

## ***Evaluaciones internacionales de aprendizajes y posiciones docentes: dislocación y nuevos sentidos. Un análisis crítico***

### ***International learning evaluations and teaching positions: dislocation and new senses. A critical analysis***

**Eloísa Bordoli**

email: [eloisabordoli@gmail.com](mailto:eloisabordoli@gmail.com)  
*Universidad de la República. Uruguay*

**Miriam Márquez**

email: [miriammarquez31@gmail.com](mailto:miriammarquez31@gmail.com)  
*Instituto de Formación Docente de Pando. Uruguay*

**Resumen:** El artículo tiene por objetivo analizar las nuevas configuraciones de sentido que las evaluaciones de aprendizajes estandarizadas e internacionales –como las pruebas PISA impulsadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico– producen en el campo pedagógico. Particularmente, interesa identificar, en el campo de la discursividad, los significantes que se asocian en el proceso de sobredeterminación simbólica y los re-envíos semánticos que afectan el campo pedagógico. Asimismo, se estudia, en el propio campo pedagógico, el desplazamiento del significante evaluación y la nueva condensación de sentidos que se opera a partir de las pruebas internacionales de medición de los aprendizajes, así como los elementos que se articulan para generar una *posición docente*. El trabajo de investigación se basa conceptualmente en algunas de las categorías centrales del Análisis Político del Discurso de la Escuela de Essex (Laclau y Mouffe, 1987). Se trabaja, básicamente, con fuentes documentales. A partir del estudio se observa cómo la introducción del discurso de las agencias internacionales en torno a la evaluación desacopla a esta última del currículum y la enseñanza alterando el sentido pedagógico y la posición de los docentes en el proceso educativo. A su vez, el significante evaluación tiende a «dominar el campo de la discursividad» pedagógica tornándose en un punto nodal que procura, de modo inestable, suturar el sentido de la enseñanza.

**Palabras clave:** Evaluaciones internacionales estandarizadas; posición docente; análisis político del discurso.

**Abstract:** The article aims to analyze the new configurations of sense that international and standardized assessments of learning – as the Pisa test driven by the Organization for Cooperation and Economic Development – produce in the pedagogical field. In particular, the interest is in identifying, in the field of discursivity, the significant associated with the process of symbolic overdetermination and semantic resends which affect the pedagogical field. Also, in the pedagogical field itself the displacement of the significant evaluation and the new condensation of senses that is operated from the international tests of learning, as well as the elements that are articulated to generate a teaching position are studied. Research work is conceptually based on some of the central categories of the Political Discourse Analysis of the school of Essex (Laclau y Mouffe, 1987). Work is done, basically, with documentary sources. From the study it is observed how the introduction of the discourse of the international agencies on the assessment uncouples the latter from the curriculum and teaching by altering the pedagogical sense and the position of the teachers in the educational process. At the same time, the significant evaluation tends «to dominate the field of pedagogical discursivity» becoming a nodal point that attempts in an unstable way, to suture the sense of teaching.

**Keywords:** International standardized assessments; teaching position; political discourse analysis.

Recibido / Received: 27/07/2018

Aceptado / Accepted: 08/12/2018

## 1. Introducción

El artículo tiene por finalidad analizar los sentidos pedagógicos y políticos que se asocian al término evaluación de los aprendizajes a partir de la aplicación regular de las pruebas estandarizadas e internacionales en el campo educativo. De forma especial, el análisis se focalizará en las pruebas PISA (Programme for Institutional Student Assessment) impulsadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Particularmente, interesa centrar el estudio en torno a dos interrogantes: ¿Qué sentidos se configuran en torno a las evaluaciones PISA en Enseñanza Secundaria en Uruguay? ¿Qué lugar se le otorga a los docentes en los discursos configurados en torno a la evaluación de los aprendizajes, PISA?

El ángulo de análisis desde el cual procuraremos abordar estas interrogantes se inscribe en el campo educativo y se halla delimitado por el cruce de lo pedagógico, concebido como espacio de pensamiento crítico de lo educativo, y por algunas categorías del Análisis Político del Discurso (APD) (Buenfil Burgos, 1994, 1997; Laclau y Mouffe, 1987). El material empírico con el que se trabajará está conformado por documentos de PISA y documentos oficiales emanados de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa del Consejo Directivo Central<sup>1</sup> de la Administración Nacional de Educación Pública<sup>2</sup>.

Desde este particular ángulo analítico interesa estudiar los fragmentos discursivos sobre evaluación de aprendizajes desarrollados en los documentos de PISA a nivel internacional y nacional y cómo estos se articulan en nuevas redes de

---

<sup>1</sup> Consejo Directivo Central: en adelante CODICEN.

<sup>2</sup> Administración Nacional de Educación Pública: en adelante ANEP. Por la Ley General de Educación N° 18.437 de 2008, la ANEP es el autónomo que regula la educación inicial, primaria y media del Uruguay.

sentido que modifican la enseñanza y sus finalidades. Asimismo interesa indagar como estos discursos adjudican un lugar particular a los docentes. Desde este enfoque de trabajo las hipótesis que se plantean son:

- a. el discurso asentado en torno a las evaluaciones PISA disputa la hegemonización del espacio educativo, desplazando los sentidos articulados sobre la enseñanza y acentuando las finalidades de control de los sistemas y las políticas educativas así como de los sujetos de la educación;
- b. al sustraerse la evaluación del *locus* pedagógico se produce un desplazamiento de sentido y se reconfigura la *posición docente* ubicándola en un lugar diferente en el cual el enseñante pasa a ocupar un lugar secundario de técnico.

El artículo se estructura en cinco apartados centrales además de esta introducción. En el primero de ellos se ubica a la evaluación de aprendizaje en el marco educativo entendiendo a este como un campo problemático en el cual se establecen disputas, políticas y pedagógicas, por la fijación parcial de sentidos. Estos refieren, desde el análisis del discurso, al establecimiento de relaciones entre los elementos que componen el campo y a la realización de prácticas articuladoras tendientes a configurar cadenas de sentidos y lugares posicionales en el campo simbólico.

En el segundo apartado se consideran algunos de los aspectos más sobresalientes de las evaluaciones internacionales estandarizadas de aprendizaje (PISA) y los modos en que esta ingresa a Uruguay. En el tercer apartado se presentan cuatro líneas argumentales críticas desarrolladas por diversos especialistas e investigadores. En el cuarto apartado se analiza, desde algunas de las categorías centrales de Laclau y Mouffe, las nuevas articulaciones de sentido que ha producido en el campo pedagógico el discurso desarrollado a partir de las evaluaciones estandarizadas e internacionales. Este apartado se organiza en dos secciones. En la primera se aborda el discurso impulsado por PISA en el marco de los significantes «nueva gestión pública» y «calidad educativa» con la finalidad de identificar las asociaciones de sentido y los modos de sobredeterminación simbólica que se operan en el campo de la discursividad. En la segunda sección se discuten los efectos que las nuevas configuraciones de sentido establecidas por el significativo evaluación internacional tienen en el propio campo pedagógico y en la constitución de la posición docente. Finalmente, en el quinto apartado se desarrollan las reflexiones finales y se establecen dos nuevas hipótesis que es menester continuar investigando.

