las habilidades de los sujetos, en como utilizan representaciones y aspectos cognitivos que no significan reproducir meramente información. Perrenoud (2011) propone un análisis de la transposición didáctica⁴⁵ que examina la cadena clásica didáctica de transposición como etapas con desfases desiguales entre el momento en que un saber tiene lugar en la sociedad y el momento en que este se transmite a uno u otro nivel del programa escolar.

El modelo pedagógico que propone la OCDE es una relación entre el bienestar económico y la educación. Esta mirada se configura con la formación hacia un espacio de trabajo que implica toma de decisiones frente a nuevas situaciones diarias. El informe de ANEP 2012 (p. 210) lo describe de la siguiente forma:

“Los lugares de trabajo de hoy en día demandan personas que puedan resolver problemas no rutinarios. Pocos trabajadores, ya sea en las ocupaciones manuales o en las basadas en el conocimiento, realizan acciones repetitivas para llevar a cabo su trabajo diario. La evaluación por competencias mide la frecuencia con la que las personas se enfrentan a una situación nueva o difícil que requiere más de pensamiento y toma de decisiones antes de actuar”

La evaluación por competencias, tomando como ejemplo matemática, se describe no como un atributo que una persona tiene o no tiene, sino que se puede desarrollar en mayor o menor medida y en la sociedad. La competencia en matemática está involucrada en tareas de la vida cotidiana, desde los intercambios básicos de dinero por bienes y servicios hasta las

⁴⁵ La noción de cadena de transposición didáctica designa la serie de transformaciones que sufren los contenidos culturales en sus procesos de escolarización, desde la escritura de los programas hasta las elecciones del enseñante solo en una clase (Perrenoud, 2011).

situaciones en que se utilizan la matemática para explicar y predecir fenómenos de gran complejidad (ANEP, 2006, ANEP, 2009, ANEP 2012). PISA pretende medir no solo el grado en que los estudiantes pueden reproducir conocimiento matemático, sino también en qué medida pueden extrapolar sus conocimientos de matemática tanto para aplicar a situaciones nuevas como familiares. PISA define las competencias significativas para el estudiantado como la competencia para decodificar e interpretar datos y resolver problemas con saberes científicos⁴⁶:

La rápida globalización y constante modernización es a su vez, la aparición de nuevos retos para los individuos y la sociedad global (OCDE, 2013). Con mayor conectividad entre territorios y sociedades, con mercados de trabajos que compiten por la atracción de empresas globales, la necesidad de individuos que puedan desarrollar estrategias de aprendizaje

⁴⁶ **Comunicación:** La competencia implica la decodificación y la interpretación de afirmaciones, preguntas, tareas u objetos que permiten a los individuos formar un problema. Durante el proceso, puede ser necesario resumir y presentar resultados. **Matematización:** Implica la transformación de un problema definido en el mundo real a uno en forma matemática por lo que implica moverse entre el mundo real y el mundo académico (DIEE/ANEP, 2012)

Representación: Se busca seleccionar, interpretar, traducir usando una variedad de representaciones para capturar una situación, interactuar con un problema o presentar su trabajo. Estas representaciones incluyen gráficos, tablas, diagramas, imágenes, ecuaciones, fórmulas. **Razonamiento y argumentación:** habilidad de procesos de pensamiento arraigados que exploran y vinculan elementos del problema con el fin de hacer inferencias a partir de ellos, verificar una justificación que se brinda o proporcionar una justificación a afirmaciones o soluciones de los problemas (DIEE/ANEP, 2012).

Elaboración de estrategias para resolución de problemas: Se trata de un conjunto de procesos críticos que guían a un individuo a reconocer, seleccionar o elaborar un plan a partir de la combinación de las relaciones entre diversos datos presentados para llegar a una solución eficiente (DIEE/ANEP, 2012).

Utilización de lenguaje simbólico, formal y técnico: Se propende a comprender, interpretar, manipular y hacer uso de expresiones simbólicas dentro de un contexto. Los símbolos, reglas y sistemas utilizados varían en función del contenido para una tarea específica. **Utilización de herramientas matemáticas:** Utilización de diferentes herramientas ya sean instrumentos de medición o calculadoras, así como herramientas informáticas. Esta capacidad requiere saber sobre las herramientas en sí, siendo capaz de hacer uso de ellas (ANEP, 2009; ANEP 2012).

basadas en competencias, a lo largo de su vida, asegura economías competitivas. En este contexto, la OCDE expresa:

“los gobiernos deben crear sistemas de educación que sean accesibles, globalmente competitivos en calidad, otorgando igualdad de oportunidades para alcanzar las metas individuales de los educandos. El objetivo, ya no es sólo educación básica para todos, sino que además es proveer educación que hará posible generar trabajadores del conocimiento” (OCDE, 2013; p. 35).

La formación crítica

Según autores como Pesce (2003), Torres, Bolón y otros (Torres et al, 2001), las características y la generalización de las reformas educativas del Siglo XX, no han sido ni ingenuas ni erráticas.

En las dos últimas décadas del siglo XX se iniciaron procesos de reformas educativas, producto de la transformación del Estado. Estas reformas fueron auspiciadas y financiadas por organismos internacionales de crédito. El modelo de globalización neoliberal asume una nueva matriz desarrollista para los Estados-nación, donde cada región del globo, debe integrarse a la economía internacional, mejorando las ventajas comparativas y la capacitación de los recursos humanos, nueva variable para el crecimiento económico. A medida que los procesos de interdependencia económica entre regiones del mundo, dispares en los flujos de información, ponen énfasis en controlar y elevar la productividad y el consumo, la educación se vuelve variable indispensable para sumar los contingentes humanos, de bajo recursos, al sistema económico (Pesce, 2003)

Se producen, por tanto, transformaciones en el sistema educativo, con estrategias de gestión de corte empresarial, guiados por la lógica de resultados. Los enunciados cambian, serán entonces términos como gerenciamiento de capital humano, cuyo destino final es garantizar la eficiencia de los mecanismos de fuerzas de trabajo, capaces de producir y consumir (Torres et al, 2001).

La mirada de un colectivo docente sindicalizado (tomando las expresiones políticas de FENAPES⁴⁷), expresan que el modelo actual no se reduce a las clásicas ventajas comparativas para la reproducción del capital, se agregan ahora nuevas ventajas competitivas, entre las que se encuentran los recursos humanos. La formación de los estudiantes, es por tanto una formación para la flexibilidad laboral, la que sea reciclable, competente y capaz de adaptarse a los cambios sociales; pautas elaboradas por el capital transnacional, emitidas por organismos internacionales (Bolón et al, 2006).