## 2. La evaluación de aprendizajes en el campo problemático de la educación

Consideraremos al campo problemático de la educación poblado por las luchas entre los procesos de transmisión de las culturas hegemónicas y no hegemónicas y aquellos que pugnan por prevalecer e imponerse como parte de nuevas hegemonías. La necesaria ubicación histórica de tal campo problemático es tan importante como la comprensión de sus articulaciones específicas entre los procesos educativos y entre ellos y otros procesos sociales (Puiggrós, 1994, p. 41).

De acuerdo con Puiggrós (1994) los discursos que se suscitan en el espacio educativo no remiten a elementos esenciales que se transmiten de generación en generación ni a mecanismos que cumplen procesos de reproducción social y cultural en un contexto determinado. Por el contrario, estos son visualizados en el marco de un campo problemático específico en el que se procesan las disputas por la selección de los elementos culturales que se ponen en juego en el acontecer educativo. Desde esta perspectiva la dimensión política que caracteriza la operación pedagógica se imbrica con la disputa simbólica acaecida en la selección cultural así como en los procesos de transmisión, distribución y regulación de esa selección.

Esta manera de apreciar los elementos que configuran lo educativo se distancia no solo de los abordajes idealistas que confieren una esencialidad a los fines, a los objetos y a los procesos pedagógicos, sino también de los abordajes reproductivistas que establecen relaciones especulares de los elementos educativos con los del campo social. Asimismo, esta perspectiva sitúa a la educación en la malla histórica y en el juego de lo político. Esto supone la articulación de un discurso pedagógico que disputa los sentidos –en el terreno específico de la transmisión cultural– con los enfoques asépticos y técnicos que auguran la neutralidad y objetividad de los procesos educativos así como su regulación y medición. En este sentido:

el **discurso pedagógico** tiene a lo político como uno de sus elementos constituyentes, pero el tipo de articulaciones que organizan el acontecimiento educacional tiene una lógica distinta de la lucha por los espacios de poder. Esta lógica es producto del desplazamiento y de la condensación de procesos que provienen del espacio disciplinario, del lenguaje y de las reglas del campo técnico-profesional docente y del enseñar y el aprender, procesos tan específicos y tan generales a la vez, tan distintos de los de la organización social, la acumulación de poder o la producción filosófica (Puiggrós, 1995, pp. 88-89).

Desde esta forma de apreciar el discurso pedagógico, las evaluaciones de aprendizaje no pueden ser reducidas a dispositivos técnicos que se circunscriben a debates instrumentales y que proporcionan, «objetivamente», un conjunto de información sobre los resultados educativos o los sujetos de la educación. Por el contrario, las evaluaciones se inscriben en el espacio de disputa por la atribución de

sentidos, políticos y pedagógicos, en el marco de las disciplinas educativas, de las reglas técnico-profesionales y de los procesos de enseñanza. Esto supone que las evaluaciones de aprendizaje no son autónomas ni independientes de un proceso de enseñanza que les confiere un sentido en el marco de una relación pedagógica que se halla situada. De esta forma, las evaluaciones se imbrican y adquieren sentido en la situación de enseñanza. En esta situación se produce una relación pedagógica, específica, mediada por el currículum y que supone un sujeto en posición de enseñante y otro en posición de aprendiz. En este marco las evaluaciones se circunscriben a instrumentos subordinados a las finalidades pedagógicas que los programas de estudio, las instituciones y los docentes definen. Desde esta mirada, la información que un particular dispositivo de evaluación proporciona adquiere valor para el rediseño de la enseñanza a nivel del docente y a nivel de la institución educativa. De este modo, la evaluación se configura en un componente de la planificación y del proceso de enseñanza que suministra información valiosa para ajustar la mediación simbólica entre lo designado para ser enseñado –consignado en el currículum–, lo enseñado y los procesos de adquisición de los sujetos de la educación. En este marco, los docentes adquieren un lugar activo, una posición protagónica en la selección de qué evaluar, cómo hacerlo y para qué. El sentido pedagógico de la evaluación se ubica como plataforma básica y significativa de las operaciones técnicas que el docente desarrolla al tiempo que otorgan sentido a la labor de enseñar.

En consonancia con lo desarrollado interesa subrayar, especialmente, la *posición docente* en que se inscriben los profesores en relación con los procesos de evaluación en clave pedagógica. Siguiendo a Southwell y Vassiliades<sup>3</sup>, en este trabajo entendemos por posición docente una configuración discursiva, abierta y contingente que:

se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que –en este marco– los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 24).

Los autores conceptualizan los modos en que los docentes asumen la enseñanza, la cual supone una relación con los sujetos de la educación y con la selección cultural a ser transmitida, en cuyo marco se hallan los modos de proceder así como de evaluar los aprendizajes. Desde esta concepción, el constructo posición docente asume el carácter relacional, abierto, histórico y dinámico, en tanto se ubica en el juego del lenguaje y del devenir diacrónico en el que se gestan los sentidos educativos particulares. Esto implica que los procesos de significación de las posiciones están marcados por los efectos de las sedimentaciones discursivas pero

---

<sup>3</sup> Los autores, teóricamente, se inscriben en la línea de estudios de APD. El concepto de posición docente es heredero del de posición de sujeto trabajado por Laclau y Mouffe (1987).

que ante la emergencia de nuevas superficies discursivas, como los lineamientos y dispositivos de las evaluaciones PISA, pueden ser dislocados y re-significados<sup>4</sup>.

En síntesis, en este apartado se ha puesto el énfasis en dos elementos capitales: a) el sentido pedagógico de la evaluación, su carácter subordinado y dependiente del diseño y de la finalidad de la enseñanza; b) la posición activa y propositiva de los docentes en la enseñanza.

Como se indicó precedentemente, un aspecto que interesa discutir en este trabajo refiere a los sentidos que las evaluaciones internacionales estandarizadas de aprendizaje han puesto en debate. *Prima facie*, parece claro que las intencionalidades y significados de este tipo de evaluaciones se distancian, sustantivamente, de los aspectos pedagógicos referenciados precedentemente y que la posición que se le otorga a los docentes es secundaria, al menos en la elaboración de los diseños de las pruebas que procuran evaluar los aprendizajes. En los siguientes apartados profundizaremos estos dos aspectos.

### **3. Evaluaciones internacionales estandarizadas de aprendizaje: origen y sentidos en Uruguay**

A finales de la década de 1950 los discursos en torno a la evaluación educativa adquieren un significativo impulso a nivel internacional. El surgimiento de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA) a partir del interés de algunos especialistas en investigación experimental en educación es una muestra de ello. El objetivo central de la IEA fue controlar las virtudes y fallos de los sistemas educativos. En esta línea, desde el año 1961 se comienza a aplicar, cada tres años, una prueba que abarca las principales disciplinas escolares en un ciclo de diez años (Landsheere, 1996).

Los discursos en torno a la evaluación de aprendizajes y medición de rendimientos, así como la aplicación de pruebas estandarizadas a nivel internacional, se extendieron de modo significativo a partir de la implementación del Programme for Institutional Student Assessment (Pruebas PISA) por parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). El diseño de estos instrumentos, según se señala, tienen por finalidad brindar estadísticas que ayuden a la planificación de la educación; con ese propósito en 1970 se plantea construir indicadores que puedan dar cuenta de forma exhaustiva del rendimiento en educación de acuerdo a los objetivos planteados, como forma de establecer mecanismos de control de las políticas educativas de los países intervinientes. Los indicadores «deberían ser elaborados, en la medida de lo posible, en el seno de un sistema general de contabilidad social» (Landsheere, 1996). Diferentes proyectos de la OCDE se consideran antecedentes de PISA porque produjeron indicadores, no solo para medir y comparar recursos humanos y materiales de los sistemas

<sup>4</sup> A su vez, Birgin y Pineau retoman el planteo de posición docente señalando que: «los sujetos (profesores o maestros) construyen en su trabajo cotidiano posiciones docentes que suponen la configuración de identidades que organizan relaciones, dinámicas y estrategias a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, la presencia de elementos históricos de la profesión, y la apropiación de la circulación de significados de la discursividad oficial y otros agentes como los medios de comunicación masiva» (Birgin y Pineau, 2015, p. 48).

educativos de diferentes países, sino también para disponer de datos sobre el rendimiento de los estudiantes<sup>5</sup>.

La evaluación estandarizada PISA se aplicó por primera vez en 32 países en el año 2000 y ha continuado realizándose cada tres años. La participación es voluntaria y en la última edición, en el año 2015, abarcó 72 países<sup>6</sup>.

Como es ampliamente conocido, las pruebas PISA evalúan en tres áreas de conocimiento, Matemática, Lectura y Ciencias, a la población de 15 años de cada país participante. Cabe consignar que, aunque se consideran estudiantes que están integrados a la educación formal, esta evaluación es independiente del grado o el año al que asiste cada joven, porque se pretende valorar las capacidades que tienen para resolver problemáticas de las áreas seleccionadas, apelando a las capacidades que se consideran relevantes para desempeñarse en la vida adulta. Un primer aspecto a señalar es que los diseños curriculares de Enseñanza Secundaria y de Enseñanza Técnica en Uruguay se articulan en torno a áreas disciplinarias y contenidos de enseñanza, mientras que las evaluaciones propuestas por PISA se basan en competencias.

### *3.1. El discurso Pisa en Uruguay*

Uruguay comenzó a participar en las pruebas PISA en el año 2003 y ha continuado haciéndolo en todas las ediciones. Esta participación tiene como objetivo insertarse en una dinámica mundial de globalización, implica ser parte de un sistema de comparación internacional a través de la medición de resultados académicos de los estudiantes a partir de los indicadores de la OCDE. Así lo justifica la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) al presentar el Primer informe nacional PISA 2003 Uruguay:

Se decidió participar en este Programa porque se consideró como muy apropiado para nuestro país el modo en que PISA define los conocimientos y competencias relevantes para la vida ciudadana que deberían haber adquirido los estudiantes al finalizar la educación obligatoria (ANEP, 2004, p. 1)<sup>7</sup>.

Desde la OCDE se plantea que la finalidad de PISA es que los países miembros cuenten, en períodos regulares, con datos ciertos sobre el desempeño de los jóvenes escolarizados y de los sistemas educativos. Esta información pretende ser un «aporte fundamental» a los procesos políticos y a la acción pública en educación (Carvalho, 2016). En el primer informe sobre los resultados de la participación de Uruguay en PISA, la ANEP explica las características de las pruebas y justifica las

---

<sup>5</sup> El Proyecto INES (Proyecto de Indicadores Internacionales de los sistemas educativos) de la OCDE se ha dedicado a la producción de indicadores internacionales de educación desde 1990.

<sup>6</sup> Aunque en algunos casos la muestra no es representativa de todo el país; por ejemplo, participa Shangai que es una provincia de China.

<sup>7</sup> Es importante aclarar que la educación obligatoria en Uruguay en 2003 era hasta tercer año de Enseñanza Media Básica. Pero, desde el año 2008 la Ley General de Educación N° 18.437 define la obligatoriedad hasta sexto año de Enseñanza Media Superior (Art. 7°).



ventajas que tiene ser parte de los países que integran el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes llevado adelante por la OCDE:

En primer término, implica salir de las evaluaciones estrictamente internas al país, que han sido las implementadas hasta el momento, para obtener una mirada sobre la situación de nuestro sistema educativo en dos escenarios más amplios: el de los países desarrollados y el de los países latinoamericanos. En segundo término, todo el proceso de evaluación ha pasado por los controles de calidad externos que exige la OCDE, lo que constituye una garantía adicional a los controles de calidad normal en las evaluaciones que realiza la Gerencia de Investigación y Evaluación. En tercer término, dado el carácter de evaluación permanente de PISA, con Ciclos que se repiten cada tres años y con pruebas comparables, permiten a cada país apreciar los cambios que se van produciendo en lo que los estudiantes aprenden en el sistema educativo con el rigor y precisión que garantiza PISA (ANEP, 2004, p. 2)<sup>8</sup>.

Los argumentos muestran la asimilación por parte de las autoridades de la ANEP de los enunciados desarrollados en el ámbito de la OCDE. Es así que se señala la necesidad de que desde un ámbito internacional, liderado por un organismo vinculado al «desarrollo económico», se califique la situación de la educación en el país, especialmente en comparación con los países de la Unión Europea y de América Latina. Este aspecto es novedoso en Uruguay en tanto el sistema educativo ha tenido y tiene una larga historia de autonomía técnica con respecto a los poderes políticos nacionales. A modo de ejemplo, la estructura, funcionamiento y gobierno de la educación son autónomos con relación al Ministerio de Educación y Cultura<sup>9</sup>.