*“Piensa globalmente, actúa localmente”*⁴⁸, expresa una realidad política y social a la cual las personas deben adaptarse, los proyectos colectivos parecen no tener cabida, por lo que los individuos, narradores en voz activa de sus historias y de la historia son reducidos a simples producciones sociales y consumidores pasivos. Los sistemas educativos tradicionales, se presentan como anacrónicos y disfuncionales. El tipo de competencias en la formación educativa, no requiere una memorización de saberes, ni la adquisición de habilidades relativamente mecánicas, sino saberes transversales, prolongados en el tiempo, como estrategia de aprendizaje continuo. Esta visión busca la modernización del sistema educativo uruguayo (Bolón et al, 2006) para que los estudiantes de educación media alcancen, a la edad educativa que exige el mercado de trabajo, las competencias destinadas a la resolución de problemas, al costo de la marginación de la mirada crítica, que es la que puede demandar una democracia participativa y activa (Bolón et al, 2006).

La transición hacia un Estado neoliberal reduce las retóricas y prácticas de reflexión crítica, desalojando propuestas pedagógicas como aquellas que muestran las desigualdades y presentan un modelo alternativo. Citando a Paulo Freire (1972):

“[E]l ser menos conduce a los oprimidos tarde o temprano, a luchar contra quien los minimizó. Lucha que sólo tiene sentido cuando los

47 Se toman como referentes las expresiones políticas del sindicato “Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria del Uruguay” (FENAPES), en las revistas mensuales que el sindicato emitía en el periodo seleccionado para el estudio de la tesis, así como de los talleres realizados con docentes sindicalizados.

48 Consigna que entre cruza un discurso entre lo global y local, formando una red en la que ambos elementos se transforman como resultado de sus mismas interconexiones. La globalización se expresa a través de la tensión entre las fuerzas de la comunidad global y las particularidades culturales, más aún, el lugar particular, actúa a modo de vínculo, de punto de contacto e interacción entre los fenómenos mundiales y la experiencia individual (Sassen, 2007).

oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene una forma de crearla, no se sienten idealistamente opresores de los opresores, ni se transforman, de hecho, en opresores de los opresores sino en restauradores de la humanidad de ambos. Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: Liberarse a sí mismos y liberar a los opresores". (p.25)

Una educación dirigida exclusivamente al mercado laboral, despolitiza la mirada de sujetos pedagógicos. Sin ellos, la democracia, bajo las lógicas neoliberales, no tendrá el objetivo de racionalizar la autoridad mediante la igualdad política, en el sentido de una distribución equitativa del poder y procesos discursivo de formación con voluntad colectiva. Simplemente será un espacio de consenso que no amenace los compromisos de las elites gobernantes (Torres et al, 2001).

Para Freire, el objetivo del movimiento docente sindicalizado, debe ser distanciarse de un modelo centrado en la formación para el mercado laboral y buscar concientizar sobre las desigualdades sociales, con elementos para desnaturalizar la realidad prescripta. Se trata de brindar un armazón para su acción libre, estimulando nuevas formas de sociabilidad. Se trata de transformar al alumno en educando, entendiendo que el educando se torna realmente tal cuando conoce los contenidos y no en la medida en que el educador va depositando en él la descripción de los contenidos (Freire, 1993).

Capítulo 4. Las pedagogías en disputa: intersección de paradigmas

Para comprender y analizar la mirada de los docentes entrevistados, se buscó primero establecer cuál es el marco conceptual para la evaluación internacional y las estrategias docentes en el aprendizaje. Conocer si hay intersecciones, aspectos comunes o caminos divergentes. Se propone un análisis con la perspectiva de PISA y la perspectiva de los docentes, estableciendo niveles que generen dialogo entre ellos. Se busca que cada apartado presente las coincidencias y los contrastes entre los dos niveles analizados.

Definición de Competencias

Para comenzar se toma la definición de competencia para matemáticas del informe PISA 2012:

“La capacidad de los individuos para formular, emplear e interpretar las Matemáticas en una variedad de contextos. Refiere a la capacidad de los individuos para razonar matemáticamente y usar conceptos matemáticos, procedimientos, datos y herramientas para describir, explicar y predecir fenómenos. Ayuda a los individuos a reconocer el rol que las matemáticas juegan en el mundo, a emitir juicios bien fundados y tomar decisiones que son necesarias en su vida como ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos”. (p.59)

En esta perspectiva se entiende por competencias, habilidades que los estudiantes desarrollan para resolver problemas, con la capacidad de extrapolar aprendizajes del aula a contextos similares o diferentes. Con las entrevistas, organizadas por categorías delimitadas, se pudo observar caminos que los docentes transitan en su práctica pedagógica.

“Una habilidad, que puede ser desarrollada y que se construye también en el ida y vuelta, que se puede dar específicamente dentro de o relacionado con lo que el hecho de enseñanza y de aprendizaje, me parece que casi es algo necesario...” (DD.05).

“Competencias tiene que ver con lo que el estudiante puede aplicar en cuanto a los conocimientos adquiridos en la vida diaria, o sea en la parte por ejemplo de razonamiento, de aplicación y de

contextualizarlo la parte teórica digamos, en la práctica, en el diario vivir” (DD.01).

“Yo entiendo que es como un saber aplicado, que tenga no solamente que pueda repetir algo ya, una definición por ejemplo, sino que pueda aplicarla en el contexto, en el universo de contextos, y en ese sentido creo que sí que trabajo en base a competencias, por más que obviamente uno sigue pensando qué contenidos enseña el programa que estudia, los contenidos a enseñar uno va complementando es decir bueno a través de este contenido trabajo tal cosa” (AA.05)

“Yo entiendo como competencia, yo lo asocio a ser competente, entonces lo asocio a la habilidad que tiene una persona para hacer algo o para resolver algo. Y que uno lo puede hacer de varias maneras, o de varios estilos, no todos tenemos el mismo estilo de resolver un problema por ejemplo. Para mi la competencia sería eso, la habilidad que tiene una persona para resolver algo o para hacer algo. Saber abstraer digamos” (AA.06)

“Estoy más o menos al tanto de lo que son las competencias, no creo estar del todo aggiornato en el asunto, creo que la aplico digamos un poco a diario en mis clases y un poco también en las pruebas, estoy pensando en competencias comunicativas por ejemplo. La competencia de poder escribir texto breve, un texto matemático breve, las competencias como el criterio de comunicación, el evaluar a ver si el chiquilín sabe comunicar o no ciertas ideas matemáticas. También hay competencias no muy formalmente, en el sentido de que no tengo una estrategia de tabular y de medir exactamente pero también la competencia de buscar patrones matemáticos es algo que está ahí siempre en la clase, que te estimula bastante. Pero hay otras que directamente me consta que no las suelo aplicar, por ejemplo la competencia de trabajo en grupo...” (JJ.01)

Se observan coincidencias en el marco sobre qué son las competencias.

Tanto PISA como los docentes entrevistados entienden que el desempeño que demuestra el estudiante para resolver problemas y hacerlo en diversos espacios y contextos, es lo que define el grado de la competencia adquirida.

Criterios de aplicabilidad

Conociendo el rol de las competencias en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, el desarrollo de estrategias de los docentes en su cotidiano implica utilizar dentro del repertorio de prácticas las competencias como mecanismos de aprendizaje. Esto es interiorizar en los estudiantes procesos sobre cómo resolver un problema matemático. En este contexto, los docentes se encuentran con dificultades sobre el uso cotidiano de recursos orientados para la generación de competencias entre sus estudiantes.

“Para poder empezar, comenzar a introducir competencias, me resulta más fácil la situación problemática, que ellos vean, que descubran, que se den cuenta. Pero una vez que ellos descubrieron o entendieron el concepto, ahí empezamos a machacar, y a repetir, y a repetir. Y eso deja de tener sentido para ellos. Porque están repitiendo algo que en algún momento se dieron cuenta que funcionaba así pero después lo perdieron de vista, y lo único que hacen es repetir” (DD.03)

“Bueno te cuento que creo que es algo que todavía se está como constituyendo en el imaginario nuestro. Al margen de todas las ideas que nosotros tenemos o nociones que podemos hacernos de lo que es una competencia, después llevado a la práctica, es algo que puede ser difícil de materializar. Por ejemplo este año tuve la experiencia, que tuve también el año pasado, de trabajar en el programa... en ese programa que hacen ciclo básico en un año. Y bueno allí se trabaja con un proyecto del cual lo que se pretende desarrollar son competencias, los contenidos curriculares de tres años en uno. Se supone que son personas que ya tienen desarrolladas ciertas habilidades en el cotidiano vivir, en el uso del

dinero, y esas habilidades una vez que son formalizadas y se las hace ver, que las tienen, la idea es que se conviertan en competencias de modo que se puedan aplicar sistemáticamente a otras situaciones, ya sean en el ámbito de la educación formal ya sea en otro tipo de ámbito, puede ser laboral o puede ser estar en algún círculo social que se renuevan. Yo entiendo por competencia justamente eso mismo, la habilidad de poder trasladar lo que se aprende en el ámbito formal a otro tipo de ámbitos y recíprocamente, lo que se nutre en otro tipo de ámbitos también traerlo al ámbito formal". (DD.04).

"Lo que más se está evaluando es la capacidad de transferir del chiquilín, a ver si me explico, de transferir lo que aprendió de aplicarlo en algo. A mi en mi opinión personal si vos mirás los textos de matemática que hay en Uruguay me parece que va por otro lado. Van por el lado de mira este concepto esta buenísimo por esto, esto y esto, mirá que bueno lo que puedo hacer con esto, listo pasamos a otra cosa. No hay por ejemplo, me da la impresión que somos mas de agarrar muchos temas, tratar de sacarle jugo como del razonamiento, de en qué casos, mira que paso sigue esto, y no hay mucho de mirá esto es una caja, se calcula el volumen, hace 16 ejercicios iguales de calcular el volumen. Es otro abordaje me parece, lo que pasa es que es complejo, no se si los programas como están redactados no dejan muy claro cuál es el abordaje, si tiene que haber competencias o no. No sé si es un tema de la inspección que no se ha dejado muy claro. Es algo que yo noto en los distintos libros que van saliendo, cada dos o tres años sale un libro nuevo de matemática y como que vos ves que hay abordajes que van cambiando. Algunos como que retoman, no se, cosas viejas, algunos de repente dicen hermoso matemática y ya fue todo escrito, todo bla bla bla, después hay que volver al lenguaje matemático. Y me da la impresión como que a nivel del país no queda muy claro

que es lo que estamos enseñando en matemática, o para qué estamos enseñando” (JJ.01).

La utilización de competencias como herramienta pedagógica forma parte del interés de los docentes sin perjuicio que en el aula se desarrollan múltiples factores que se transforman como barreras que van desde los libros de texto, programas escolares y actualización docente.

Valoración del Rol de PISA

La característica de cómo evaluar y como se enseña propone concepciones de una estrategia de aprendizaje y de educación. De manera que las pruebas PISA podría presentarse como evaluaciones que no necesariamente se ajustan al modelo de enseñanza en aplicación.

“En la prueba PISA había ejercicios que eran de razonamientos, eran planteos de razonamiento lógico que exigían algo más del adolescente, que era pararse frente a la situación, determinar qué modelo, qué algoritmo matemático servía para resolver ese problema, y luego plantearlo de forma matemática y resolverlo. Como que en cierta medida yo creo que hay una diferencia entre la prueba PISA como forma de evaluación, desde el momento en que no le estamos preguntando al adolescente lo que le estamos enseñando, sino que le estamos pidiendo una aplicación que el adolescente no siempre tiene la familiaridad de realizar” (DD.02)

“La prueba PISA en particular, son pruebas pensadas para evaluar quizás sistemas educativos que exijan otros objetivos, por ejemplo la enseñanza en competencias. que es un objetivo que acá en Uruguay se está hablando mucho pero en los hechos no, en los hechos cada docente sigue en su aula enseñando su contenido, puede haber algunas experiencias donde haya un manejo interdisciplinario de algunas cosas, trabajos, o en algún proyecto, pero no es la norma general del sistema educativo. Entonces cuando a vos te aplican un tipo de prueba que está pensado para ciertos sistemas educativos que buscan ciertos objetivos a un

sistema como el nuestro, que todavía no está trabajando en ese sentido, me parece natural que no nos vaya tan bien. Es razonable que pase eso. Te digo desde mi punto de vista, observando algunos ejercicios de PISA, me doy cuenta en matemática particularmente, un planteo interesante una forma de abordar las matemáticas que nosotros no es la norma de trabajo en el aula en el Uruguay, incluso no es la norma desde cómo se plantea nuestra currícula propia en matemáticas, nos dan un programa, una forma. Si bien ha cambiado un poco, estamos yendo a otras formas de trabajo, todavía somos muy del contenido, de la definición correcta de las cosas, en demostraciones. Y dejamos de lado muchas veces la aplicación de la matemática, de abordar desde problemas, de trabajo de resoluciones de situaciones, creo que por ese lado no estamos en el mismo matiz de lo que PISA evalúa. Eso es un problema. (AA.02)

La evaluación internacional posee características que no se ajustan al modelo de evaluación que los docentes plantean a los estudiantes. Es entonces que el estudiante se haya frente a un dispositivo evaluatorio diferente y extraño.