La asunción del entramado discursivo de la OCDE por las autoridades de la ANEP se puede analizar, por un lado, por la asimilación del discurso técnico que confía en el rigor y precisión de los instrumentos de medición de PISA<sup>10</sup>, y por otro, por el juego de re-envíos simbólicos que la «nueva gestión pública» y el discurso de la calidad producen en el campo educativo. A modo de ejemplo, se plantea que la evaluación de aprendizajes PISA: «contribuye a la producción de datos e información

---

<sup>8</sup> El mismo corpus argumental se establece en el conjunto de los informes de PISA Uruguay en cada una de las ediciones: 2003, 2006, 2009, 2012, 2015. En el presente año se realizará la sexta evaluación PISA - Uruguay.

<sup>9</sup> La actual Ley General de Educación, n° 18.437 de 2008 en su artículo 52 establece que la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) es un «ente autónomo con personería jurídica creado por la Ley N° 15.739, de 28 de marzo de 1985, funcionará de conformidad a los artículos 202 y siguientes de la Constitución de la República y de la presente ley» (MEC, 2008, p. 23).

<sup>10</sup> Hay autores que discuten esta precisión metodológica de PISA. Por ejemplo, Fernández-Cano (2016) en un estudio de corte meta-evaluativo denominado «Una crítica metodológica de las evaluaciones PISA» realiza una revisión de estas pruebas considerando el diseño, las muestras, los procedimientos de medición, el uso de los resultados estadísticos, a través de la puntuación y la calidad de los informes. Es un trabajo que reconoce el impacto de PISA y sus consecuencias, pero, a la vez, cuestiona las limitaciones metodológicas y omisiones de esa evaluación así como las erróneas relaciones causales que se establecen y que impactan en las inferencias y «seudo-interpretaciones» que se hacen sobre los resultados.



válida y confiable, aportando evidencia para el diseño de políticas educativas y la mejora de la calidad» (ANEP, 2017, p. 9).

A su vez, el poder que comienzan a tener los resultados numéricos de las pruebas PISA en las decisiones de política educativa del país también queda expresado en el informe del año 2004:

Finalmente, pero tal vez más importante que todo lo anterior, el análisis de los marcos conceptuales y de las actividades de prueba que utiliza PISA deberían servir para propiciar una discusión amplia entre los docentes acerca de los modos de encarar la enseñanza y la evaluación en las áreas de la Lectura, la Matemática y las Ciencias (ANEP, 2004, p. 2).

Estas formas de enunciación muestran la incidencia que tienen los organismos internacionales en la reconfiguración de la *posición docente*; los marcos conceptuales de PISA determinan nuevos significados e interpelan la tarea docente que queda supeditada al análisis de los resultados de las pruebas para planificar su tarea de enseñanza. Frente a los cambios y alteraciones en el desarrollo de los sistemas educativos generados por la «globalización» hay una dificultad por parte de los Estados para analizar sus políticas educativas al margen de las propuestas globales, y es en este contexto que se proponen diversas evaluaciones estandarizadas de calidad de los aprendizajes a nivel internacional (Tarabini, 2011). PISA como evaluación externa es propuesta por la OCDE y son los gobiernos de los países quienes deciden participar. Hay una valoración de los informes porque no solo se miden los resultados académicos de los estudiantes, sino que también forma parte del análisis la rendición de cuentas sobre el gasto en educación, así como el impacto en la construcción de políticas educativas e inversión futura para el desarrollo de las mismas (Fernández-Cano, 2016).

#### **4. Evaluaciones internacionales estandarizadas de aprendizaje: discursos críticos**

Diversos autores han planteado importantes críticas a los procedimientos así como al diseño de este tipo de pruebas y, especialmente, a las elaboradas en el marco del dispositivo PISA. Es posible identificar cuatro núcleos discursivos críticos en torno a las evaluaciones de aprendizajes estandarizadas de carácter internacional. Las críticas refieren: a) al carácter descontextualizado de las pruebas; b) a los desvíos que se generan en la enseñanza; c) al valor de este tipo de mediciones; d) a la influencia en la construcción de políticas educativas de los países que participan.

Con respecto al primer núcleo discursivo crítico, la descontextualización y el pretendido carácter positivo y «natural» de los ítems son cuestionados por distintos investigadores que subrayan la visión tecnicista que subyace a estos enfoques. Estos enfoques omiten los entramados sociohistóricos en los cuales se desarrollan los procesos educativos así como las circunstancias en las que operan las relaciones pedagógicas. Refiriéndose a estas omisiones, Poggi (2014) plantea que se deberían considerar con profundidad los resultados y analizar con rigurosidad las características reales (objetivas) de cada país, prestando especial atención a la

inversión en educación, las desigualdades internas, las características culturales, y la evolución de la inclusión de distintos sectores de la población en la educación. Explicitar todos estos aspectos permitiría hacer visibles algunos elementos que, debido a la complejidad del fenómeno social, quedan solapados, ocultos o relegados, y no permiten el diseño de políticas sociales y educativas que aborden las problemáticas con toda la potencialidad que requieren.

A su vez, Tiramonti (2014) describe cuál es la situación de la educación en América Latina y en cada país de la región porque los resultados deben leerse desde el contexto económico, social y cultural de cada sistema educativo. Esta autora hace mención a todas las críticas, acusaciones y justificaciones que se escuchan y leen cada vez que se conocen los resultados de las pruebas PISA. A nivel internacional, otros autores también cuestionan si las competencias generales que son medidas en PISA pueden ser adecuadas para todos los países y para contextos diferentes, se cuestionan cuál es la utilidad de medir capacidades y destrezas que exigen un ejercicio de metacognición a jóvenes de 15 años, a la vez que desconocen los contenidos que enseñan las disciplinas de acuerdo al currículum de cada país (Carabaña, 2015).

Un segundo núcleo discursivo crítico enfatiza los riesgos de afectación y condicionamiento de la enseñanza. Esto supone que el propio proceso de enseñanza esté en función y se estructure de acuerdo a los resultados que se pretende alcanzar. Esto implica desarrollar formas de «entrenamientos» preparatorios a la aplicación de las pruebas para obtener mejores logros y quedar mejor posicionados en el ranking. En este sentido, Rodrigo (2016) analiza el caso de Argentina donde a través del Programa de Sensibilización y Capacitación en PISA se prepararon cuadernillos con ejercicios y actividades (Titulados «Actividad de Simulación») con el objetivo de preparar a los estudiantes para las pruebas PISA 2012, y también para las de 2015 (Rodrigo, 2016, pp. 155-156).