Que evalúa PISA

En este trabajo de investigación se realiza un análisis documental sobre que evalúa PISA. Los documentos de ANEP (2006, 2009, 2012) nos brindan el marco referencial sobre el cual la evaluación internacional se sitúa en el momento de que se evalúa y para que se evalúa. PISA define la competencia en Resolución de problemas como (ANEP, 2012, p. 214):

“[l]a capacidad de un individuo a comprometerse en la activación de procesos cognitivos, para entender y resolver situaciones problemáticas, donde el método de resolución no es inmediatamente obvio. Esto incluye la voluntad de involucrarse con este tipo de situaciones con el fin de alcanzar su potencial como ciudadano constructivo y reflexivo”

La prueba internacional evalúa la capacidad del estudiante para reconocer si existe una situación problemática, comprendiendo su naturaleza. Busca conocer si el estudiante puede identificar una situación problemática y pueda realizar una planificación que le permita una estrategia de solución mientras monitorea el progreso de la actividad (ANEP, 2012). PISA se sitúa en un marco que propone capacitar a los estudiantes con habilidades que le permiten enfrentar y lograr superar las dificultades complejas. PISA propone a los docentes “[f]omentar las habilidades necesarias para realizar tareas no rutinarias, es decir, enseñar para la vida, no sólo para la escuela” (ANEP, 2012, p. 211).

PISA propone evaluar las competencias desarrolladas por los estudiantes para la vida, la cual cada vez es más compleja. Esta evaluación no está diseñada para informar sobre lo que un país espera que sus estudiantes de quince años hayan aprendido desde el punto de vista académico. Sin embargo:

“[L]a evaluación informa sobre los desempeños de los estudiantes de un país, en términos de las tareas que pueden resolver en las áreas evaluadas y permite comparar con resultados propios y con los del resto de los países participantes. Entonces, para que el debate público sea claro y valioso es necesaria una presión cabal por parte de los actores del carácter, uso y alcance de cada uno de los diferentes tipos de evaluación” (ANEP, 2012, p. 352)

Síntesis analítica del capítulo

El objetivo de trabajar el concepto de competencias radica en evaluar diferentes aspectos del proceso de formación del estudiante, sometiendo a prueba, no su recordación memorística de contenidos, sino su capacidad para resolver problemas prácticos. Pero, para que ello tenga sentido, los docentes deberían formar con base en estos procesos a sus estudiantes.

Conocer si manejan los mismos parámetros pedagógicos y didácticos, en suma, estratégicos, nos permite reconocer la existencia de posibles diálogos o divergencias entre ellos.

Se pudo registrar con claridad el interés de los docentes por utilizar herramientas pedagógicas orientadas a la generación de competencias en sus alumnos. Pero también se señala que en el aula se presentan múltiples barreras para una adecuada implementación de

ese tipo de estrategias: carencias en los libros de texto, en los programas escolares y, naturalmente, en la necesaria actualización docente.

Así mismo, al analizar el rol de PISA como agente evaluador del sistema educativo, emerge la cuestión del modo de evaluar: si es de proceso o formativo. Es decir, se cuestiona que el hecho educativo se centre exclusivamente en resultados. Para los docentes, cada estudiante tiene una forma de aprendizaje, la cual es individual y única.

Por lo tanto, se observó que los docentes entrevistados perciben necesaria la utilización de estrategias orientadas a la generación de competencias como estrategias para fomentar la resolución de problemas y generar razonamiento autónomo. Señalan claramente que no pueden proponerse fácilmente estas estrategias como marco pedagógico ya que las dinámicas en el aula, por múltiples causas, no lo permiten. Esta es una de las razones por las cuales piensan que PISA sólo evalúa un aspecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes uruguayos.

Los docentes demandan marcos institucionales que estimulen la producción de currículos que abarquen las competencias para que no sea sólo una práctica docente aislada. Se propone formulaciones que permitan políticas holísticas que involucren la generación de libros de textos y currículos adecuados, y una formación docente adecuada.

Capítulo 5. Interpelación por resultados

Qué se evalúa y que debe evaluarse según la mirada docente

Como enseguida se observará, los docentes no se sienten interpelados por los resultados de las Pruebas PISA, fundamentalmente porque comprenden que lo que se evalúa es algo distinto a la manera en que ellos enseñan. Es interesante esta perspectiva porque toman de las pruebas PISA ejemplos para trabajar en clase. Buscan una coherencia entre política educativa, programas escolares y estrategias, las cuales ellos puedan emplear.

“Me pongo en primera persona pero hablo del sistema educativo en general, con un modelo que está pensado para evaluar otras situaciones. Porque si a nosotros nos ponen a evaluar nuestro sistema educativo con un sistema educativo del primer mundo, no solo que hay otros objetivos probablemente, y otras formas de plantear el sistema educativo, sino que hay otras realidades económicas, otras realidades muy diferentes en lo social también. Entonces me parece raro que con una prueba estandarizada a nivel mundial se pueda establecer un ranking de la educación a nivel mundial de cómo está funcionando. Capaz que nosotros no estamos alineados con los objetivos que plantea PISA directamente, y por eso nos va mal, porque si nuestros objetivos son otros, naturalmente nos va a ir mal” (AA.02)

“Porque si bien la prueba PISA apunta a la competencia también es resultadista. Toma al estudiante en frío y el resultado que obtuvo en esas pruebas, que probablemente el estudiante no se preparó o no las trabajó en clase porque trabajó otras cosas y los resultados a mi me preocupan, a mi no me preocupan las pruebas PISA me preocupa lo que se maneja del resultado, porque muchas veces hay como un uso político del resultado, entonces si en las prueba los chicos fallan el malo es el docente, el que no enseña es el docente. Los docentes generalmente recibimos un poco de palo. Y para mejorar las pruebas PISA obviamente, no te olvides que en las pruebas PISA son simplemente tres asignaturas, el estudiante puede

ser muy bueno en yo que sé, en arte, en filosofía, en educación física, en otras cosas que no aparecen ahí. O sea a mi me parece que no están integral, si nos preocupamos por las pruebas PISA, que para mi no tenemos que preocuparnos mucho por el resultado, si usarlo, pero con muchas pinzas”(DD.01).

“Yo lo que veo de las pruebas PISA primero que no tengo ni idea quienes las confeccionan, si se confeccionan, las personas que hacen esas pruebas que están detrás de un escritorio, o si están dando clases acá en Uruguay o si están en otro país del mundo que no tiene nada que ver la realidad con la nuestra. Acá hay un tema, yo empecé a trabajar desde que existen los exámenes, existían los exámenes obligatorios para promover bachillerato. El examen poco a poco se fue reemplazando por otro tipo de evaluación diferente. Hasta que llegamos al plan 2006 con el repag del día de hoy que establece que lo que tenemos que evaluar son procesos. Y es lo que tendemos en general a hacer los profes. Todavía hay mucho que caminar en ese sentido. Hay profes que todavía evalúan resultados y no procesos. Y lo que yo veo es que una prueba tipo PISA difícil que evalúe un proceso. Es totalmente contradictorio con lo que se nos propone desde el Consejo, bueno llamalo como quieras hoy en día, desde lo que se propone en la evaluación. Entonces la verdad que no sé que vienen a hacer realmente las pruebas PISA, qué vienen a evaluar si al evaluar el proceso de una persona vos tenes que compartir tiempo pedagógico con ellos. Podés llegar a determinar si el proceso se consolidó en un aprendizaje si la conocés a la persona. Entonces eso realmente no me interpela nada, porque el que puede evaluar el proceso soy yo en cuanto al propio estudiante” (DD.04)

“Por eso yo siento que no me interpelan en lo más mínimo. Yo trabajé un par de años en el Crandon dando matemáticas para DGEIP que es como la prueba de ciclo básico de Cambridge y obviamente todas las pruebas estandarizadas. Estandarizadas no

pero trabajamos sobre todo resolviendo exámenes. Y después de que viste 5 o 6 exámenes ves que los tipos de ejercicios se empiezan a repetir, a repetir, y es como un rally, más que nada es eso ... y aprobado. No digo que no esté bueno, que los chiquilines no aprendan a hacer cosas que están buenas para matemáticas. Pero no sé qué tan significativo es. Lo que quiero decir que las pruebas de PISA están poniendo el foco en un lugar, y lo que yo estoy dando lo están poniendo parcialmente en ese lugar y en otros lugares. Porque nosotros trabajamos mucho en abstracto. Es decir trabajamos con divisores, con múltiplos, con problemas de buscar un divisor que no se qué, y es un problema que está cerrado en el campo de las matemáticas. Si A , el valor absoluto es menor que 10 mayor que 8 cuáles son las opciones para A , cosas así, y me parece que en las pruebas PISA no es así". (JJ.02)

En estos ejemplos observamos una centralidad específica, los docentes comprenden que el acto educativo engloba una serie de aspectos que no pueden ser reductibles a una prueba. Esta mirada incluye una noción sobre los modelos de enseñanza y evaluación. La interpelación como pregunta para disparar el debate nos acerca a conocer una postura en la cual los docentes comprenden que la actividad educativa no sólo corresponde a un resultado de una prueba. Es decir, el acto pedagógico engloba actividades que incluyen la comprensión de los estudiantes, tiempos diferentes de aprendizaje, preparación de clases con estudiantes con niveles diferentes. Los docentes se sitúan en varios aspectos para el abordaje de su actividad profesional.

Una mirada política de los docentes sobre PISA

La evaluación internacional genera una posición política de los docentes. Se esgrimen diferentes miradas sobre ello.

“me parece que es injusto querer evaluar nuestro sistema educativo con unas pruebas que están pensadas para otro tipo de modelo de sistema educativo” (AA.02)

“PISA digamos surge de la OCDE, y que nosotros tenemos que pensar si nuestros objetivos en la educación pública son los objetivos de los lineamientos PISA, de los lineamientos de la OCDE o no. Eso es una cosa que tenemos que pensar, si nosotros, nos pasa que tampoco quiero decir que las pruebas PISA son pruebas para el mercado laboral porque tampoco es que piense eso. A veces pensamos enseñar en competencias y decimos no, es enseñar para el mercado laboral y queda totalmente en manos de la economía la educación, o sea educar para el mercado laboral, no se si es tan así. Pienso que un poco si, pienso que toda esta movida de las competencias están un poquito quizás surgiendo como la necesidad del mercado laboral ,necesidad de la economía, que se trabajen ciertas competencias que posibiliten una mejor inserción en lo que es la vida económica en este momento. Pero no creo que necesariamente que sea en competencias tenga que ser eso, yo pienso que quizás nosotros si tenemos que transformar un poco las formas de educar, que tenemos que buscar nuestro cambio, nuestro modelo económico y nuestro modelo educativo, no se si va de la mano para donde apunta la OCDE, pero enseñar en competencia no necesariamente tendría que ser eso, de dejar subrogado el sistema educativo nuestro a las necesidades del mercado o la economía.” (AA.02)

“La forma de evaluar, como te decía, la nuestra es más variada, más amplia, no es exclusivamente lo que se maneja en las pruebas PISA, como te decía hoy no preparamos para las pruebas PISA. Entonces si los resultados no son tan buenos a mi no me alarma, si me dice algo, pero no me alarma porque en realidad como te decía hoy, lo que tratamos siempre nosotros como docentes es aspirar a lo que se llama la calidad de la educación, que pasa además por otras cosas. Pasa por la cantidad de estudiantes que tenés, por las condiciones de trabajo, por el salario mismo. Hay un montón de condiciones. También las pruebas como que no tienen en cuenta el

sesgo cultural, no es lo mismo, son pruebas internacionales, se me ocurre que no es lo mismo en Europa que en Latinoamérica, y dentro de Latinoamérica también debe haber diferencias notorias. Entonces como que hegemonizan y le ponen a todos lo mismo. No sé qué información se puede sacar de ahí que tenga mucha validez en general” (DD.01)

“Una evaluación internacional que abarque a un montón de países y que más o menos con las mismas pruebas me parece un insumo que es válido. Que eso tenga que ser tomado para cambiar las prácticas de cada país, y como esa prueba PISA sea una medida de referencia o la referencia principal para poder hacer diseños curriculares, para poder hacer cuales son los libros que se van a promover, me parece que es pedirle demasiado”. (AA.04)

“Antes en las fábricas necesitaban que todos trabajaran de la misma manera, con el mismo nivel y que tuvieran el mismo rendimiento o eras mal empleado o buen empleado, y con eso tenían sus premios, o no ajustaban al requerimiento. Entonces en realidad el origen de las competencias también tiene que ver con eso, con una especie de estudio de mercado, no es realmente desde la educación misma que surge, entonces por ese lado hay cosas que no estoy de acuerdo. Pero si veo que hay cosas que están buenas, por eso te digo pienso que mis estudiantes esta bueno que no solamente sepan conceptos sino que aprendan a razonar solos, a estudiar solos, que aprendan habilidades de yo qué sé, de lectura, de matemática, de comprensión de matemática sin ser solamente lo que dice el currículum, que está establecido”. (JJ.01)

Un contenido expresivo que surge de los discursos relevados y que es de suma importancia, es que los docentes no excluye el objetivo de formar en competencias, en relación con su práctica.