El tercer grupo discursivo de críticas cuestiona la utilidad y sentido de este tipo de mediciones. En esta línea se discuten las pruebas estandarizadas, particularmente las desarrolladas por PISA, en tanto son diseñadas fuera del ámbito escolar, omiten el aporte del docente y distorsionan la intención formativa que debería tener la evaluación. Scott (2013) analiza las formas de conocimiento que se ponen a prueba en PISA y propone un encadenamiento de «falsas creencias». Una de ellas es la valoración de pruebas que ponen énfasis en la comparación entre países sin prestar atención a la cultura de cada país y a las características de sus sistemas educativos. Otro ejemplo es creer que cada persona tiene habilidades, conocimientos y disposiciones que están relacionadas entre sí y que se pueden medir a través de pruebas, sin importar el conocimiento que deben tener sobre las disciplinas que se evalúan. Este autor considera que es muy difícil estandarizar la relación entre lo que se enseña y lo que se evalúa. Sostiene, además, que el currículum, la enseñanza y los aprendizajes son afectados por la aplicación de la prueba ya que se generan cambios en la capacidad de los sujetos y también de las instituciones y los sistemas educativos.

El cuarto núcleo discursivo crítico se estructura en torno a los efectos políticos del discurso PISA. Desde este marco se considera que el análisis comparativo permite caracterizar a las pruebas PISA como un instrumento político potente cuyas

peculiaridades habilitan su exitosa influencia en regímenes muy diferentes en su construcción política y bajo circunstancias diversas (Carvalho, Afonso y Costa, 2009). Respecto al papel que cumplen los indicadores de la OCDE en la construcción de políticas educativas nacionales, Grek (2016) se pregunta por qué en la gobernanza los números tienen un papel más importante que el lenguaje, y destaca que varios autores sugieren que se debe a las cualidades adicionales que tienen los números: orden, movilidad, combinación y precisión. Este énfasis en los datos y comparaciones cuantitativas muestra cómo las organizaciones internacionales realizan un proceso a través del cual buscan legitimar el conocimiento y la política que producen.

Del conjunto de las críticas señaladas es posible analizar cuál es la posición docente que el discurso propiciado por este tipo de evaluaciones promueve. Como se indicó, el marco en el que se inscribe el diseño de las pruebas PISA es el de una racionalidad técnica o instrumental en la cual el docente no participa en la elaboración ni en el diseño del currículum y las evaluaciones en tanto se fundamenta la necesidad de asegurar objetividad y altos niveles de eficiencia y eficacia. Este enfoque entra en tensión con los desarrollados en el marco de las racionalidades práctica y crítica en el campo educativo. En estas, el lugar que el docente ocupa en la implementación así como en el diseño y la evaluación, es protagónico y central. Este se ubica en un lugar activo y es partícipe en la toma de decisiones sobre el currículum y su implementación, trabajando en forma autónoma y responsable.

En esta línea Álvarez Méndez (2001, 2004) plantea que «desde el interés técnico se busca obsesivamente evaluar con bases científicas para garantizar el rigor de los métodos *racionalmente* planificados y garantizar así procedimientos objetivos, que terminan siendo objetivantes» (Álvarez Méndez, 2004, p. 3). Se pretende neutralizar las relaciones y separar al sujeto que conoce del objeto de conocimiento, al estudiante que aprende del profesor que le enseña. En cambio, desde la racionalidad práctica interesa saber al servicio de quién está la evaluación, qué fines persigue y, fundamentalmente, para qué se va a usar la información que brindan los resultados.

En el plano del aula debería ser fundamental pensar para qué le servirá al alumno, y para qué al docente, el resultado de la evaluación. Por otra parte, cuando las evaluaciones son a escala nacional, o internacional, hay que informar cómo se utilizará esa información y con qué propósitos, cómo se analizará por parte de quienes dirigen la educación, desde el sector político gobernante y desde la oposición. Además, debe explicitarse cómo se comunicarán los resultados y la valoración comparativa que se hará del país en la región y en el mundo.

## 5. Evaluación de aprendizaje: una lectura crítica desde el APD

En este apartado, particularmente, interesa analizar las regularidades significantes que se articulan en torno a la evaluación de aprendizajes PISA como efecto de los procesos de sobredeterminación y de los re-envíos simbólicos que el sintagma «nueva gestión pública» y el significante «calidad» producen en el discurso educativo. Asimismo se prestará atención a los desplazamientos de sentidos que se producen en el campo discursivo pedagógico. Esto implica apreciar el establecimiento de nuevas relaciones entre los elementos específicos que

configuran este campo; en términos de Puiggrós (1995) supone la especificidad del espacio disciplinar de lo pedagógico, las técnicas profesionales, los docentes, la enseñanza y el aprendizaje.

En esta línea es pertinente enfatizar que desde el APD el discurso es concebido como totalidad estructurada, contingente, resultante de la práctica articuladora y no como efecto de un principio subyacente (Laclau y Mouffe, 1987). Esta práctica establece una red de relaciones, un sistema de posiciones diferencial en el cual los elementos discursivos adquieren sentidos por medio del establecimiento de relaciones de equivalencia y oposiciones en el juego político de asignación de sentidos. Desde este ángulo, en este apartado se analiza la disputa por fijar y estabilizar, de forma relativa y precaria, los sentidos sobre la evaluación de los aprendizajes que PISA introduce en el campo problemático de la educación en enseñanza secundaria en Uruguay.

En este marco y en consonancia con los planteos de Puiggrós señalados en torno a la especificidad política del discurso pedagógico, se analizarán dos aspectos interrelacionados entre sí. En la primera sección se identificarán las superficies discursivas de inscripción del significante PISA –evaluación de aprendizaje internacional– y la cadena de relaciones que le otorga sentido en referencia al campo discursivo exterior al pedagógico. En la segunda sección se analizan los desplazamientos de sentidos que la evaluación tiene en el campo discursivo pedagógico atendiendo, específicamente, la reconfiguración de la posición docente.

### 5.1. *Las pruebas PISA en el discurso de la «nueva gestión pública» y de la «calidad»: re-orientación de la política educativa*

En esta sección interesa analizar las pruebas internacionales estandarizadas, PISA, en el seno de los discursos en torno a la «nueva gestión pública» y la «calidad». Como se ha señalado, el carácter incompleto de toda formación discursiva conlleva la flotabilidad de sus significantes y una dispersión de significados, una polisemia, que desestructura las cadenas discursivas y establece una dimensión sobredeterminada, simbólica. En esta línea los procesos de desplazamiento y condensación de nuevos sentidos de los sintagmas «evaluación de aprendizajes», «pruebas estandarizadas» y «procesos de medición» se relacionan con los discursos políticos, sociales y económicos más amplios.