Entonces si los resultados no son tan buenos a mi no me alarma, si me dice algo, pero no me alarma porque en realidad como te decía

hoy, lo que tratamos siempre nosotros como docentes es aspirar a lo que se llama la calidad de la educación, que pasa además por otras cosas. Pasa por la cantidad de estudiantes que tenés, por las condiciones de trabajo, por el salario mismo. Hay un montón de condiciones. También las pruebas como que no tienen en cuenta el sesgo cultural”. (DD.01)

Para los docentes las pruebas internacionales hablan sobre el desempeño del joven en matemáticas en un momento o contexto dado y, al hacerlo, soslayan otras variables fundamentales para el proceso de aprendizaje.

Como lo señalan algunos de los entrevistados, no se tiene en cuenta la cantidad de estudiantes por aula y por año, los currículos, la adaptación curricular para cada estudiante, el punto de llegada de los estudiantes, los libros de textos utilizados en diferentes años escolares. No niegan que las pruebas PISA dan una información del sistema pero esta es parcial sobre un momento dado.

La formación Docente en Competencias

Una de las aristas de trabajo, implica conocer si los docentes tenían una formación en competencias para reflexionar sobre su práctica. Los docentes entrevistados son parte de una muestra en la cual se solapa, en alguno de ellos, actividades en formación docente.

Esta aproximación nos permite aproximarnos a conocer los abordajes que los docentes realizan con las herramientas disponibles.

Los entrevistados informan que, en el conjunto docente, la formación explícitamente en educación por competencias ha sido muy poca. Esto es una dificultad ya que la disponibilidad de herramientas de trabajo se reducen para realizar nuevas actividades pedagógicas.

“Mi formación era una formación de tipo enciclopedista, la función era prepararnos para tener cierto conocimiento para enfrentar las situaciones del trabajo, del mercado laboral, luego tuvimos una práctica en la cual mostramos los conocimientos adquiridos, si los sabíamos aplicar o no”. (DD.02)

“Mi formación fue muy básica y no la logré mantener durante el tiempo por ejemplo, ahora lo que trato de hacer es, seguir formándome junto a mis compañeros en la diaria, con practicantes que siempre vienen con ideas nuevas y distintas ideas que van cambiando, pero la formación mía fue muy limitada. Podemos salir de formación docente y nunca más tocar absolutamente nada, y no pasa absolutamente nada, depende de cada uno. Tratamos de hacerlo pero a veces los tiempos no dan. Y con respecto a la formación yo no te puedo explicar la cantidad de cursos, seminarios que arranqué este año” (DD.03)

“Yo en mi formación propia como docente, en realidad no fui formado en competencias, más bien en contenidos. Especifico pero no en el trabajo en competencias, o sea que es un concepto que no tengo muy interiorizado, creo que también he fallado en ese sentido que no me estoy formando o aggiornato a la idea de competencia” (AA.02)

“Lo poco que sé de competencias lo he aprendido con los años en base a, no sé, coordinaciones, exposiciones, congresos, etc. Donde colegas míos que están mucho más aggiornados han multiplicado un poco ese conocimiento en base a eso. Gente que sí está formada en serio en eso que nos ha hablado sobre hay una cosa que se llama la pirámide, que va cambiando con los años, que lo más alto es como la creatividad, algo así, la pirámide de competencias creo que es, el trabajo en equipo, creatividad, que antes no era creatividad era otra pero en los últimos años cambió. Este tipo de cosas yo toco de afuera, toco de oído.” (JJ.02)

Las experiencias de los entrevistados nos muestran poca formación en competencias. La actualización en su formación se realiza en diferentes espacios a través de actividades con pares, seminarios, congresos, cursos, etc. Su formación continua es un mecanismo para mejorar su trabajo en el aula.

Síntesis analítica del capítulo

La cuestión principal que emerge en las entrevistas, es situar las evaluaciones en el contexto de cómo se enseña.

Las perspectivas que se recogen en las entrevistas son variadas. No hay una oposición estricta sobre las pruebas. La indagación sobre la postura política nos muestra una crítica en primer nivel sobre cómo es posible comparar sistemas educativos disímiles, con trayectorias y tradiciones educativas diferentes. En un segundo nivel se encuentra una postura que se puede leer en el continuo del trabajo de investigación, la evaluación no reúne toda la información del proceso educativo, el cual abarca la realidad de estudiantes, en aspectos que no necesariamente responden a la transmisión de saberes académicos. Así mismo los fines y objetivos que se trazan con políticas educativas que no necesariamente fomentan el uso de competencias para su abordaje en el aula, no se observan en programas escolares o guías por parte de la inspección.

Se observan perspectivas diferentes, paralelas, al comparar aquellas que surgen del discurso de los docentes y las que emergen de la narrativa que sustenta el diseño, los objetivos y la aplicación de la propuesta de PISA.

Para los primeros, las competencias son herramientas que potencian aprendizajes, pero el hecho educativo trasciende los resultados en sus evaluaciones. Para PISA, las evaluaciones que se realizan por ciclos no buscan conocer el tipo y el grado de los aprendizajes que promueve el currículo, pero sí, el tipo de capacidades y destrezas adquiridas por los alumnos a partir de los desempeños que los estudiantes pudieron demostrar en las pruebas, y que se considera deberían poder realizar al desempeñarse en una sociedad compleja como la actual.

En este sentido, los docentes argumentan que los estudiantes en la prueba internacional se encuentran con modelos de evaluación desconocidos, extraños en su práctica de aula habitual. De ahí que no perciban a las pruebas como los instrumentos más adecuados para realmente medir las competencias de los estudiantes.

En las respuestas de los docentes se observan reflexiones encaminadas en una misma dirección: PISA evalúa a partir de un sistema que valúa con base en un modelo de aprendizajes diferente al ensayado por nuestro sistema educativo.

Se preguntan si es necesario o válido comparar sistemas educativos que tienen objetivos que pueden coincidir o no. Incluso se plantea si es válido utilizar una prueba para hablar del sistema escolar. Sin perjuicio de ello, no es una mirada que obture la posibilidad de analizar que mecanismos son importantes para los estudiantes.

Los discursos resultantes de las entrevistas a los egresados, nos sitúan en un espacio en el cual se visualiza una fuerte demanda de los docentes a sus centros de formación, en cuanto a la falta de formación en competencias.

Las pruebas evalúan capacidades que no fueron promovidas por los instrumentos dispuestos por el sistema y para la generación de las cuales, no fueron adecuadamente formados y provistos de recursos didácticos y pedagógicos, los docentes.

Capítulo 6. Conclusiones

El trabajo de investigación buscó comprender las dinámicas que emergen de la aplicación de un dispositivo evaluatorio de lo global a lo nacional. Esta mirada de lo transnacional sobre el terreno educativo nos acerca a un espacio de apreciaciones y miradas por los docentes de matemáticas sobre un proceso global. Es decir, se trabajó con dispositivos elaborados por un consorcio de empresas y universidades dispersas en el globo las cuales interactúan en diferentes escalas, llegando a permear estructuras nacionales, funcionando como un ejercicio sobre el cual los docentes generan experiencias, saberes y aprendizajes con los cuales construyen su mirada educativa sobre que evaluar, como evaluar y que se enseña.

En este proceso de ida y vuelta entre lo global y nacional aparecen discursos sobre como se enseña generando reflexiones por los docentes. PISA basa su estructura pedagógica en el marco de las competencias educativas. Trabajando con los docentes, se aprecia el debate entre el uso de las competencias como herramientas en el aula. Esto implica la reflexión de los currículos escolares, de las estrategias de los docentes en su cotidiano para generar aprendizajes en sus estudiantes.

Las categorías que se propusieron fueron competencias, interpelación docente por resultados, la mirada política de los docentes y su formación. Estas cuatro categorías permitieron agrupar y comprender sus discursos y miradas.

A partir de los análisis que se trabajaron con las entrevistas, emergen conclusiones robustas sobre la propuesta de investigación.

En las apreciaciones sobre Competencias, los docentes entienden que la evaluación internacional muestra un dato de la realidad educativa pero no del hecho educativo. Este último exige un acompañamiento pedagógico que realiza el docente con los estudiantes. Este proceso no se observa en los resultados PISA porque se entiende que los estudiantes tienen procesos diferentes entre sí, con inteligencias múltiples. Para los docentes el modelo de evaluación PISA se focaliza en un modelo de enseñanza que difiere con las prácticas docentes, centrados en contenidos más que en competencias. Para ellos, la evaluación PISA es un dispositivo anómalo para los evaluados quienes no están acostumbrados a ese sistema. PISA analiza desempeño, la capacidad de los estudiantes para resolver problemas, se sitúa

parcialmente en una de las aristas que trabajan los docentes, es una herramienta a utilizar pero no habla del hecho educativo.

En la reflexión sobre su práctica pedagógica, los docentes de matemática expresan que no hay una política educativa que permita establecer el uso de las competencias en sus planificaciones. Es decir, no hay currículos que hablen sobre ellas, no hay una especificidad con los libros de textos en la materia, todo queda a discreción del docente.

En la categoría Interpelación por Resultados, los docentes expresan que no se sienten de tal manera. Entienden que enseñan y evalúan de una manera distinta con la forma de evaluar de PISA.

En la categoría mirada política de los docentes sobre la prueba internacional, ellos comprenden que los procesos de aprendizaje no son lineales y reducibles a una prueba. Es decir, los resultados no hablan del proceso del estudiante, es una fotografía de un momento dado el cual no dice sobre que ocurre en el aula. Cuando se refiere al aula, se habla sobre cantidad de estudiantes por clase, adaptación curricular para el estudiantado, horas para la planificación con estudiantes con diferentes puntos de partida e incluso maduración. Cuestionan si es válido comparar sistemas educativos que tienen trayectorias, historias y objetivos diferentes.

Las críticas que aparecen por parte de los docentes a PISA radican sobre cómo es posible comparar sistemas educativos con trayectorias culturales diferentes. Es decir, los sistemas educativos tienen fines y objetivos, realidades culturales basadas en sus producciones nacionales que dificultan comparar experiencias educativas, comparar adolescentes de distintos países.

Los entrevistados plantean que las pruebas PISA tienen un diseño adaptado a los objetivos y necesidades de los países de la OCDE, lo que tiene limitaciones para cuando se aplican en países con diferentes contextos. Se menciona también que tiene un sesgo de estar diseñadas con una mirada economicista, no teniendo en cuenta los otros fines del sistema educativo. Muchas de las preguntas de las pruebas PISA tienen dificultades para la adaptación cultural. Las respuestas de los estudiantes de distintos países son difícilmente equiparables en temas de opinión y esta es una limitante para las conclusiones que se puedan tomar de las pruebas.

En la categoría formación docente, los docentes entienden que formarse en competencia es necesario. En sus discursos expresan que no han sido formados en ello. Si han podido acceder a mejorar su conocimiento en competencias, ha sido a través de seminarios, cursos, etc; todo aquello que forma parte de la actualización docente.

En esta investigación fue clave conocer el marco pedagógico de PISA. Allí se entiende que se encuentra la clave para comprender que evalúa la prueba internacional y que evalúan, como enseñan, los docentes. Es decir, hablar de competencias es clave para comprender el vínculo entre la prueba internacional y la mirada de los docentes de matemática sobre la evaluación internacional y su práctica cotidiana. Esta investigación busca ser un aporte a la comunidad educativa del país para mejorar las estrategias en aprendizajes y la práctica docente.

Bibliografía

Althusser, L. 1968. “La filosofía como arma de la revolución”. Buenos Aires. Primera edición. Ediciones Pasado y Presente.

ANEP – CEIP. 2007. “Breve análisis de la histórico de la educación en el Uruguay”. Montevideo. ANEP.

Barrán, J. P. y Nahúm, B. 1967. Historia Rural del Uruguay Moderno 1851-1885. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo.

Bayce, R. 1988. “El sistema educativo uruguayo 1973 – 1985”. Centro de investigaciones pedagógicas. Montevideo. Banda Oriental.

Bentancur, N & Macenbo, M. 2011. “El discreto encanto del gradualismo. Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda”. En “Reforma del Estado y políticas públicas en la Administración de Vazquez: Acumulación, conflicto y desafíos. Montevideo. CLACSO.

Cardús, S et al. 2011. “Los laberintos de la educación”. Barcelona. Gedisa.