Precisamente esta sobredeterminación es sostén de uno de los argumentos que esgrimen los países para participar en este tipo de pruebas estandarizadas de carácter internacional. El eje argumental se basa en la suposición de que las evaluaciones estandarizadas aportan «conocimiento objetivo» sobre la realidad educativa nacional; por consiguiente el análisis de los resultados de aprendizaje permitiría tomar decisiones y organizar estrategias para la mejora de la calidad de la enseñanza. Un aspecto que no es menor es apreciar la externalidad del ámbito donde se definen los conocimientos que son valorados en las pruebas PISA. La responsabilidad de elaborar los instrumentos y cuestionarios de acuerdo a contenidos consensuados, es conferida a instituciones externas designadas por la OCDE. En la instancia de construcción y valoración de las pruebas no se contemplan aportes

de los países participantes. Como se señaló precedentemente, otro aspecto que marca una diferencia con las evaluaciones curriculares que habitualmente se han desarrollado en educación secundaria en Uruguay es que quienes participan no pertenecen a un grado de enseñanza determinado sino que son jóvenes que tienen aproximadamente 15 años<sup>11</sup> y asisten a algún centro de educación formal público o privado. Esta característica de las pruebas PISA determina que el significativo aprendizaje ya no aparezca asociado a la enseñanza y como consecuencia se produce una inversión epistemológica y un desplazamiento de la posición docente como analizaremos en la siguiente sección.

Interesa plantear en esta sección cómo se articula esta propuesta de evaluación que busca comparar sistemas de educación de diferentes países y cuál es el proceso y marco de significación por el que adquiere un carácter preponderante. Hay una intención de fijar sentido en el campo de la discursividad a través de conceptos como «globalización», «mundialización» e «interdependencia»<sup>12</sup> en interrelación con el sintagma «sociedad del conocimiento». Este último se configura en un significativo que apunta a estabilizar los sentidos en torno al paradigma tecnológico y a la alteración y re-organización de las relaciones económicas y sociales asociadas al conocimiento y a la emergencia de la tecnología en el mundo del trabajo, en la sociedad y en la educación. En este marco, los sistemas de evaluación y monitoreo educativo internacionales adquieren sentido y de esta manera pretenden fijar una única forma de valorar los aprendizajes y la eficiencia de los sistemas educativos. Al respecto y en relación a las pruebas PISA, en los documentos de la Dirección Sectorial de Planeamiento Educativo de CODICEN de la ANEP se plantea: «Pisa propone estudiar en qué medida los estudiantes de quince años se encuentran preparados para enfrentar los desafíos de la sociedad del conocimiento y poder participar activamente en ella, como ciudadanos comprometidos» (ANEP, 2017, p. 10).

Rizvi y Lingard (2013) plantean que la globalización establece un cambio en los valores educativos en referencia al currículum, a la pedagogía y a la evaluación, porque el discurso político termina siendo «proselitizado» por los organismos internacionales. A partir de este análisis los autores critican el concepto de gobernanza como un cambio con respecto al gobierno. El concepto de gobernanza<sup>13</sup> supone alteraciones que, como consecuencia de la globalización, se han ido

---

<sup>11</sup> La edad exacta para realizar las pruebas ha variado según las ediciones de PISA. En 2012 se ajustó la fecha de nacimiento para que la mayoría de los estudiantes estuviera cursando 4° grado de educación media; incluyó a jóvenes entre 15 años y cuatro meses y 16 años y tres meses (ANEP-CODICEN, 2014).

<sup>12</sup> Estos significantes se opone a lo internacional.

<sup>13</sup> En términos de Dufour: «La gobernanza corporativa designa la toma del poder del capitalismo financiero sobre el capitalismo industrial, que no es otra cosa que, por un lado, propender por la rentabilidad máxima para los accionistas, valorizar todo en el mercado sin consideraciones morales, obligar a los actores a la búsqueda de riesgo permanente y flexibilizar las relaciones jerárquicas en la Administración de la empresa; y por el otro, la marginación de la clase obrera. La gobernanza ha llegado a los asuntos políticos convirtiéndose en modelo de gestión pública por excelencia, ella trata que el gobierno reducido a su mínima expresión guíe a una sociedad civil que adquiere un papel importante en la creación y seguimiento de las diferentes políticas» (Dufour, 2009, p. 27).

realizando en las estructuras y formas de gobierno. El proceso se activa a partir de las críticas a las estructuras centralizadas de los gobiernos, la burocracia y la lentitud del Estado, que se mostraría ineficiente e ineficaz para lograr los resultados de «calidad» requeridos a nivel internacional. Ante el discurso de la pérdida de credibilidad del gobierno nacional comienzan a desarrollarse discursividades que apuntan a legitimar el involucramiento en los procesos políticos de una serie de actores e intereses, tanto nacionales como internacionales, del ámbito público y del privado. Los cambios se operan en las estructuras y en la administración bajo las construcciones discursivas de la «gobernanza» y la «nueva gestión pública» (Dufour, 2009; Rizvi y Lingard, 2013) caracterizadas por poner el énfasis en los resultados, la eficiencia y el rendimiento.

Una de las consecuencias de los discursos en torno a la gobernanza se manifiesta en una mayor distancia entre la práctica política y el gobierno nacional; por lo tanto, se hacen necesarios controles externos más estrictos con el propósito de asegurar la eficiencia. En el caso de la educación se implementan monitoreos de resultados a partir de diferentes indicadores de rendimiento que permiten valorar la eficiencia y realizar una comparación en el marco de una «gobernanza global». En los países de América Latina la medición estandarizada de los aprendizajes cobró fuerza con las reformas educativas implementadas en la década de 1990, porque el Estado comenzó a posicionarse, no solo como quien ofrece y administra la educación, sino que asume un papel relevante como evaluador de los resultados (Tiramonti, 2014). A través de la participación en evaluaciones educativas nacionales, regionales e internacionales se recoge información, se definen logros y posiciones con el propósito de que los recursos humanos del país puedan participar en el mercado mundial.

Precedentemente se señaló que las definiciones centrales de las evaluaciones se realizan en los organismos designados y asociados a la OCDE. No obstante, en los países participantes se operan debates en torno a los modos de incidir, en los estrechos márgenes habilitados, en los diseños de las evaluaciones. Desde la ANEP, y en consonancia con la larga historia de autonomía técnica del ente, se procura participar en las instancias que se habilitan. En este sentido, el informe de ANEP (2014) expresa:

Uruguay participa en las evaluaciones internacionales, no como un mero aplicador de pruebas, sino activamente, participando de las reuniones y talleres internacionales, generando análisis nacionales, proponiendo actividades de evaluación, incidiendo en la adecuación de las consignas y los contextos a la realidad local, y dando la propia visión sobre el plan estratégico del estudio (ANEP, 2014, p. 29).

Entre los países participantes hay un fuerte énfasis en la comparación, ya que la globalización exige mostrar cuál es la situación en la que se encuentra cada uno. El reconocimiento mundial de PISA suscita un intenso debate cuando se difunden los resultados, especialmente con discursos que ponen énfasis en el ranking. Así ha ocurrido en Uruguay, desde el primer informe de las pruebas de 2003 y en las sucesivas ediciones de PISA.