CCE (2008). “Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030 Bases para su implementación”. Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia, Consejo Nacional de Políticas Sociales, Montevideo. Fuente: http://ruandi.org.uy/wp-content/uploads/2014/05/DI_Doc_3_eniabases1.pdf

Chasqueti, D & Buquet, D. 2004. “La Democracia en Uruguay: una partidocracia de Consenso”. Montevideo. Fuente: <http://www.redalyc.org/html/645/64504211/>

CIDE. 1965. “Informe sobre el Estado de la Educación del Uruguay, Plan de Desarrollo Educativo”. CCEE.

Dallera, O. 2010. “Sociología del sistema educativo (o crítica de la educación cínica). Buenos Aires. Biblos.

Domingues, J. 2008. “La modernidad contemporánea en América Latina”. Madrir. Siglo XXI.

Educación, ocupación y desarrollo. Revista Internacional de Ciencias Sociales: Sociólogos y Educación, XIX(3), 404-412. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000018691gr>

Errandonea, G. (2014). A 140 años de La Educación del Pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay (Vol. 1). Montevideo, Uruguay: Dirección de Educación - MEC. Recuperado el 16 de 4 de 2019, de <https://www.bibna.gub.uy/innovaportal/file/11078/1/mec-140-anos-educacion-pueblo.pdf>

Errandonea, G. (2022). Génesis, estructura y función social de los dispositivos de educación media en Uruguay: análisis histórico y social de los desajustes entre los medios y los fines (Tesis para obtener el grado de Doctor). Montevideo, Uruguay: DS, FCS, Udelar.

Escobar, A. 1994. "Encountering Development: the making and unmaking of the third world". Princeton University Press.

Ferrer, G. 2006. "Educational Assessment Systems in Latin America. Current practice and future challenges". Washington. PREAL.

Flick, U. 2004. "Introducción a la Investigación Cualitativa. Madrid. Ed. Morata S.L. (reimpresión 2007). ISBN: 978-84-7112-480-7

Frank, M. 1984. "¿Qué es el neoestructuralismo?". México D.F. Fondo de cultura económica.

Freire, P. 1972. "Pedagogía del Oprimido". Buenos Aires. Siglo XXI

Freire, P. 1993. "Pedagogía de la Esperanza". Buenos Aires. Siglo XXI

Glaser, B. y A. Strauss (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New York: Aldine Publishing Company

Ifrán, D. 2013. "Nuestra encrucijada educativa. Una reflexión más allá del aula". Montevideo. Psicolibros Ltda.

Kamens, D. 2012. "Globalization and the emergence of an audit culture: PISA and the search for best practices and magic bullets". Oxford. Oxford University.

Lanzaro, J. 2012. "Continuidad y Cambios en una Vieja Democracia de Partidos Uruguay 1910-2010". Montevideo. Cuadernos del CLAEH N° 100.

Lockheed, M. 2012. "Causes and consequences of international assesments in developing countries". Oxford. Oxford university.

- Mancebo, M. 2006. "La educación uruguaya en una encrucijada: entre la inercia, la restauración y la innovación". Montevideo. Ponencia en Congreso Uruguayo de Ciencia Política, Udelar.
- Morgan, C. 2013. "Construyendo el programa para la evaluación internacional de estudiantes de la OCDE". Revista de Curriculum y formación del profesorado. Vol. 17. N°2. pp. 31-44.
- Perrenoud, P. 2001. "Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar". Paris. GRAÓ.
- Real de Azúa, C. 1973. "Uruguay, ¿Una sociedad amortiguadora?. Centro de informaciones y estudios del Uruguay. Montevideo. Banda Oriental.
- Rivas, A. 2015. "América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)". Buenos Aires: CIPPEC-Natura-Instituto Natura.
- Sassen, S. 2007. "Una sociología de la globalización". Madrid. Katz editores.
- Solari, A. 1961. "Aproximaciones al problema de la educación y el desarrollo económico en el Uruguay". Montevideo. Anales del Instituto de Profesores Artigas.
- Strauss, A., Corbin, J. 2002. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Bogotá. CONTUS.
- Torres, C et al. 2001. "Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI". Buenos Aires. CLACSO.
- Van Dijk, T. 2009. "Discurso y poder. Contribuciones a los Estudios Críticos del discurso". Barcelona. Gedisa.
- Varela, J. S/f. "La educación del pueblo". Cuadernos "Lea". Montevideo.
- Vasilachis de Gialdino, I. et al. 2006. "Estrategias de Investigación Cualitativa". Gedisa. Barcelona.
- Verón, E. 1979. "El proceso ideológico". Buenos Aires. Tiempo contemporáneo.
- Wiseman, W. 2012, "Policy responses to PISA in comparative perspective". Oxford. Oxford University.

Fuentes Documentales

ANEP. 2004. “La evaluación internacional PISA. Material de divulgación para Uruguay”. Montevideo. ANEP.

ANEP. 2006. “Uruguay en PISA 2006”. Montevideo. DIEE. ANEP.

ANEP. 2009. “Uruguay en PISA 2009”. Montevideo. DIEE. ANEP.

ANEP. 2012. “Uruguay en PISA 2012”. Montevideo. DIEE. ANEP.

Arancibia, J. 2014. “Evaluación nacional e internacional de estudiantes: Qué, Cómo, Para Qué”. Montevideo. Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria del Uruguay (FENAPES).

Bolón, A. 2006. “Neoliberalismo y Reformas educativas”. Montevideo. FENAPES.

Cardozo, S. 2016. “Trayectorias educativas en la educación media PISA-L 2009- 2014”, INEEd - Grupo de estudios sobre Transiciones Educación-Trabajo (TET), Montevideo.

FENAPES. 2015. Memoria de Congreso: “En defensa de la educación pública y las libertades sindicales”. Montevideo. Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria del Uruguay (FENAPES) en: <http://adesmontevideo.uy/xv-congreso-de-la-federacion-nacional-de-profesores-de-ensenanza-secundaria-documento-base-para-la-discusion/>

INEEd. 2014. “Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014”. Montevideo. INEEd.

OCDE. 2004. “Problem solving for tomorrow’s World: first measures of cross-curricular competencies from PISA 2003. Paris. OCDE.

OCDE, 2013. “PISA 2012 Results: Ready to learn: students’ engagement, drive and self beliefs. PISA. OCDE Publishing.

Pesce, F. 2003. “La reforma de los bachilleratos en la educación secundaria y la organización curricular basada en la formación en competencias”. Montevideo. Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria del Uruguay (FENAPES).