En los discursos sobre los resultados de las evaluaciones PISA en Uruguay hay una disputa por fijar sentido en relación al lugar que ocupó el país en el ranking internacional. En este debate se consideran solo algunos aspectos del informe y, en consonancia con esa ubicación, se califica toda la situación educativa del país, que, generalmente, es nominada como «de crisis». En este marco es importante destacar que no se analizan con rigurosidad otros datos como la inversión en educación, las desigualdades internas, las características culturales del país con respecto a los otros con los que se lo compara, la evolución de la inclusión y el acceso de nuevos y diversos sectores de la población a la educación que ha acontecido en los últimos años. Análisis más amplios de los resultados permitirían hacer visibles algunos elementos que, debido a la complejidad del fenómeno social, quedan solapados, ocultos o relegados, y no aportan al diseño de políticas sociales y educativas que aborden las problemáticas con toda la potencialidad que requieren.

En este marco, los discursos en torno a la nueva gestión pública y la calidad sobredeterminan el campo de significación de lo educativo y producen re-envíos simbólicos que, en forma precaria e inestable, procuran fijar sentidos. En esta línea se pueden establecer dos ejes de equivalencias que podrían sintetizarse del siguiente modo:

- Nuevo orden internacional = globalización = gobernanza = sociedad del conocimiento
- Calidad educativa = reformas educativas = evaluaciones estandarizadas

La primera de estas cadenas articula los significantes que operan en el campo de las discursividades que sobredeterminan el campo educativo y la segunda se inscribe en el interior del espacio de la educación que se halla afectado por la operación de re-semantización.

## *5.2. Evaluación y posición docente en el campo pedagógico*

Como se indicó, las pruebas PISA se presentan como una evaluación sincrónica en la que no se ven procesos, se basa en la medición de competencias globales y no tienen un enfoque curricular sino que en ellas se propone describir en qué medida jóvenes que tienen entre 15 y 16 años de edad poseen las competencias globales definidas y se hallan en condiciones para «asumir responsabilidades y afrontar los desafíos del futuro». Esto implica que no tienen en cuenta los aprendizajes curriculares sino la medida en que los estudiantes que participan «están preparados para enfrentar los desafíos de la sociedad del conocimiento y poder participar activamente en ella como ciudadanos comprometidos» (ANEP-CODICEN, 2016, p. 4).

Las disociaciones currículum –evaluación y enseñanza– evaluación implican una alteración de sentidos en el campo pedagógico y la asignación de una posición docente diferente en tanto el docente no es quien diseña las propuestas de evaluación. En el campo pedagógico en general y en el de la educación secundaria en particular los procesos de evaluación se han configurado como componentes asociados a la enseñanza y a los aprendizajes curriculares. Por el contrario, en las



pruebas internacionales estandarizadas, el significativo evaluación condensa una forma externa de medición y control no sólo de los desempeños de los sujetos de la educación sino también del sistema de enseñanza en su conjunto. A su vez, estas mediciones no aportan insumos directos a los docentes para rediseñar las planificaciones y las prácticas de enseñanza en función de un escrutinio de los resultados obtenidos sino que inciden en los procesos de construcción de las políticas educativas nacionales, en tanto se ven afectadas por un discurso que se articula en torno a la «nueva gestión pública», como se indicó, y por el dispositivo de comparación y ranking establecido por la OCDE. Como se desarrolló, esta forma de asociar la educación a la gestión pública y la calidad se caracteriza por poner el énfasis en los resultados, la eficiencia y el rendimiento por sobre los procesos de aprendizaje y el potencial valor pedagógico que la evaluación adquiere en su nexo con los procesos de planificación realizada por los docentes y la posterior enseñanza.

El discurso pedagógico producido en el cuerpo docente de enseñanza secundaria y en el propio Consejo de Educación Secundaria en Uruguay ubica a las evaluaciones de aprendizaje como un elemento constitutivo del método de enseñanza. Desde este entramado de sentidos, *a posteriori* de una secuencia de enseñanza, se plantea la necesidad de evaluar con la intencionalidad de apreciar los aprendizajes acaecidos y de esta forma obtener insumos para re-diseñar el trabajo de enseñanza a partir de los resultados que las evaluaciones proporcionan. Esta lógica se articuló en torno a una «circularidad virtuosa» que supone cuatro fases interrelacionadas entre sí: diseño del currículum, su implementación por medio de la enseñanza, evaluación de los aprendizajes y re-planificación por parte del docente. Desde este discurso, el *locus* de las evaluaciones de aprendizaje se asocia con las problemáticas clásicas del *qué, cómo y para qué* enseñar. En este marco, importa señalar que desde esta articulación de sentidos los dispositivos de evaluación forman parte del *métier* docente. Es el docente quien los diseña en función del programa y lo enseñado; asimismo esto implica que el profesor es el que posee el saber y el poder para hacerlo. De esta manera el significativo evaluación se articula no solo a la enseñanza sino que coadyuva en la configuración de una *posición docente* particular. Como plantean Southwell y Vassiliades (2014)<sup>14</sup> la posición docente se configura en el juego de relaciones significantes en el marco en que los profesores asumen la enseñanza, esto es la relación con los sujetos de la educación y la relación con la cultura consignada en los *currícula*. En este marco, la posición docente adquiere un carácter relacional, abierto e histórico en tanto se inscribe en el juego del lenguaje. Esto implica que si bien los procesos de construcción de las posiciones están marcados por los efectos de las sedimentaciones discursivas, estas pueden ser rearticuladas y, de este modo, configurarse nuevos lugares posicionales. Desde este ángulo, la circulación del discurso articulado en torno a las evaluaciones internacionales y estandarizadas interpela a los docentes y disputa el espacio de representación de las tareas de estos. Esto supone el intento de fijación

---

<sup>14</sup> La conceptualización de posición docente que realizan los autores es heredera del constructo posición de sujeto que elaboran Laclau y Mouffe (1987) y de los debates en torno al declive de los universalismos es concebida en el marco discursivo como una configuración abierta y contingente.

de nuevos sentidos y de sutura temporaria de la identidad docente asociada a un técnico-ejecutor que se ubica en una posición en la que hay una disociación del acto integral del enseñar.

En este marco, Birgin y Pineau (2015) retoman el significativo posición docente y subrayan cómo la circulación de significados de los discursos oficiales, de las agencias y organismos internacionales así como la presencia de los elementos históricos de la profesión interactúan en la configuración de los lugares de los profesores. Esto supone una disputa por la asignación de sentidos vinculados a la profesión del enseñar, al lugar que el docente adquiere. En contraposición al discurso pedagógico articulado históricamente en enseñanza secundaria, desde las redes de sentido condensadas en el dispositivo de PISA las evaluaciones de aprendizaje se relacionan con formas de medición y regulación externa al acto de enseñanza. Esto supone la configuración de clasificaciones diversas que establecen un ordenamiento y jerarquías educativas y sociales. A partir de estos movimientos semánticos, el *locus* de las evaluaciones de aprendizaje se sustrae del circuito de la enseñanza y se lo ubica en un ámbito externo al *métier* del docente y al sentido pedagógico. En esta externalidad la evaluación articula un sentido, primordial, de regulación, medición y control. Esta nueva condensación semántica supone una configuración de saberes y poderes particular y un desplazamiento de la *posición docente*.

## 6. Conclusiones

Desde la concepción en torno al campo pedagógico y desde el trabajo de algunas categorías del APD, en el artículo hemos analizado los sentidos pedagógicos y políticos que se articulan en torno al significativo evaluación de los aprendizajes a partir de la aplicación regular de las pruebas estandarizadas e internacionales como PISA.

A partir de la presentación de algunas de las características que el discurso adquiere en Uruguay y de una revisión crítica de este discurso nos centramos en el análisis de los nuevos sentidos que se configuran en torno a las evaluaciones PISA en Enseñanza Secundaria en Uruguay. En función de este recorrido planteamos como hipótesis para seguir investigando que el término evaluación, en un primer momento, se configura en un *significante flotante* en el campo pedagógico. Desde el APD la flotabilidad implica la inscripción de este en el espacio de disputa simbólico y refiere a la necesidad de «dominar el campo de la discursividad» en torno a ciertos puntos nodales en un campo sobredeterminado y en el cual las posiciones no son fijas. De este modo, los significantes flotantes son elementos privilegiados del discurso que se desplazan en el espacio simbólico hasta que, en forma inestable, se articulan y fijan, parcialmente, los sentidos en la cadena discursiva (Laclau, 1996; Laclau y Mouffe, 1987). Esto supone que en un primer momento el término evaluación se desacopla de la enseñanza y del sentido configurado en el seno del discurso pedagógico y se desplaza en el campo simbólico sometiéndose al juego de disputa político caracterizado por la búsqueda de inscripción de sentidos.

Asimismo, es plausible sostener como segunda hipótesis que a partir del asentamiento del discurso de las mediciones estandarizadas asociadas a la OCDE,

en un segundo momento, la evaluación se configura en un significante primordial, en un *punto nodal*, que habilita la fijación, parcial, de sentidos. Desde este abordaje, el significante evaluación, en un segundo momento, condensa nuevas formas de significación no solo vinculados a las pruebas y mediciones sino con respecto al proceso general de la enseñanza y del currículum dislocando la posición docente que el discurso pedagógico configuró en enseñanza secundaria. De esta manera la nueva red de sentidos articulada en torno a la evaluación no solo detiene el deslizamiento significativo sino que, retrospectivamente<sup>15</sup>, anuda nuevos significados a todo el proceso de enseñanza y emplaza al docente en un lugar posicional diferente al asignado por el discurso pedagógico.

## 7. Referencias

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J. M. (2004). *La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica*. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Internacional de Educación, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- ANEP-CODICEN. (2009). Uruguay en el programa PISA. *Boletines PISA*, Boletín 1, 1-14. Montevideo: ANEP.
- ANEP. (2014). *Uruguay en PISA 2012. Primer informe*. Montevideo: ANEP.
- ANEP-CODICEN. (2017). *Uruguay en PISA 2015. Informe de resultados*. Montevideo: ANEP.
- Birgin, A., & Pineau, P. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 18(1), 47-61.
- Buenfil, R. (1991). *Análisis del discurso y educación*. México: DIE-CINVESTAV.
- Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: Editorial Los Libros de la Catarata.
- Carvalho, L. (2016). PISA, política e conhecimento em educação. *Educação & Sociedade*, 37(136), 601-607. Recuperado el 11 de diciembre de 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n136/1678-4626-es-37-136-00601.pdf>

---

<sup>15</sup> La adjudicación retrospectiva de significados a partir de la detención del desplazamiento significativo supone puntuar la cadena significativa, es decir producir sentidos. La puntuación de la cadena es lo que crea, la ilusión, de sentido fijo; «la puntuación, una vez insertada, fija el sentido» (Lacan, 1985, p. 99). La asignación retrospectiva de significación es ilustrada por Lacan con la expresión *point de capiton*. Los puntos de almohadillado serían los lugares en los que se atan entre sí significante y significado.

- Carvalho, L., Afonso, N., & Costa, E. (2009). *PISA. Fabrication, circulation and use in six European countries*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Lisboa.
- Dufour, D. (2009). Gobernanza versus gobierno. *Cuadernos de Administración*, 41, 27-37. Recuperado el 11 de diciembre de 2018, de <http://www.scielo.org.co/pdf/cuadm/n41/n41a3.pdf>
- Fernandez-Cano, A. (2016). Una crítica metodológica de las evaluaciones PISA. *RELIEVE*, 22(1), art. M15, 1-17. Recuperado el 11 de diciembre de 2018, de [https://www.uv.es/RELIEVE/v22n1/RELIEVEv22n1\\_M15.pdf](https://www.uv.es/RELIEVE/v22n1/RELIEVEv22n1_M15.pdf)
- Grek, S. (2016). Atores do conhecimento e a construção de novos cenários de governança: o caso da direção geral de educação e cultura da comissão Europeia. *Educação & Sociedade*, 37(136), 707-726. Recuperado el 11 de diciembre de 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n136/1678-4626-es-37-136-00707.pdf>
- Lacan, J. (1985). *Escritos II*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Poggi, M. (2014). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Santillana.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Aique.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a fines del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Rodrigo, L. (2015). El uso público del programa PISA en Argentina. Entre los medios de comunicación y la administración educativa. In Monarca, H. (Ed.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rodrigo, L. (2016). Entre la formalidad de integrar la evaluación y el desinterés hacia sus datos. El caso de Argentina en las pruebas PISA de la OCDE. *Temas de educación*, 22(1), 147-165.
- Scott, D. (2013). Pisa, comparaciones internacionales, paradojas epistémicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 7(2), 65-76.

Recuperado el 11 de diciembre, de <https://core.ac.uk/download/pdf/25587760.pdf>

Southwell, M., & Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI(11), 163-187.

Tarabini, A. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de educación*, 355, 235-255.

Tiramonti, G. (2014). Las pruebas PISA en América Latina: resultados en contexto. *Avances en Supervisión Educativa*, 20, 1-24. Recuperado el 11 de diciembre de 2018, de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/96/95>